

Dulcinéia de Fátima Ferreira  
Raimunda Nonata da Silva Machado  
Organizadoras

# Centenário de Paulo Freire:

dialogicidade e educação  
entre lutas e amosidades



EDUFMA



# Centenário de Paulo Freire:

dialogicidade e educação  
entre lutas e amorosidades



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho  
Vice-Reitor Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

Coordenação Geral Profa Dr.<sup>a</sup> Dulcinéia de Fátima Ferreira – UFMA  
Profa Dr.<sup>a</sup> Raimunda Nonata da Silva Machado – UFMA  
Profa Dr.<sup>a</sup> Iran de Maria Leitão Nunes – UFMA  
Profa Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Estrela Paixão – UFMA  
Profa Dr.<sup>a</sup> Kaciana Nascimento da Silveira Rosa – UFMA

Comitê científico Aline Aparecida Angelo – Doutora/UFMA  
Ana Maria de Campos – Doutora/UNICAMP  
Angelo Rodrigo Bianchini – Doutor/UFMA  
Ascisio Pereira os Reis – Doutor/UFSM  
Cristina Cardoso de Araújo – Doutora/UFMA  
Herli de Sousa Carvalho – Doutora/UFMA  
István van Deursen Varga – Doutor/UFMA  
Janaína Ribeiro de Rezende – Doutora/UFT  
Jarina Rodrigues Fernandes – Doutora/UFSCar  
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho – Doutor/UFMA  
Maria José dos Santos - Doutora/UFMA  
Rejane Cleide Medeiros de Almeida – Doutora/UFT  
Sirlene Mota Pinheiro da Silva – Doutora/UFMA  
Thiago Pereira Lima – Doutor/UFMA  
Valdenice de Araújo Prazeres – Doutora/UFMA  
Zaira Sabry Azar – Doutora/UFMA



EDUFMA

Editora da UFMA

Diretor Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Conselho Editoria Prof. Dr. Luís Henrique Serra  
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni  
Prof. Dr. André da Silva Freires  
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Diana Rocha da Silva  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Gisélia Brito dos Santos  
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda  
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva  
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães  
Prof.<sup>a</sup>. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues  
Prof. Dr. João Batista Garcia  
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas  
Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes  
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



FAPEMA | Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.  
Edital FAPEMA nº 03/2021 - PROCESSO Nº 00878/21.



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Dulcinéia de Fátima Ferreira  
Raimunda Nonata da Silva Machado  
Organizadoras



# Centenário de Paulo Freire: dialogicidade e educação entre lutas e amosidades

São Luís



EDUFMA

2022

Projeto Gráfico e Diagramação Higor Pinheiro Costa  
Revisão textual e de normalização Maria Alice Gomes Moraes  
Ilustração Beto Nicácio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Centenário de Paulo Freire: dialogicidade e educação entre lutas e  
amorosidades / organizado por Dulcinéia de Fátima Ferreira e Raimunda  
Nonata da Silva Machado.– São Luís: EDUFMA, 2022.

227f.: il. ; Formato eletrônico (E-book)  
Modo de acesso: <https://doi.org/10.29327/560264>  
ISBN : 978-65-5363-056-7.  
DOI: 10.29327/560264

1. Paulo Freire - Centenário. 2. Educação. 3. Dialogicidade. I. Ferreira,  
Dulcinéia de Fátima. II. Machado, Raimunda Nonata da Silva. IV. Título.

CDD 371.104  
CDU 374.3

Elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas – DIB/UFMA  
Bibliotecário: Carlos Wellington Soares Martins CRB 13/605

---

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser  
reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida  
de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico,  
fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga  
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil  
Telefone: (98) 3272-8157  
[www.edufma.ufma.br](http://www.edufma.ufma.br) | [edufma@ufma.br](mailto:edufma@ufma.br)

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	<b>10</b>
<i>Dulce Ferreira</i>	
<i>Raimunda Machado</i>	
<b>Paulo Freire: 100 anos de uma vida que nos inspira a viver</b>	<b>15</b>
<i>Dulce Ferreira</i>	
<b>RODA DIALÓGICA 1: ATO POLÍTICO</b>	<b>25</b>
1. Reencontrando Paulo Freire como pensador decolonial	26
<i>Elisângela Santos de Amorim</i>	
2. A obra Pedagogia do oprimido como base da resistência timorense	34
<i>Samuel Penteado Urban</i>	
3. Reflexões sobre a educação popular como expressão da cultura rebelde	43
<i>Samuel Penteado Urban</i>	
4. Pensamento freireano: a esperança para uma educação crítica	49
<i>Sandra Regina Fragoso De Freitas</i>	
5. PIBID e Freire: a pedagogia do diálogo	56
<i>Rodrigo da Cruz Carvalho</i>	
<i>Janine Alessandra Perini</i>	
<b>RODA DIALÓGICA 2: ATO DE LER</b>	<b>64</b>
6. Ensino de História: abordagens sobre uma educação libertadora no âmbito escolar urbanosantense	65
<i>Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde</i>	
<i>Bartolomeu Lima Sá Júnior</i>	

7. A pedagogia feminista e a educação popular libertadora: a experiência do projeto mulher maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia-ma	73
<i>Yoná Luma Campos Ferreira</i>	
<i>Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde</i>	
8. Programa “Sim, eu posso”: círculos de cultura como ferramenta na alfabetização de jovens e adultos no Maranhão.	81
<i>Raíza Naruza Gomes Ferreira</i>	
9. O “perigo” de uma “ideologia” de gênero no currículo escolar	89
<i>Rosiane Silveria Rodrigues Veloso</i>	
<b>RODA DIALÓGICA 3: PRÁTICAS AFROCENTRADA</b>	<b>97</b>
10. Um aquilombamento acadêmico: o MAfroEduc Olùkó na (re)aprendizagem docente	98
<i>Soraia Lima Ribeiro de Sousa</i>	
<i>Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	
11. Pensamentos e práticas afrocentradas: experiência do viver em/com o quilombo	107
<i>Tercilia Mária da Cruz Silva</i>	
<i>Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	
12. Paulo Freire, o pensamento decolonial e a educação escolar quilombola: algumas aproximações	115
<i>Ilma Fátima de Jesus</i>	
<i>Iran de Maria Leitão Nunes</i>	

13. Narrativas de mulheres afrodescendentes em cartas pedagógicas: MAfroEduc em práticas afrocentradas freirianas	124
<i>Danielle Cristina dos Santos Pereira</i>	
<i>Raimunda Nonata da Silva Machado</i>	
<b>RODA DIALÓGICA 4: CONSCIENTIZAÇÃO</b>	<b>131</b>
14. Presença de Paulo Freire nos Centros Educa Mais do Maranhão: uma reflexão a partir das categorias bases	132
<i>Ádria Karoline Souza de Aquino Utta</i>	
<i>Edinólia Lima Portela</i>	
15. A educação de jovens e adultos como política de ação afirmativa e direito humano	141
<i>Efigênia Alves Neres</i>	
<b>RODA DIALÓGICA 5: PRÁTICA DE LIBERDADE</b>	<b>150</b>
16. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: achegamento ao pensamento de Paulo Freire	151
<i>Oseias Lima Da Silva</i>	
<i>Edinolia Lima Portela</i>	
17. Contornos paulofreireanos da pesquisa na pandemia	159
<i>Milena dos Santos Souza Morais</i>	
<i>Leila Damiana Almeida dos Santos Souza</i>	
18. Educação através do ensino não presencial: relação professor e família face ao novo cenário provocado pela pandemia ocasionada pelo covid-19	165
<i>Maria da Eucaristia Oliveira Ramos</i>	
<i>Naiacy de Souza Lima Costa</i>	



19. Uma proposta de ensino colaborativo: contribuições para o atendimento de alunos do AEE	174
<i>Pedro Luiz do Nascimento Neto</i>	
<b>RODA DIALÓGICA 6: AMOROSIDADE E LUTA</b>	<b>180</b>
20. A história a ser contada: experimentações da docência em teatro nos tempos pandêmicos	181
<i>Joice de Souza Nunes</i>	
<i>Wilton Hudson Tavares Pinto</i>	
21. Dramaturgias: escrita, memórias e narrativas – um olhar inclusivo ao social	188
<i>Carlos Eduardo Marques Mendes</i>	
22. Paulo Freire (1921-2021) e a pedagogia da autonomia como saber necessário à prática libertadora: uma leitura a partir da educação do campo	193
<i>Adelaide Ferreira Coutinho</i>	
<i>Luís Flávio Coelho Gonçalves</i>	
<i>Paula Roberta Coutinho Rodrigues</i>	
23. Tecnologia social e educação não escolar: uma breve pesquisa junto ao MST	202
<i>Tamara Miranda de Moura</i>	
<i>Samuel Penteado Urban</i>	
24. Vozes veladas. Violentadas vozes: a educação como luta pela liberdade de ser	209
<i>Ana Maria de Campos</i>	
<b>SOBRE OS AUTORES E AUTORAS</b>	<b>225</b>

# APRESENTAÇÃO

Atravessamos um período dramático da história da humanidade. Estamos no meio da pandemia ocasionada pela COVID-19 que tem afetado diretamente o modo de viver e educar. Além desta crise sanitária, humanitária, que já nos tiraram mais de 661.258<sup>1</sup> vidas, vivemos à beira da exasperação das consequências de uma política necrófila (MBEMBE, 2020), que desconsidera o conhecimento científico, os direitos constitucionais e os direitos humanos estabelecidos pela ONU em 1949. Sabemos ainda da existência de uma grande discrepância entre a capacidade de produção tecnológica, científica, a velocidade da informação e uma grande população mundial vivendo em situação desumana, à margem dos bens básicos para uma vida digna. Um grande fosso está aberto entre a minoria mais rica e a maioria mais pobre. Diante da “dramaticidade da hora atual” (FREIRE, 1987), reafirmamos que a educação dialógica e libertadora de Paulo Freire pode nos auxiliar na reinvenção da educação e da vida.

No dia 19 de setembro de 2021, Paulo Freire, se estivesse vivo, completaria 100 anos. Sua concepção filosófica de educação e seu modo de viver servem de inspiração para muitos educadores, no Brasil e no mundo. Como docentes e pesquisadoras da educação, vinculadas à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), reconhecemos a potência e urgência deste debate freiriano. Juntamo-nos ao *movimento internacional de celebração do centenário de Paulo Freire* e nos lançamos ao desafio de articular espaços dialógicos por meio de troca de saberes e fazeres em torno da epistemologia e ontologia de Paulo Freire, buscando sua valorização, divulgação, ampliação e consolidação.

Durante o ano de 2021, realizamos diversas atividades acadêmicas em torno de Freire, junto à graduação e pós-graduação da UFMA, oportunizando vivências, discussões, debates, trocas de experiência e pesquisas acerca da presença de Freire no mundo em três campos: Diálogos Freirianos; Círculos de cultura e Cineclube Freiriano.

Esses três campos possibilitaram uma articulação e troca entre saberes produzidos a partir de pesquisas nas universidades e/ ou em experiências. Neste contexto desafiador em que enfrentamos aprendizagens em tempos de pandemia, colocamos em debate diversas áreas do conhecimento e componentes curriculares à luz da “*Educação como prática da liberdade*” (FREIRE, 1982), suscitando “um alívio centenário”. Este tempo vem exigindo de nós o ímpeto da vontade amorosa de superar obstáculos e posturas fatalistas que sugerem adaptação às condições dadas.

Os **Diálogos Freirianos** são espaços que podem nos ajudar a reinventar o modo como a educação vem ocorrendo no Brasil. Ver, ouvir e discutir experiências e estudos a partir de Paulo Freire, foram possibilidades de reafirmarmos a urgência da educação humanista em defesa da vida

---

1 Dados do Painel Coronavírus, de 11 de abril de 2022, disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

e de um projeto educativo no qual todas as vidas importam.

Os **Círculos de Cultura** são rodas temáticas a partir da obra de Freire e o cenário que vivemos. Neles participantes puderam compartilhar suas pesquisas, experiências e vivências, por meio de comunicações orais e/ou relatos de experiências, no campo da educação, arte, cultura popular, saúde. Buscamos um lugar de encontro, onde diferentes experiências e saberes pudessem dialogar “re-entender as tramas, os fatos, os feitos” (FREIRE, 1992, p. 44).

Com o **Cineclube Freiriano** criamos espaços de linguagens plurais que articulam texto, som e imagem movimentando a práxis freiriana nas/pelas/com as mídias.

Mesmo dentro do formato virtual procuramos criar um espaço para reunir, religar diferentes modos de existir, esta foi a nossa intenção. Compartilhamos com a ideia de Freire (1974), de que “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo”. Acreditamos que estas trocas, intercâmbios multiculturais, podem contribuir para desconstruirmos a ideia, muito forte nos meios acadêmicos, de que o saber popular é inferior ao saber científico. É uma possibilidade de compartilhar a *ecologia de saberes*, redimensionando a visão *monocultural eurocêntrica* (SANTOS, 2004) presente nas práticas educativas. Isto significa valorizar o potencial dos saberes, querer e fazeres das comunidades tradicionais do Estado do Maranhão e a criação de uma cultura *contra-hegemônica* (SANTOS, 2004) rumo à uma perspectiva plural de transgressão dos saberes (HOOKS, 2013) na qual o respeito às diferenças, troca, tolerância, visão de complementaridade se interligam.

É justamente neste cenário de intolerância, racismo, homofobia, misoginia, fundamentalismo que julgamos fundamental identificar, revelar os saberes locais, potencializando e fortalecendo experiências contra-hegemônicas inspiradas em Freire, pois podemos criar dispositivos que nos auxiliem na criação de um projeto educativo humanista e libertador.

Nesse ebook compartilhamos estudos, vivências e pesquisas em torno do Centenário de Paulo Freire que ensejou diversas produções no cerne da dialogicidade, luta e amorosidades no campo educacional. A obra foi estruturada por 6 (seis) Rodas Dialógicas ancoradas em obras freirianas: Ato Político, Ato de Ler, Práticas Afrocentradas, Conscientização, Prática de Liberdade e Amorosidade e Luta.

A professora Dulce Ferreira faz a abertura dessa obra comemorativa e apresenta-nos lugares poéticos de amorosidades, extraídas de Paulo Freire, como inspiração política, pedagógica, filosófica e artística. São as heranças epistêmicas do diálogo, da ação/reflexão/ação, das práticas de liberdade, do respeito à dignidade humana “nas giras da vida” trançando vivências com o “jeito freiriano”.

Na **Roda Dialógica 1: Ato Político**, *Elisângela Santos de Amorim* discute: “Reencontrando Paulo Freire como pensador decolonial” e destaca a sua presença na episteme latino-americana e nos estudos pan-africanistas como os de Frantz Fanon, especialmente, nas lutas pela libertação consagrada em “Os Condenados da Terra” (FANON, 2005). Com o artigo: “A obra pedagogia do

oprimido como base da resistência timorense”, *Samuel Penteadou Urban*, aborda o pensamento de Freire nos processos de alfabetização e letramento no país leste-timorense, a partir das experiências da Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), na primeira metade da década de 1970. Na sequência, *Samuel Urban* ainda faz “Reflexões sobre a educação popular como expressão da cultura rebelde”, a partir de sua experiência com o movimento social do campo de Timor-Leste, a União dos Agricultores de Ermera (UNAER). O “Pensamento freireano: a esperança para uma educação crítica” é discutido por *Sandra Regina Fragoso de Freitas* que analisa as contribuições de Paulo Freire à educação problematizadora e libertadora, mediante crítica da educação bancária sob influência das teorias tradicionais de ensino. Finalizando esta Roda Dialógica do Ato Político, *Rodrigo da Cruz Carvalho* e *Janine Alessandra Perini* discutem o “PIBID e freire: a pedagogia do diálogo”, mostrando as contribuições do pensamento freiriano nas experiências de formação docente, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Linguagens e Códigos/Música da UFMA, Campus São Bernardo.

A **Roda Dialógica 2: Ato de Ler** reúne quatro artigos que destacam diferentes formas de ler o mundo com suas diversidades culturais. O “Ensino de história: abordagens sobre uma educação libertadora no âmbito escolar urbanosantense” de *Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde e Bartolomeu Lima Sá Júnior*, dar centralidade às contribuições de Paulo Freire na construção de um ensino de história libertador, mediante a valorização da consciência histórica de uma sociedade plural. *Yoná Luma Campos Ferreira* e *Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde* discutem “A pedagogia feminista e a educação popular libertadora: a experiência do projeto mulher maravilha do centro de defesa da vida e dos direitos humanos Carmen Bascarán de Açailândia-MA, destacando as contribuições de Paulo Freire, por meio da Pedagogia Popular e da educação como prática de liberdade e enfrentamento de estruturas opressoras. *Raíza Naruza Gomes Ferreira* aborda o “Programa “Sim, eu posso”: círculos de cultura como ferramenta na alfabetização de jovens e adultos no Maranhão” e analisa a elevação do índice de alfabetização, mediante as experiências desse programa em oito municípios maranhenses. Finalizando as discussões dessa roda, *Rosiane Silveria Rodrigues Veloso* aborda “O “perigo” de uma “ideologia” de gênero no currículo escolar”, argumentando sobre a importância do pensamento freiriano na construção de uma educação humanizadora.

Com a **Roda Dialógica 3: Práticas Afrocentradas**, esta obra reúne quatro artigos que demonstram as contribuições de Paulo Freire na produção de práticas educativas plurais, de respeito e valorização das experiências e saberes afrodiaspóricos. *Soraia Lima Ribeiro de Sousa* e *Raimunda Nonata da Silva Machado* abordam “Um aquilombamento acadêmico: o MAfroEduc Olùkò na (re) aprendizagem docente”, analisando experiências de estudo e formação docente afrocentrada com base na dialogicidade e amorosidade freiriana “Pensamentos e práticas afrocentradas: experiência do viver em/com o quilombo” é uma discussão de *Tercília Mária da Cruz Silva* e *Raimunda Nonata*

da Silva Machado que, motivada pela obra de Paulo Freire e Sergio Guimarães (2011): *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*, analisa a comunidade quilombola de Laranjeiras como território afrocentrado. Em “Paulo Freire, o pensamento decolonial e a educação escolar quilombola: algumas aproximações”, de Ilma Fátima de Jesus e Iran de Maria Leitão Nunes, aborda pensamento decolonial de Paulo Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *A África ensinando a gente* Danielle Cristina dos Santos Pereira e Raimunda Nonata da Silva Machado em “Narrativas de mulheres afrodescendentes em cartas pedagógicas: MAfroEduc em práticas afrocentradas freirianas” discutem maneiras de intercambiar experiências afrocentradas em escrituras de Conceição Evaristo, finalizando as discussões das práticas afrocentradas em Paulo Freire.

A **Roda Dialógica 4: Conscientização** é constituída por dois estudos. O primeiro de Adria Karoline Souza de Aquino Utta e Edinolia Lima Portela discute práticas maranhenses em “Presença de Paulo Freire nos Centros Educa Mais do Maranhão: uma reflexão a partir das categorias bases, localizando conceitos de autonomia, diálogo, emancipação e práxis em práticas pedagógicas de Educação Integral concretizada pelo esforço da Macropolítica Escola Digna. O segundo sobre “A educação de jovens e adultos como política de ação afirmativa e direito humano”, de Efigênia Alves Neres destaca políticas de ações afirmativas para inclusão social de afrodescendentes, por meio da valorização da EJA como oportunidade de superação das desigualdades raciais e sociais.

A **Roda Dialógica 5: Prática de liberdade** apresenta possibilidades de criar capacidades de ação e reflexão humanizadores. Em “Alfabetização de pessoas jovens e adultas: achegamento ao pensamento de Paulo Freire”, Oseias Lima da Silva e Edinolia Lima Portela mostram que a alfabetização, por meio da EJA, é mecanismo de apropriação do mundo da leitura, um ato de revolução que produz práticas libertadoras. Milena dos Santos Souza Moraes e Leila Damiana Almeida dos Santos Souza tratam dos “Contornos paulofreireanos da pesquisa na pandemia”, analisando o universo de estudantes-trabalhadores, tendo a EJA como espaço que deve subsidiar a emancipação de seu público apostando nas contribuições freirianas. Maria da Eucaristia Oliveira Ramos e Naiacy de Souza Lima Costa abordam a “Educação através do ensino não presencial: relação professor e família face ao novo cenário provocado pela pandemia ocasionada pelo covid-19” e destacam os desafios enfrentados por professores na educação infantil em Monção/MA e as contribuições de Paulo Freire na educação da infância como metodologia de intervenção no mundo, visando libertação crítica. Uma proposta de ensino colaborativo: contribuições para o atendimento de alunos do AEE, de Pedro Luiz do Nascimento Neto, finaliza esta roda, apostando no ensino colaborativo freiriano para construção de práticas libertadoras de estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A **Roda Dialógica 6: Amorosidade e luta** reúne discussões que atravessam a afetividade na busca por processos de libertação. Inicia-se com “A história a ser contada: experimentações da docência em teatro nos tempos pandêmicos” de Joice de Souza Nunes e Wilton Hudson Tavares Pinto,

investigando e analisando possibilidades dialógicas por meio do teatro. Em “Dramaturgias: escrita, memórias e narrativas – um olhar inclusivo ao social”, *Carlos Eduardo Marques Mendes* também analisa jogos e exercício teatrais na realização de atividades extensionistas de enfrentamento as violências do racismo, tendo por base princípios humanizadores freirianos. *Adelaide Ferreira Coutinho*, *Luís Flávio Coelho Gonçalves* e *Paula Roberta Coutinho Rodrigues* abordam “Paulo Freire (1921-2021) e a pedagogia da autonomia como saber necessário à prática libertadora: uma leitura a partir da educação do campo” e analisam as contribuições de Paulo Freire na adoção de uma Pedagogia Progressista comprometida com o fim das opressões. Com “Tecnologia social e educação não escolar: uma breve pesquisa junto ao MST”, *Tamara Miranda de Moura* e *Samuel Penteado Urban* buscam compreender usos das tecnologias em assentamento popular de Apondi/RN, ligado ao MST. *Ana Maria de Campos* finaliza esta roda com “Vozes veladas. Violentadas vozes: a educação como luta pela liberdade de ser” destaca experiências de amorosidade, ética e compromisso com a educação intercultural.

Com esta obra *Centenário de Paulo Freire: dialogicidade e educação entre lutas e amorosidades*, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por ser uma instituição pública reconhecida pela excelência acadêmica e responsabilidade social, durante seus 64 anos de existência, contribui para a produção de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2004) ao desempenhar seu papel de promover e divulgar a produção do conhecimento, bem como da cultura.

Sigamos Freiriando!!!!

*Dulce Ferreira*  
*Raimunda Machado*

# Paulo Freire: 100 anos de uma vida que nos inspira a viver

Dulce Ferreira

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2021, Paulo Freire completou 100 anos de nascimento. Sua vida é “como uma obra que permanece” (PEREIRA, 2014), vive nas palavras e ações que disponibilizou para nós durante sua travessia por este mundo. Vive em cada pessoa que, inspirada no seu legado, coloca sua vida a serviço da vida; em cada processo educativo que experiencia o diálogo, a escuta, o acolhimento, a partilha, a solidariedade. Freire vive nas práticas políticas que buscam a criação de um mundo mais justo, nos movimentos sociais e demais manifestações culturais que insistem em cultivar a alegria e a boniteza do viver em comunidade. Freire vive nas “sombras das mangueiras” (FREIRE, 1995b), na labuta dos que lutam pela sobrevivência, mas seguem sonhando e lutando por um mundo em que seja menos difícil amar.

Em meio a muitos desafios, num período sombrio da História, inspirados na vida e obra de Freire conjugamos o verbo freiriar, como teimosia e resistência ao apagamento das nossas vidas, das nossas histórias e tradições. Freiríamos pelo direito de todes respirar, pelo direito à vacina, porque todas as vidas importam; freiríamos porque “navegar é preciso, viver não é preciso” (Fernando Pessoa).

Em meio aos riscos do viver um temporal revoltoso em alto mar, em meio a uma pandemia desgovernada, um governo federal *necrófilo* (MBEMBE, 2020), encontramos em Freire inspiração política, pedagógica, filosófica e artística.

## 2 PAULO FREIRE: uma vida que inspira o desejo de viver

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se põe a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1987, p. 29)

Diante da dramaticidade do viver, colocamo-nos a nós mesmos como problema, reconhecemo-nos na fragilidade do viver, estendemos a mão pedindo e dando ajuda. Em 2021, sem poder nos

encontrar presencialmente por conta das medidas sanitárias, para preservar a vida, juntamo-nos, em e com Freire, para celebrar o centenário do seu nascimento criamos motivos para festa. Diante do trágico, teimamos em festejar em celebrar afinal

Viver a vida é, entre outras coisas (e sobretudo, quem sabe?), buscar a vida feliz e não meramente sobreviver. A vida que se reduz meramente à luta pela sobrevivência – para não morrer e mais nada – é vivida como um pesadelo, como situação desesperadora, como um mal. [...] Mas a vida que buscamos e apreciamos é aquela que sentimos como vida em abundância: vida que é possível gozar junto com os outros, sem pôr em perigo que outros também gozem; vida para desfrutar sem destruir a possibilidade de usufruí-la até a mais avançada idade; vida digna de celebrar em comunidade e de recordar depois com saudade... a vida boa, a vida feliz! Esta vida – a vida que vale a pena viver.

E que nos estimula a degustá-la – não se resume a uma simples luta contra a morte, mas a busca do prazer em comum, a alegria duradoura, o deleite profundo, o gozo gratuito, a felicidade que contagia. A vida boa, a vida feliz – a vida que merece ser preservada, nutrida, comunicada, reproduzida e festejada – é o desfrute compartilhado do afeto, da companhia, do trabalho, do alimento, do descanso, da arte, do jogo, da dança... enfim, da festa! (MADURO, 1994, p.31).

Lançamo-nos ao encontro com o outro como forma de desenhar “mapas para a festa” (MADURO, 1994), para o conhecimento, para a liberdade. Dialogamos reafirmando princípios e fundamentos do nosso ancestral Paulo Freire, aquele que veio antes e “colocou sua vida a serviço da vida” (Thiago de Mello, 2002). Seu trabalho foi fundamental no revirar e preparar a terra, no lançar sementes potentes de reinvenção do mundo. Sementes que carregam no seu germe o desejo do ser humano de liberdade, o desejo do bem viver (ACOSTA, 2016). Deixou um enorme (FREIRE, A. M. de A., 2006) legado de livros autorais, em diálogo com outros autores e em coautoria publicados em diversos idiomas, sendo o intelectual brasileiro mais lido e citado no mundo.

Como nas comunidades tradicionais, encontramos-nos no ENDiFre (Encontro Nacional de Diálogos Freirianos na UFMA)<sup>1</sup>, para honrar a sua contribuição e celebrar sua vida. Dialogamos, trocamos saberes e nos fortalecemos enquanto comunidade, enquanto classe trabalhadora, enquanto mulheres, negros e negras, indígenas, homossexuais, povos de terreiros, comunidades tradicionais, quilombolas, militantes dos diversos movimentos sociais, coreiros e coreiras, caixeiras do Divino Espírito Santo, miolos de Boi, Cazumbás, caboclos de fitas e de penas, brincantes, ensinantes e aprendizes.

Saímos em marcha resistindo ao apagamento das nossas vidas, como quem ao lutar festeja, celebra a força do viver com, do conviver. Como quem sente na carne que o lutar e o festejar se completam se retroalimentam, pois é no coletivo, no viver em comunidade que podemos aprender a pensar, criar e viver o comum, o bem viver.

Marchamos como quem canta enquanto quem tecendo rede tece a vida, como quem dança, quem brinca e resiste ao apagamento das vidas pobres, pretas, indígenas, homossexuais,

---

1 Links mesas dos convidados:

- TEMA: Freire Amorosidade e resistência. Disponível em: <<https://youtu.be/SNlCIs-Mcjc>>;
- TEMA: Freire entre diálogos, discursos e política. Disponível em: <<https://youtu.be/CAIge--p6dM>>;
- TEMA: Paulo Freire vive em nós! Disponível em: <[https://youtu.be/KOwD1R\\_V2vA](https://youtu.be/KOwD1R_V2vA)>.



mulheres, como quem teima e resiste ao apagamento das culturas populares seguindo o batalhão do bumba meu boi do maranhão, virando noites e dias cumprindo sua obrigação ao mesmo tempo em que tece motivos para o viver se alimenta da alegria e amorosidade (FERREIRA, 2021, p. 82).

Neste texto, compartilho um pouco de como Freire nos inspira a viver alguns princípios e fundamentos que nos deixou de herança.

### **3 CHEGUEI, CHEGUEI, CHEGUEI PRA MINHA TURMA CHEGUEI...2**

Conheci Paulo Freire nos anos de 1980, período em que retornava ao Brasil após quase 20 anos de exílio. Naquele tempo, eu, uma jovem sonhadora, militante nos movimentos populares da periferia de São Paulo, estudante do curso de Magistério<sup>3</sup>, membro do grupo de jovens da Comunidade Eclesial de Base (BETTO, 1982), da Vila São José, periferia de São Paulo, sou convidada a participar de uma reunião entre educadores populares e Paulo Freire, que aconteceria no salão da comunidade.

Ao me convidar para o encontro, minha amiga e educadora popular, Fátima Alves, disse-me que Paulo Freire era um professor que servia de inspiração para os educadores populares, que havia chegado do exílio e que fazia um diálogo com educadores populares daquela região. Confesso que, com meus 16/17 anos não, sabia muito bem quem era este educador, mas fui ao seu encontro.

As palavras de Freire me atravessaram, marcas foram impressas no meu corpo.

O que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir (ROLNIK, 1993, p. 2).

As palavras de Freire me afetaram, aquecendo, em mim, o desejo de colocar minha vida a serviço da vida, de um mundo mais justo e melhor de se viver. Desde então, venho atuando no mundo como educadora popular (BRANDÃO, 1986) tendo como fundamento a educação como prática da liberdade proposta por ele. Hoje, após 40 anos deste acontecimento, depois de tantas voltas que o mundo deu, posso dizer que a potência das palavras que Freire disponibilizou para nós,

---

2 Cheguei: Tambor de crioula Mestre Felipe. O calor do Tambor de Crioula do Maranhão dá o tom à Cultura Popular / São Luís - MA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qQje0An5UOY>>. Data de acesso: 07/03/2022.

3 Curso relativo ao atual ensino Médio, responsável pela formação de professores para atuar no ensino primário (as quatro primeiras séries do atual ensino Fundamental).

naquela noite, ainda reverbera em meu corpo.

Continuo experimentando a “*pedagogia da indignação*” que me faz estar alerta e inquieta com as artimanhas da dominação que tentam nos capturar, fazendo com que esqueçamos das injustiças e descuidemos da vida. Permaneço indignada, porém me lanço no movimento de criação, de reinvenção, vivenciando a “*pedagogia da esperança*”. Busco, no encontro com o outro, o apoio para criarmos “*um outro mundo é possível*”<sup>4</sup>, enfim, reinventarmos a vida (PEREIRA, 2006. p. 25).

#### 4 Ô GIRA... DEIXA A GIRA GIRAR...

Aqui compartilho um pouco do que aprendi com Freire neste caminhar, um pouco do como fui esculpindo ao meu estilo de ser educadora, tendo-o como uma forte inspiração.

Tomo emprestado de Conceição Evaristo (2021) o termo *escrevivência*. Um jogo que ela faz entre a palavra *escrever* e *viver, se ver* e culmina com a palavra “*escrevivência*”. Inspirada em *Evaristo*, nesta *escrevivência*, falo sobre a educação como território existencial potente de linhas de vida.

Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria. (DELEUZE, 1992, p. 47)

Vasculhando o vivido, estudado, pesquisado recolho algumas linhas pensamentos, em torno da vida e obra de Paulo Freire (PEREIRA, 2014). Lanço-me nesta tarefa com o desejo de afetar outras pessoas com as palavras que aqui escrevo, e que possamos seguir criando a educação libertadora proposta por Freire. Não pretendo, com este trabalho, colocá-lo num pedestal de superioridade, transformando-o num mito<sup>5</sup>, visto que seria incoerente com sua história de vida e sua concepção de educação.

Embora tivesse mil maneiras e razões para promover um culto à sua personalidade

---

4 Quando falo em um outro mundo, me inspiro nos Fóruns Sociais Mundiais que vêm procurando discutir e apontar alternativas possíveis para o contexto que estamos vivendo.

5 “Mas seria bom que a memória de Paulo Freire não descambasse para o mito. Porque a condição de mito, no limite, é incompatível com a de educador. Foi com Freire mesmo que aprendemos isso, e por isso seria duplamente absurdo que cultivássemos a sua memória como a de um mito cristalizado. Toda obra de Freire (e sua vida é parte de sua obra, ou, antes, sua vida foi sua principal obra) exige isso. Todos sabemos como a humildade intelectual e afectiva e a simplicidade foram traços marcantes de seu caráter.

Com efeito, não se faz educação com fetiches. Ao contrário, Freire nos ensinou, a educação é uma ação desfetichizadora por excelência. Uma ação desveladora do mundo e do sujeito. Desvelamento, ou descobertura, que se realiza, porém, não como posse surpreendente do mágico (esse, sim, o fetichizador por excelência, o fabricante de ilusões), mas por lenta e árdua construção cotidiana” (CASALI, 1998, p. 97).

(...) Paulo Freire, em seu cotidiano, cultivou muito mais o recato e a humildade do que o usufruto do justo reconhecimento de sua mundial importância política, intelectual, pedagógica. Isso podemos testemunhar com certeza alguns poucos de nós que tivemos a rara oportunidade de trabalhar com ele e até compartilhar alguns momentos de seu cotidiano familiar, nos últimos anos de sua vida (CASALI, 1998, p. 100).

Nas giras da vida, fui entrando em contato com uma multiplicidade de leituras e releituras de Freire. São diversos os modos como as pessoas são afetadas por suas palavras, princípios e fundamentos, diversas as experiências que nascem das linhas de vida freirianas. Diversos jeitos freirianos de ser e estar no mundo.

O que tenho chamado de *jeito freiriano* está relacionado à forma como nos movemos no mundo, como lidamos com a produção do conhecimento ou a sua reinvenção; com o ensinar e o aprender. O jeito freiriano tem relação com nosso estilo de vida, com o como nos relacionamos com as pessoas, os(as) educandos(as); se nos colocamos na posição de donos do saber e tornamo-nos prepotentes e arrogantes por entendermos que o nosso saber é superior a outras formas de saber, ou se reconhecemos as multiplicidades de saberes. Se compreendemos com Freire que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, mas todos sabem algo e no encontro com o outro, podemos saber mais.

Um *jeito freiriano* de existir tem relação com a nossa disponibilidade para o desconhecido, o novo, para correr riscos, viver nas encruzilhadas, por uma pedagogia da encruzilhada (RUFINO, 2019). Estar à espreita, disposto a refazer o feito, a reiniciar o que nos parecia ser o final, é se permitir viver a experiência.

Conforme Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos atravessa, que nos passa, que nos toca, nos apaixona, que nos desperta a curiosidade. Assim, o sujeito da experiência é um território de passagem. Aberto, o sujeito se deixa afetar e ser marcado pelo que passa por ele. O sujeito da experiência é definido não por sua ação, mas “por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (2002, p. 24).

Um jeito freiriano de existir é abrir-se para escutar nosso corpo dando sinais de que algo não vai bem. Desacelerar, demorar-se nos detalhes, ficar atendo aos dizeres da nossa curiosidade, inquietação, inconformismo, indignação frente à forma como a sociedade se organiza e como ela nos atravessa tentando pasteurizar a nossa existência.

## **5 HERANÇAS... PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS QUE PERMANECEM VIVOS**

Freire sempre afirmou que o ato educativo acontece num tempo histórico em uma dada sociedade, no qual as disputas de poder estão em jogo. Deste modo, a educação, qualquer que seja ela, é um ato político. Envolve escolhas, opções.

Ao destacar a politicidade da educação, Freire afirma que não existe neutralidade política em uma ação educativa, sempre afetamos e somos afetados pelo outro. Somos seres sociais e o encontro com o outro pode também ser vivido como alguns desencontros, pois somos humanos e sabemos que as relações humanas, são “salpicadas de descompassos, que simplesmente comprovam nossa gentetude” (FREIRE, 1992, p. 64). É no encontro que reinventamos o já vivido, o já experimentado, possibilitando o nascimento do inusitado, do inesperado e do original.

É importante destacar que os encontros humanos são marcados pela política de subjetivação em curso. Muitas vezes, atuamos ingenuamente reproduzindo a força regulação presente no modelo de Educação Bancária questionada por Freire. Lembrando que a Educação bancária (...)

- (...) faz do processo educativo um acto permanente de depositar conteúdos. Acto no qual o depositante é o ‘educador’ e o depositário é o ‘educando’. A concepção bancária, ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à ‘domesticação’ do homem. Da não superação dessa contradição decorre que o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado;
- que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
  - que o educador é o que fala; o educando, o que escuta;
  - que o educador prescreve; o educando, segue a prescrição;
  - que o educador escolhe o conteúdo do programa; o educando o recebe na forma de “depósito”;
  - que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe; que o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto. (FREIRE, 1974, p.14)

Ao assumir, ingenuamente, a educação bancária como projeto educativo, o educador acaba contribuindo para que a educação seja um território de produção do sentimento de impotência, inferioridade, ineficiência, assim um instrumento de opressão, de silenciamento, de reprodução da sociedade.

A educação bancária atua como processo de ocultação ou distorção de verdades, como inculcação de valores e concepções que interessam à *lógica do capital* (MÉSZÁROS, 2005). Ao experiencarmos um encontro com o legado de Paulo Freire, somos atravessados por um desejo de liberdade, uma necessidade de leitura da realidade (FREIRE, 1983), do como temos vivido. Com seus textos, suas mansas, porém firmes palavras, Freire nos toca, suas palavras pedem passagem e nos colocam em contato com o sentimento de desassossego que está silenciado no mais profundo do nosso ser. Ao dialogar conosco, vai provocando um desassossego, um movimento de procura de conscientização.

A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la (FREIRE, 1980, p. 29).

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

Freire nos convida a pensar e viver a educação como processo de humanização (FREIRE, 1974), que vá além da instrumentalização técnica como preparação de mão de obra barata para o mercado. Ele nos ajuda a pensar e vivenciar a educação a partir das dimensões da vida: “sobrevivência, convivência e revivência” (DIAS, 2015), que produza fissuras, rupturas na lógica instituída.

É como um ato político que, inspiramo-nos em Freire e colocamo-nos a nós mesmos como problema, diante da dramaticidade do viver. Olhamos para o nosso lugar no mundo, as escolhas que temos feito, os caminhos que temos percorrido. Reconhecemo-nos no que temos em comum: a finitude da vida e o inacabamento humano. Então vamos compreendendo que “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.” (FREIRE, 2000, 79).

Ao reconhecemo-nos como seres da processualidade, compreendemos que, como educadores(as), também nunca estaremos prontos. Vamos nos constituindo na relação que estabelecemos com os educandos, o conhecimento e a forma como a sociedade se organiza. Pensar a educação a partir da inconclusão é um modo freiriano de existir, de se permitir ensinante e aprendiz. Desse modo, a formação de educadores se configura como um laboratório, um território existencial com possibilidades de vida, um tempo e lugar de trocas, de fazer escolhas, opções políticas, como lugar de reinvenção de si. Possibilidade de sair do eixo habitual, da certeza absoluta, do método enrijecido, das rotinas embrutecidas. A formação é pensada como campo fértil de novas experimentações, criações.

Para Freire (1995), o processo de formação nada mais é do que uma busca, na qual o educador, a educadora refletindo a própria prática, elabora continuamente uma teorização sobre ela e conseqüentemente um aprimoramento da mesma, uma investigação permanente para responder as questões que surgem no dia a dia.

A filosofia de Paulo Freire é uma filosofia biófila, que atua a favor da vida. Segundo Freire (1996), uma das tarefas principais da prática educativa Libertadora é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. A curiosidade como pergunta realizada verbalmente ou não, como algo que busca respostas, soluções. No entanto, para que ela aconteça é preciso que os(as) educadores(as), se façam como problema, reconheçam suas contradições, incompletude e potencialidades.

O que nos cabe, enquanto educadores, é respeitar os saberes com que os educandos chegam à escola, mas também discutir *com* eles a razão de ser de alguns destes saberes em relação com o ensino dos conteúdos escolares. Dialogar com eles sobre a realidade concreta estabelecendo uma necessária “intimidade” entre os saberes da experiência, da tradição e os saberes escolares.

Quando o educador compreende seu papel social, percebe que não é necessário *encher* o educando de conteúdos e nem com discursos sobre a igualdade na relação, pois esta estará presente na forma como se manifesta, atua e se relaciona com os outros e com o mundo. É no reconhecimento

do educando, como portador de saberes, no respeito à sua história, tradição, forma de viver, que o educador vai compreendendo que

(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (...) para isso é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25).

Ao valorizar o conhecimento do educando(a), ao respeitar sua tradição, o educador contribui para que o educando se reconheça como ser portador de cultura, de saberes. Deste modo, o(a) educador(a) contribui para que os(as) educandos(as) reconheçam que sua vida e de toda sua comunidade tem valor e que todas as vidas importam. Assim, podem apropriar-se dos conhecimentos elaborados pela humanidade.

Muitas vezes, marcados pela lógica do capital que estimula o individualismo, a competição o descaso com a vida os(as) educadores(as) vivem a partir do modelo de Educação Bancária, reproduzindo a relação verticalizada, de falar *para* os educandos(as).

O educador, sendo um participante desta sociedade, não iria ser uma exceção. Traz para a sala de aula o peso ideológico desta sociedade. Ainda que o seu discurso seja democrático, sua prática continua sendo conservadora. A menos que haja uma transformação profunda, uma opção democrática radical, haverá uma oposição visível entre seu discurso e a sua prática (...). O educador terá que aprender a não ser autoritário, assumindo, praticando para rever-se no seu autoritarismo. Aprenderá isto na prática refletida (práxis) com os alunos (...). É reconhecer-se como autoritário. Só a partir daí será possível, no exercício de uma prática democrática, superar esta alienação. (BARRETO, 1986, p. 13)

É importante destacar que não se supera o autoritarismo a relação de poder sobre o outro através do discurso, mas pelo exercício cotidiano de vivências democráticas. Entendendo como processualidade, a transformação, a criação de um outro modo de viver passa pela recriação da relação educador(a) - educando(a), a partir de suas fragilidades e potencialidades. A transformação é como uma obra de arte que vai sendo esculpida enquanto se vive.

Em Educação como prática da Liberdade, proposta por Freire (1982), os vínculos se constituem a partir de atravessamentos de *affectos* (SPINOZA, 2013) em uma convivência democrática. O respeito, cuidado e diálogo entre educador e educandos são condições essenciais para sua existência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Nita (2001), Freire não compôs sua teoria “para descrever e/ou prescrever o como fazer. Sua preocupação era ir à substantividade das coisas e dos fenômenos, perguntar, indagar, duvidar das certezas epistemológicas, histórica e ideologicamente consagradas, prontas e ‘imutáveis’. Incentiva questionar sempre: por quê? Contra quê? A favor de quê e de quem?” (FREIRE, A.M.A., 2001, p. 28).

Nós, que herdamos o legado de Paulo Freire, seguimos colocando nossa vida a serviço da vida e nos despedimos com Freire (1987, p.184) “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

## REFERÊNCIAS:

ACOSTA, A. *O Bem Viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos*. (Tradução Tadeu Breda). São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

BARRETO, J. C. *Educação na visão de Paulo Freire*. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.

BETTO, F. *O que é Comunidade Eclesial de Base?* São Paulo, Editora Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense.1986.

CASALI, A. *Paulo Freire: o Educador na História*. in Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº10 número temático: Paulo Freire. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto - Portugal: Edições Afrontamento, outubro de 1998 (95 -109)

DELEUZE, G. conversações. São Paulo, Editora 34, 1992.

DIAS, Romualdo. *Educação de Jovens e Adultos: novas perspectivas*. Curitiba: Appris, 2015.

EVARISTO, C. *A escrevivência serve também para as pessoas pensarem*. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>>. Data de acesso: 20 Out. 2021.

FERREIRA, D. F. *Revisitar Paulo Freire em busca da ternura: Ensino, Saúde e Ambiente – v. 14 n. esp. (2021): Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade*, p. 79-94. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/51201>>. Data de acesso: 07 Mar. 2022.

FREIRE, A. M. de A. (et.al.). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, A. M. de A. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. *Uma educação para a liberdade*. Porto, Portugal: Textos Marginais, 1974.

\_\_\_\_\_. *Conscientização*, São Paulo Ed. Moraes1980.

\_\_\_\_\_. *A educação como prática da liberdade*. 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000b.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação [online]. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas, Unicamp, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr de 2002.

MADURO, Otto. *Mapas para festa: reflexões Latino-Americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2020.

MELLO, T. *Poemas preferidos: pelo autor e seus leitores*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Bomtempo, 2005.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. *Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PEREIRA, D.F.F. *Paulo Freire: Uma vida como obra que permanece*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (UNESP UNIV ALCALÁ). v. 9, n. 2, abril/junho de 2014. (p. 247 – 262).

ROLNIK, Sueli. *Pensamento, corpo e devir*. Caderno de Subjetividade, v.1 n.2:241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Pós Graduação de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>>. Data de acesso: 02 Mar 2022.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

WU, Ming. *O calor do Tambor de Crioula do Maranhão dá o tom à Cultura Popular*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qQje0An5UOY>>. Data de acesso: 07 Mar. 2022.



# RODA DIALÓGICA 1

## ATO POLÍTICO

**1. Reencontrando Paulo Freire como pensador decolonial**

*Elisângela Santos de Amorim*

**2. A obra Pedagogia do oprimido como base da resistência timorense**

*Samuel Penteado Urban*

**3. Reflexões sobre a educação popular como expressão da cultura rebelde**

*Samuel Penteado Urban*

**4. Pensamento freireano: a esperança para uma educação crítica**

*Sandra Regina Fragoso De Freitas*

**5. PIBID e Freire: a pedagogia do diálogo**

*Rodrigo da Cruz Carvalho*

*Janine Alessandra Perini*

## Reencontrando Paulo Freire como pensador decolonial

Elisângela Santos de Amorim

**RESUMO:** O artigo aborda o reencontro com o pensamento de Paulo Freire, situando-o na base da *episteme* latino-americana, ao mesmo tempo que desvela com base em estudos recentes sobre suas obras, influência de Frantz Fanon e sua luta pela libertação dos “condenados da terra”. *Pedagogia do oprimido* foi a primeira obra na qual um brasileiro incorporou a crítica realizada por Fanon. Trazemos a contribuição de autores que demonstraram a relevância e influência de Fanon nas obras de Freire, como Lewis Gordon (2008), ao afirmar que nos anos 1990 era possível estudar Fanon e Freire nos cursos de “Teologia Política, Filosofia da Libertação e Pensamento Social Político” e Catherine Walsh (2009), que recorrentemente busca referências para uma pedagogia decolonial na América Latina, num diálogo entre Freire e Fanon, a partir das categorias de humanização e libertação.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire. Libertação

### 1 INTRODUÇÃO

As principais contribuições à *episteme* latino-americana são identificadas na teologia da libertação e na filosofia da libertação (Dussel, 1988), bem como na obra de Paulo Freire (1967; 1970), Orlando Fals Borda (1959;1978) e Alejandro Moreno (1995). Partimos da consideração de que, no Brasil, foram principalmente as obras de Paulo Freire que influenciaram a educação e, particularmente, a educação popular, trazendo elementos que as aproximam dos cânones da teoria decolonial, e é neste sentido que resgataremos suas contribuições à educação popular no nosso país, a partir da análise da de suas obras e seu compromisso com uma proposta de educação libertadora, para, em seguida, caracterizá-lo como pensador decolonial.

### 2 PAULO FREIRE UM PENSADOR DE FRONTEIRA

Por todo o conjunto de sua obra e pelo que significou e realizou durante sua vida, Paulo Freire é um dos pensadores brasileiros mais reconhecidos nacional e internacionalmente. Ele representa a ruptura com uma forma de educação conservadora e, como ele mesmo definia, *bancária*. Sua produção científica, seus questionamentos filosóficos sobre o ato de ensinar e aprender e o significado do conhecimento demarcam seu pensamento como um crítico da escola tradicional. Freire denominou de educação *bancária* como o modelo de educação tradicional que vê o aluno como objeto e não como sujeito do processo. O educando seria depositário do conhecimento que seria transmitido do “banco” do saber: o professor. Freire propôs uma “educação questionadora”, des-constutora e re-constutora do conhecimento. (FREIRE, 1984; MANZKE, 2009).

Na década de 1960, Paulo Freire escreveu duas obras que exerceram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro e mundial: *Educação como prática da liberdade*, 1967, e *Pedagogia do Oprimido*, 1970. Estas obras resultaram de duas décadas de atividade como educador popular: do Brasil dos anos 1950 até o golpe militar de 1964, que o exilou no Chile. Nos anos 1970, atuou na África, a partir das ações do Conselho Mundial da Igreja, retornando ao Brasil, com anistia, em 1979 (MANZKE, 2009).

Suas obras se tornaram leitura obrigatória nos cursos de formação de professores. No entanto, a partir da minha experiência como professora, percebo que tais obras vem perdendo espaço nas discussões sobre a prática pedagógica, pois, embora Freire seja sempre lembrado, tem sido pouco lido pelos estudantes dos cursos de licenciaturas nas últimas décadas. Por outro lado, na pesquisa realizada por Ivanilde de Oliveira, Salomão Hage e João Colares Mota Neto (2011), sobre grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq que realizavam pesquisas sobre Paulo Freire, foi constatado que a liderança destes grupos era, majoritariamente, de professoras/es que obtiveram seus títulos de mestrado e doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação. Entretanto, pesquisadores de outras áreas, como: Filosofia, Ecologia e Recursos Naturais, Desenvolvimento Internacional, Ciências Sociais, Física, Administração, Linguística, Medicina, Ciências da Comunicação e Educação em Ciências e Matemática também se dedicam a pedagogia de Freire. Isto demonstra que seu pensamento ultrapassa as fronteiras disciplinares, tornando-se eminentemente transdisciplinar, prova disto está em suas mais diversas influências de correntes teóricas.

Seu pensamento assimilou várias influências da esquerda cristã, principalmente francesa, que adquiriu atitude militante desde a convivência com socialistas e comunistas na Resistência ao nazismo da Segunda Guerra Mundial. Foi também influenciado pela filosofia hegeliana, estando esta influência presente na *Pedagogia do Oprimido*, no momento em que realiza uma analogia entre a dialética do senhor e do servo, e ao processo de dominação da sociedade capitalista. Ainda sofreu influência do jovem Marx desde a leitura de Erich Fromm, em seu esforço de relacionar marxismo e psicanálise (MANZKE, 2003).

Nas nossas primeiras aproximações com a teoria crítica decolonial, ficou evidente a influência de Paulo Freire na episteme latino-americana. Suas obras tem sido citadas por vários autores e autoras, dentre eles: Walter Mignolo, (2008); Eduardo Restrepo e Axel Rojas, (2010); Eduardo Lander (2001) e Catherine Walsh, (2009), a teoria crítica decolonial é herdeira da tradição do pensamento filosófico e político do continente, dentre eles, a *Pedagogia do Oprimido*. Recentemente, vem ocorrendo uma releitura de Paulo Freire e suas influências, devido à abrangência teórica do conjunto de sua obra. Scocuglia (1999), no final dos anos 1990, já apontava a necessidade de se realizar o que há muito o próprio Freire esperava, que ele e sua obra fossem reinventadas, sem perder a substantividade de suas ideias, significa dizer, sem distorcê-lo, sem descaracterizá-lo, sem ignorar os núcleos centrais de

seu pensamento. Nas próprias palavras de Freire, reinventá-lo significa,

[...] aceitar minha proposta de encarar a história como uma possibilidade. Desse modo, o assim chamado educador freireano, que se recusa a reinventar-me, está simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas (FREIRE, 2014, p. 94).

Os trabalhos desenvolvidos recentemente por João Colares Mota Neto (2015); Camila Penna (2014) e; Pablo Martins (2012) traduzem os esforços bem sucedidos destes pesquisadores em demonstrar que há uma convergência no pensamento de Paulo Freire com algumas das principais matrizes do pensamento latino-americano e mundial das últimas décadas, como os trabalhos de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh. Podemos a partir das constatações destes autores concluir que as obras de Freire, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do Oprimido* trazem em si as fontes e as marcas de uma concepção decolonial. Freire, como afirma Mota Neto (2015), nunca utilizou este conceito, mas a concepção decolonial está presente em toda sua obra, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico. Para este autor,

[...] a concepção decolonial se assenta em Paulo Freire em face de sua posição de educador terceiro-mundista, cujo lugar de enunciação é o ocupado pelos oprimidos do sistema-mundo; posição que o leva, em toda sua obra, a denunciar o colonialismo e a colonialidade, e a criar, experimentando, uma proposta político-pedagógica descolonizadora, fundamentada em uma utopia ético-política de libertação da opressão via construção do socialismo democrático (Mota Neto, 2015, p. 148).

Segundo Martins (2012), a influência de Frantz Fanon na obra de Freire, até então pouco discutida, é confirmada na nota de rodapé nº 14 da obra *Educação como prática da liberdade*. Embora não ocupe uma posição central, demonstra o nível de leitura de Freire sobre a obra de Fanon, *Os Condenados da Terra*, de 1961. Freire fala sobre as atitudes do *homem radical* ao reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio:

Toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta. Não importa que se faça através de meios drásticos ou não. [...] De modo geral, porém, quando o oprimido legitimamente se levanta contra o opressor, em quem identifica a opressão, é a ele que se chama de violento, de bárbaro, de desumano, de frio. [...] Na verdade, a violência do oprimido, ademais de ser mera resposta em que revela o intento de recuperar sua humanidade, é, no fundo, ainda, a lição que recebeu do opressor. Com ele, desde cedo, como salienta Fanon, é que o oprimido aprende a torturar. Com uma sutil diferença neste aprendizado – o opressor aprende a torturar, torturando o oprimido. O oprimido, sendo torturado pelo opressor. (Freire, 1967, p. 49-50)

De acordo com Martins, este excerto refere-se o exercício da violência como forma de recuperação da humanidade e como devolução daquela exercida pelo opressor, tema que remeteria

a obra de Fanon. O pressuposto destes elementos por Freire se dá a partir do estabelecimento de uma equivalência entre os conceitos de colonizador e opressor, por uma parte, e colonizado e oprimido por outro. É possível vislumbrar sua tentativa de pensar a *situação colonial* nos termos de *situação de opressão*. Estes elementos aparecem como projeto em *Educação como prática da Liberdade* e ganharam força e maior clareza em *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire já se encontrava *andarilho* do mundo, viu-se um aprofundamento de uma postura crítica a uma situação de opressão em vias para sua superação (MARTINS, 2012).

Corroborando com esta afirmação, Guimarães (2008) ressalta que, talvez, a *Pedagogia do oprimido* tenha sido a primeira obra na qual um brasileiro incorporou a crítica realizada por Fanon. Outros autores demonstraram a relevância e influência de Fanon nas obras de Freire, como Lewis Gordon (2008) ao afirmar que nos anos de 1990 era possível estudar Fanon e Freire nos cursos de “Teologia Política, Filosofia da Libertação e Pensamento Social Político” (p. 11). Da mesma forma, Catherine Walsh (2009), que recorrentemente busca referências para uma pedagogia decolonial na América Latina, num diálogo entre Freire e Fanon, a partir das categorias de humanização e libertação.

Neste sentido Henry Giroux (1998) afirma em seu artigo *Paulo Freire e a Política de Pós-colonialismo*, que a natureza profunda e radical da teoria e prática de Freire caracterizada como um discurso anticolonial e pós-colonial tem se perdido numa apropriação norte-americana e ocidental do seu trabalho. E, por isto mesmo, Giroux o define como um intelectual de fronteira,

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana (p. 194).

Com estes posicionamentos, percebemos a complexidade do trânsito do trabalho de Paulo Freire que extrapola as concepções filosóficas que adotou como referenciais, realizando apropriações, desconstruções e ressignificando categorias de pensamento vindas da modernidade, como a de *pós-modernidade progressiva*, evitando o racismo epistemológico, e reafirmando assim, a natureza iminentemente política de sua práxis. Concordamos com Mota Neto (2015) ao dizer que Freire aprendeu de sua andarilhagem pelo mundo, iniciando no Nordeste brasileiro, e depois pela América Latina, Estados Unidos, Europa, África, Ásia e Oceania, a captar a geopolítica do conhecimento, nos termos de Mignolo (2003), ou seja, a fronteira como perspectiva epistêmica subalterna.

O próprio Paulo Freire afirma que aprendeu muito porque viveu “numa fase histórica cheia de intensa inquietação”, como os movimentos de libertação na África, a independência das ex-colônias portuguesas, a luta na Namíbia, por exemplo. Segundo Freire,

[...] foi palmilhando este contexto enorme que o Conselho Mundial me oferecia que me fui tornando um andarilho do óbvio. E foi andarilhando pelo mundo [...], foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 22).

Com base nesses autores, podemos afirmar que Paulo Freire elaborou pensamentos e construiu pedagogias a partir do seu próprio *lugar de enunciação*. Questão central da teoria decolonial, o lugar de enunciação, produz teoria e críticas às formas de subordinação herdadas do colonialismo, da colonialidade em suas variadas faces (do poder, do saber, do ser). Freire emergiu de um lugar marcado pela *exterioridade* de sujeitos, grupos e populações periféricos que evidenciam o outro lado da modernidade, seu lado escuro, a colonialidade. Estes sujeitos subalternizados, ocultados, negados, oprimidos, condenados por estarem em uma posição exterior, podem revelar a colonialidade escondida pela retórica salvacionista da modernidade e mobilizar a articulação de práticas decoloniais (MIGNOLO, 2010; MOTA NETO, 2015).

A partir desde lugar de subalterno (nordestino, brasileiro, latino-americano) da dominação vivenciada, mas também da resistência empreendida pelos oprimidos, ou pelos condenados da terra, Paulo Freire experienciou como *terceiro-mundista*, por todos os lugares onde andou, tanto a corpo-política como a geopolítica do conhecimento como mecanismos para aprofundar e ampliar a quebra decolonial. Com isso, ousa-se situar Paulo Freire, ao lado de Glória Anzaldúa, Frantz Fanon e Guamán Poma, através de seu desprendimento epistêmico, introduzindo uma nova gramática à educação popular e contribuindo na construção de outros mundos possíveis.

A África ampliou a *visão de libertação* de Paulo Freire, diz Danilo Streck (2001, p.33). Ao mesmo tempo, Freire redescobriu seu próprio país nessas viagens pela África, complementa seu parceiro Antonio Faundez, numa obra conjunta com Freire, *Por uma pedagogia da pergunta* (1985, p.90): “A África fez com que ele redescobrisse seu próprio país, mas não só: foi importante para ‘descobrir sua identidade’ e também para consolidar sua obra intelectual”. O próprio Freire afirmava que, “se temos maior consciência da necessidade de respeitar a cultura-outra na América Latina, é porque o aprendemos na África”. Para Moacir Gadotti (2012), a estada de Freire pelas ex-colônias portuguesas, dialogando em torno de sua própria luta, marcaram sua trajetória pessoal, e também sua pedagogia, fruto de seus encontros com educadores de diferentes países da África e seus dirigentes. Este período foi decisivo na sua trajetória pessoal e profissional. Freire defendia uma ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social.

Segundo Mota Neto (2015), nas obras de Paulo Freire - escritas durante e após seu exílio - é possível encontrar, visivelmente, o lugar no qual ele fala, marcado pela exterioridade. Em *Cartas à*

*Guiné-Bissau* (1978, p. 91), Freire se assume como um “homem do Terceiro mundo, como educador comprometido com este mundo”. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 9), afirma que seu ponto de vista é o dos condenados da terra, dos excluídos; outra passagem se dá no livro *A África ensinando a gente* (2003, p. 41), em diálogo com Sérgio Guimarães, no qual diz se sentir densamente latino-americano, brasileiro, recifense. Portanto, Freire situa a força de sua localidade, regionalidade, e de sua nacionalidade e afirma que uma das coisas que aprendeu foi reconhecer que “você não se universaliza, a não ser a partir do local” (FREIRE; GUIMARÃES, 2008, p. 38), deixando claro com esta afirmação seu conhecimento acerca da crítica ao universalismo eurocêntrico, a arrogância epistêmica e a *hybrys do ponto zero* (Castro-Gomez, 2005).

De acordo com Catherine Walsh (2009), este Paulo Freire é mais visível de ser enxergado a partir de 1970 e, provavelmente, como resultado de sua experiência na África, no momento em que incorporou em seu pensamento o poder exercido desde a racialização e a colonização. A autora esclarece que esta perspectiva é mais perceptível em um dos últimos livros que escreveu, *A pedagogia da esperança*, no qual repensa *A Pedagogia do Oprimido*, fazendo uma autocrítica a si mesmo por suas próprias limitações em ver e compreender a complexidade da opressão e da libertação. Paulo Freire, num movimento de autocrítica, ao se repensar e repensar o mundo, demonstra a práxis crítica não como algo fixo, mas como uma prática e um processo contínuos de reflexão, ação e reflexão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os vários autores aqui citados destacam a amplitude das obras de Paulo Freire e as influências que recebeu principalmente durante seu exílio. Como bem descreve Scocuglia (2008), a África radicalizou e impactou o pensamento de Paulo Freire através das experiências de libertação vivenciadas pelos seus povos que remodelaram sua pedagogia. O processo de reconstrução nacional ocorridos nesses países fez com que Freire realizasse a simbiose entre educação e forças produtivas e incorporou o trabalho como princípio educativo. Sua pedagogia continuou humanista, no entanto, depois de tais experiências, parece ter entendido melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador.

O grupo de investigação modernidade/colonialidade nos trouxe de volta a Paulo Freire. E foi surpreendente perceber o quanto suas obras foram influenciadas por autores considerados decoloniais, principalmente Frantz Fanon. Percebemos que, só recentemente, novas leituras de suas obras têm revelado Paulo Freire como um *pensador de fronteira*, como alguém que demarcou seu *lugar de enunciação*. Dentro dos limites deste trabalho, pontuamos as aproximações de Paulo Freire com a teoria crítica decolonial a partir de suas referências e suas experiências pelos diferentes continentes do mundo, através de seu diálogo com os diferentes povos, culturas e saberes diversos.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O que é o Método Paulo Freire*. 8 ed. São Paulo, Brasiliense, 1985 (Coleção primeiros passos).
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de otro modo*. El programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, núm., enero-diciembre, 2003, pp. 51-86.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FÁVERO, Osmar. *Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (org.) *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire: Primeiros tempos*. In: Ventorim, Silvana; Pires, Marlene de Fátima C.; Oliveira, Edna Castro de (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000.
- FREIRE Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm, 2004.
- \_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e terra, 1985.
- GIROUX, Henry. *Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo*. In. MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; MOACIR, Gadotti (Orgs.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 191-202
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia radical*. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1983.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra*. In. *Novos Estudos*, n. 81, p. 99-114, julho 2008.
- MANZKE, José Fernando. *Educação de jovens e adultos em assentamentos da Reforma Agrária: o PRONERA Maranhão*. Porto Alegre, Fórum Mundial da Educação, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Escola cidadã: inclusão social e participação popular*. La Havana, pedagogia 1999.
- MOTA NETO, João Colares. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFPA, 2015.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de*



1960. Campinas: Brasília, Autores associados/Plano, 2003.

\_\_\_\_\_. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_. *África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique*. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITROSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

## A obra *Pedagogia do oprimido* como base da resistência timorense

*Samuel Penteado Urban*

**RESUMO:** A Pedagogia do educador Paulo Freire tem ultrapassado fronteiras desde os seus primeiros escritos. Nesse sentido, o presente texto busca apresentar uma manifestação concreta do pensamento Freireano no país leste-timorense por meio da obra *Pedagogia do Oprimido*. Este pensamento fundamentou os processos de alfabetização e letramento realizados pela associação política Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) e parceiros, na primeira metade da década de 1970, servindo de base para conscientização e sequente libertação nacional do povo de Timor-Leste. Cabe destacar que o presente texto é resultado de pesquisas que venho realizando desde 2013 acerca da Educação Popular no Timor-Leste.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Oprimido. Timor-Leste. Educação Popular.

### 1 INTRODUÇÃO

Após anos de invasão proporcionados por Portugal e Indonésia, Timor-Leste conquista a restauração de sua independência no ano de 2002, sendo considerada a primeira democracia a se estabelecer como tal no século XXI.

De forma mais detalhada, acerca dos processos históricos de invasão sofridos pelo povo do Timor-Leste, destacam-se como principais agentes: Portugal, no período das Grandes Navegações e do Imperialismo (1515-1975); Indonésia, no período da Guerra Fria, sendo que, neste momento, os Estados Unidos da América do Norte e a Austrália possuem relevantes papéis: o primeiro fornecendo armamentos, e o segundo com o interesse no petróleo presente no mar do sul de Timor (1975-1999).

Sobre isto, é em meados de 1974 que se inicia a relação do pensamento de Paulo Freire com o país leste-timorense. Este pensamento fundamentou os processos de alfabetização e letramento realizados pela associação política Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN) e parceiros, servindo de base para conscientização e sequente libertação nacional do povo de Timor-Leste.

Assim, o presente texto busca externalizar alguns aspectos da Pedagogia Freireana presentes na luta pela libertação nacional leste-timorense, no sentido da conquista da restauração da independência contra os invasores indonésios, dando destaque para a interpretação e utilização dos temas geradores em meio à guerrilha<sup>6</sup>.

Cabe destacar que o presente texto é resultado de pesquisas que venho realizando desde 2013 acerca da Educação Popular no Timor-Leste, sendo que atuei como professor formador da

<sup>6</sup> Foi por meio da guerra de guerrilha que os timorenses conseguiram conquistar a restauração da independência.

Cooperação Brasileira<sup>7</sup> no país asiático entre 2013 e 2015, participando da construção do currículo da universidade popular camponesa Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu; e em 2017, atuei junto à Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL) como docente do Instituto de Economia *Fulidaidai-Slulu* (IEFS)<sup>8</sup>, por meio do programa de Pró-mobilidade Internacional (AULP/CAPES), na qualidade de doutorado sanduíche.

Assim, metodologicamente, o presente artigo é fruto de revisões bibliográficas sobre a pedagogia freireana (realizadas desde 2013), sobretudo em relação aos temas geradores, bem como acerca da educação popular no Timor-Leste. Também, utilizou-se o presente trabalho de trechos de uma entrevista realizada com o Professor Dr. Antero Benedito da Silva, da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL).

## 2 A OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A EDUCAÇÃO POPULAR NO TIMOR-LESTE

Para a compreensão da educação popular no Timor-Leste (*Pedagogia Maubere/Buibere*), iniciada no contexto pré-independência (pouco antes de 1975) e que teve como foco o processo de alfabetização, faz-se necessário destacar alguns dos principais grupos sociais envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, segundo Silva (2020, p. 22-23), a FRETILIN, em parceria com o Comitê Português de Descolonização, estabeleceu o Grupo de Coordenação para a Reformulação do ensino em Timor (GCRET), em cooperação com a União dos Estudantes de Timores (UNETIM). Faz-se relevante ressaltar que, através desse comitê português, chegou a Timor a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, sendo base para a criação do manual de alfabetização da FRETILIN e, conseqüentemente, para a campanha de alfabetização de maneira geral. Segundo Silva (2011, p. 63) e Belo (2020, p. 16), dentre os integrantes dessa comissão para a alfabetização, estava a professora Judith Magalhães<sup>9</sup> e Barbedo Magalhães, isto é, as pessoas responsáveis a introduzir no Timor as ideias de Paulo Freire sobre a conscientização.

Nesse sentido, a influência de Paulo Freire chega ao Timor por meio de alguns portugueses que, diante da necessidade de uma campanha de alfabetização, viram ser imperativo utilizar um ensino que buscasse contrapor o que foi imposto durante séculos de *obscurantismo*, para que, a partir dali, pudesse haver um processo de humanização (SILVA, 2011).

Para Silva (2020, p. 20), *obscurantismo* é sinônimo de ignorância. Processo este concretizado por meio de uma “política de não difusão do conhecimento ao público em geral” (SILVA, 2020, p. 20,

7 Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa, promovido pela parceria CAPES/UFSC.

8 Ler Urban, Silva e Linsingen (2020).

9 Foi professora do curso de Pedagogia no Liceu, na década de 1970, e esposa do professor Barbedo Magalhães. Este, quando estudante na Universidade do Porto, foi líder dos estudantes socialistas da época, além de, posteriormente, ter sido oficial do exército português em Timor e ativo defensor da FRETILIN (SILVA, 2011, p. 63).

tradução nossa), ou seja, pela manutenção do alto nível de analfabetismo no país, deixando que a capacidade de aprendizado seja apropriada apenas por uma elite do país, através do privilégio.

Entretanto, partindo de Freire (1977, p. 18), o caso timorense não se define como obscurantismo, pois “Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente ‘letrado’ do ponto de vista político, ao contrário de certas ‘comunidades’ sofisticadamente letradas, mas grosseiramente ‘analfabetas’ do ponto de vista político”.

### 3 A FRETILIN E A PEDAGOGIA FREIREANA

Acerca das bases da resistência da FRETILIN, estas foram confrontadas com uma situação precária das necessidades básicas para a subsistência e sustento da resistência. Nesse sentido, a educação realizada pela FRETILIN se tornou não apenas num sistema de alfabetização e politização, mas também de produção de alimentos, que integrava um sistema educativo, permitindo que crianças trabalhem na agricultura, em função das necessidades do momento (SILVA, 2020, p. 26).

Silva (2020, p. 26) ressalta que a Educação Popular, produzida nesse processo de agricultura revolucionária, baseava-se no ensino da escrita, leitura, geografia e música, além de treinamentos militares e na organização dos educandos para trabalharem nas fazendas comunais.

Dessa maneira, o uso das ideias de Paulo Freire, ocorreu por meio das “Práticas culturais do povo”, como forma de fazer com que houvesse um ensino contextualizado ao local e que fosse de caráter conscientizador, utilizando-se, assim, dos Temas Geradores.

Anteriormente à instalação de escolas da FRETILIN, houve um processo de investigação realizado pela União dos Estudantes de Timores (UNETIM), com aproximadamente 200 estudantes (NICOL *apud* SILVA, 2011, p. 135). Após isto, a comunidade era convidada a se juntar às sessões de discussão, nas quais todos tinham voz (SILVA, 2011, p. 135). Esse processo é denominado como discussão temática que, segundo Silva (2020), ocorria por meio de um *facilitador sira*<sup>10</sup>, que conduzia esta atividade a partir de um tema.

Observa-se, deste modo, que não há um conhecimento superficial, mas aprofundado no funcionamento dos Temas Geradores, pois, segundo Freire (1987):

Tanto quanto a educação, a investigação [precisa] constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicamente.” Isto é, a educação está junto ao processo de investigação, sendo que ambas requerem um longo processo de contextualização, sendo necessário o grande empenho de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Até porque, “Investigar um tema gerador é investigar (...) o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a práxis (FREIRE, 1987, p. 98).

10 Compreende, aqui, facilitador como mediador do processo de ensino-aprendizagem e não a realidade como mediadora desse processo?

Silva (2014, p. 39) descreve este processo dizendo que os estudantes organizavam sessões para discussões, através das quais eles falavam e faziam questionamentos frente a frente com o povo em geral, objetivando explicar os significados de 25 de abril de 1974 (Revolução dos Cravos em Portugal) e da necessidade da independência. Desse modo, essa parece ser a interpretação do processo de investigação dos Temas Geradores por parte da UNETIM e demais envolvidos. Durante esse processo, eram realizadas entrevistas com a comunidade, destacando-se as seguintes perguntas: “Você já foi para a escola? Você quer aprender a ler e escrever? Por que você acha que é importante? Você sabe sobre a revolução em Portugal? Você sabe por que as pessoas se juntam em manifestações em Díli? Você é membro de qualquer partido político?” (NICOL *apud* SILVA, 2011, p. 135, *tradução nossa*).

Nesse contexto, foi criado um manual para a campanha de alfabetização, intitulado *Rai Timor, Rai Ita nian*<sup>11</sup>, que continha os conceitos-temas a serem compreendidos pelos educandos, usufruindo dos métodos de Paulo Freire<sup>12</sup> sobre a conscientização<sup>13</sup> (SILVA, 2014, p. 39).

A criação desse manual pode ser justificada pelo contexto de guerrilha em que se encontrava a população leste-timorense, dificultando o processo de investigação temática proposta por Freire. Em entrevista realizada por Silva (2012, p. 23), com Manuel Coelho, este ressalta que alguns educadores apoiavam os métodos freireanos de Temas Geradores por facilitar o processo de ensino-aprendizagem, porém, ressalta-se que essa utilização não foi maciça, pois, em função da natureza da guerra, houve dificuldades em aplicar os Temas Geradores, já que requeria um longo processo de investigação (SILVA, 2012, p. 23)<sup>14</sup>.

Ainda com relação ao Manual da FRETILIN - UNETIM (*Rai Timor, Rai Ita nian*), cabe destaque para a sua aplicação inicial, que ocorreu na escola-piloto em Aisirimou (Aileu – Timor-Leste). Nesse contexto, Abilio Araujo e Guilhermina dos Santos, apresentaram os conceitos de independência nas aldeias, utilizando-se da palavra *kuda* e todo o seu significado em torno dela. Em outras palavras, Leach (2014, p. 265) acrescenta:

11 Traduzindo da língua Tétum (oficial em Timor-Leste junto com a Língua Portuguesa) para a Língua Portuguesa, significa “Terra de Timor, nossa terra”.

12 Método ou métodos contidos em Paulo Freire?

13 “Manual aqui, não usa também o método Paulo Freire (sic) sobre conscientização” (SILVA, 2014, p. 39, *tradução nossa*).

14 É importante destacar que a presente pesquisa baseou-se na concepção de temas geradores apontados nas entrevistas e na bibliografia referente a Educação Popular em Timor (SILVA, 2011; 2014; 2020). Acerca dessa interpretação, quando se pré-estabelece conceitos-tema, metodologicamente, acaba resultando num processo que contraria a concepção de Temas Geradores propostos por Freire. Isso porque os temas pré-estabelecidos não mais partem da realidade concreta (contexto micro), mediados pela realidade, mas sim surgem de um manual padronizado. Numa análise mais aprofundada, em aberto para estudos posteriores, são cabíveis alguns questionamentos: os temas geradores utilizados em Timor, como a palavra *Kuda*, e os demais que serão apontados mais à frente neste trabalho, advêm das falas do povo ou seria uma leitura de mundo do educador sobre os conflitos e contradições presentes na realidade na comunidade? Nesse sentido, haveria um tema ou um contratema gerador (SILVA, 2004)? Cabe destacar que não se conseguiu levantar essas informações no material coletado e pesquisado, abrindo caminho para outros questionamentos: essa interpretação veio através dos portugueses que trabalharam na formação durante o curto período de descolonização ou foi uma interpretação dos próprios professores timorenses? Essas questões são relevantes e pretende-se aprofundá-las em trabalhos futuros.

Essa mistura foi evidente nas campanhas de alfabetização em língua vernácula, o Tétum, utilizando o manual de alfabetização “Timor RaiRai Ita Niang” (sic) [Timor é o nosso país] (1975), que centrou-se (sic) na vida dos moradores comuns, e usou as lições como um veículo para explicar a natureza exploradora das relações sociais coloniais, e no caso da independência.

Seguindo o mesmo raciocínio, Silva (2014, p. 44, tradução nossa) salienta que “militantes e simpatizantes da FRETILIN constroem escola com materiais locais (...) composta por crianças, jovens, idosos, e assim todos eles aprendem com currículo único”<sup>15</sup>. Currículo este que tinha como foco uma alfabetização que ensinava a escrever, a ler e a contar números. Utilizava-se, assim, de músicas como *Eh Foho Ramelau*<sup>16</sup>, como prática cultural (SILVA, 2014, p. 44)<sup>17</sup>.

#### 4 A PRÁTICA DOS TEMAS GERADORAS

No que se refere às práticas de alfabetização, em especial na língua Tétum, utilizava-se o ensino das vogais ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’ para, então, formarem as sílabas ‘ka’, ‘ke’, ‘ki’, ‘ko’, ‘ku’ e, assim, formar palavras geradoras, como é o caso do *kuda*. A partir daí, traduzia-se para a língua portuguesa (cavalo). Outros exemplos de palavras utilizadas no ensino foram: *Ai* (árvore), *ema* (pessoa/humano), *inimigu* (inimigo) e *kareta* (carro). Dessa forma, os educandos compreendiam muito rapidamente por se tratar da situação deles no momento. Com relação aos números, estes eram trabalhados, na maioria das vezes, usando a língua materna específica de cada região (SILVA, 2020, p. 24; SILVA, 2014, p. 49).

Antero (2015) dá o seguinte depoimento com relação à utilização do *kuda* no processo de alfabetização, que englobava desde a educação infantil até o ensino de adultos:

Em 1974, houve pelo menos quase oitenta e pouco por cento dos timorenses que não foram literados<sup>18</sup>, alfabetizados, eram a maioria da população. Então independência seria difícil se a FRETILIN não iniciasse campanha de alfabetização, literacia para eles<sup>19</sup> poderem desenvolver a vida e ter um progresso social além de progresso político. Então começou o uso de Paulo Freire através do método temático. Foi interessante, em Brasil foi um conceito importante para educar os trabalhadores, tijolo identificado através do “halo umah”<sup>20</sup> (construir casas), isso foi em Brasil. Em Timor na altura, o conceito *Kuda*<sup>21</sup> foi o principal, porque o dono da

15 “Militantes e simpatizantes da FRETILIN construíam escolas com os materiais que tinham no momento.” (SILVA, 2014, p. 44, tradução nossa).

16 “Os portugueses gostavam de afirmar que o Ramelau de Timor era a montanha mais alta de Portugal. Agora, a FRETILIN usa a montanha em sua canção como um símbolo do novo Estado que pretendem chamar Timor-Leste.” (STANNARD apud SILVA, 2014, p. 52, tradução nossa).

17 Não foi possível identificar claramente, no material pesquisado, se as práticas culturais como, por exemplo, as músicas e poesias utilizadas junto à campanha de alfabetização estavam na boca do povo ou foram os educadores como mediadores do processo de ensino e aprendizagem que as introduziram com o uso dos manuais. Nesse sentido, cabe aqui uma abertura para uma nova pesquisa, talvez em nível de doutorado para a temática.

18 Alfabetizados no português de Portugal.

19 O povo timorense.

20 Na língua Tétum, significa construir casa.

21 Na língua Tétum, significa cavalo.

Kuda são os Malais<sup>22</sup> colonialistas, são os Liu Rais<sup>23</sup>, as elites coloniais, mas o povo dada Kuda<sup>24</sup>, conduzem o kuda, cultivam o Kuda mas o kuda é do Malai<sup>25</sup>. Então conceito Kuda<sup>26</sup> é utilizado em relação a um sistema de escravidão que os timorenses passaram em relação à terra, os timorenses trabalham com Malai, e Malai tem muitos kudas e o malai é dono dos kudas. Então conceito Kuda foi principal nas bases de apoio e literacia. Assim como tema gerador era utilizado de forma que objetivava pensar que o timorense precisa cuidar de seu Kuda próprio e pra si, não mais para os colonialistas. Karasikudatali<sup>27</sup>, Ukunrasik-an, o kuda, conceito kuda foi o principal, é a mesma prática temática, discussão temática do Paulo Freire (Antero – entrevista – janeiro/2015).

De forma complementar, Silva (2020, p. 24), acrescenta que *kuda* é um animal muito popular em Timor e que está ligado a todo um processo de opressão. No mais, a palavra kuda é encontrada na música revolucionária, *Foho Ramelau: Hader, kaerrasikkudatalieh. Hader! UkunRasiknitaraielh!* (Acorda, toma as rédeas do seu próprio cavalo! Acorda, governemos nós próprios a nossa terra!). Desta forma, era realizado um ensino que buscasse trabalhar com a realidade local, a partir de músicas locais. *Kuda*, então, é uma palavra-chave utilizada nesse contexto em que as palavras e temas geradores eram utilizados nas bases da resistência, na língua *Tétum*, como aspecto cultural da luta pela resistência (SILVA, 2020, p. 24-25).

Em decorrência disso, Antero em entrevista, destaca que *kuda* é o conceito principal que engloba outras palavras como *ukun-rasik-an* – independência (Antero – entrevista – janeiro/2015). É entendido, portanto, como um conceito necessário de se compreender para que pudesse haver o entendimento dos objetivos da luta (SILVA, 2020, p. 25).

Constata-se, desta forma, que, utilizando-se do *kuda* como conceito principal, foi realizado um “esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes (...) [possibilitasse] reconhecer a interação de suas partes.” (FREIRE, 1987, p. 96). Partes estas que podem ser entendidas conjuntamente com os demais conceitos utilizados dentro desta campanha.

Como se objetivava um ensino conscientizador, a questão política era trabalhada através de músicas revolucionárias como *Pátria-Pátria, Foho Ramelau*, dentre outras (SILVA, 2020, p. 26). Em entrevista, Antero ainda registra:

(...) a educação de Paulo Freire para a conscientização através das práticas culturais do povo (poesia, Tebe-Tebe<sup>28</sup>) e outros materiais utilizados para consciencializar<sup>29</sup>, eram utilizados como? Introduzindo-se conceitos políticos através das poesias, músicas que os timorenses costumavam cantar, etc... (Antero – entrevista – janeiro/2015)

22 Estrangeiro, similar ao que se intitula gringo no Brasil, porém Malai nem sempre é tratado de forma pejorativa.

23 Rei local existe até os dias atuais, mas com poderes limitados. São timorenses donos de terras.

24 Na língua Tétum, significa puxar cavalo. Em outras palavras, pode-se dizer que, enquanto os Liu-rai e Malais e portugueses andavam em cima do cavalo, os timorenses apenas puxavam e não o tinham.

25 Estrangeiro, similar a gringo no Brasil, porém Malai nem sempre é um termo pejorativo. No presente caso, Malai refere-se aos portugueses donos de terras.

26 Conceito Kuda é utilizado como Tema Gerador em Paulo Freire.

27 Significa ser dono do cavalo agora, em língua Tétum.

28 Dança e música cultural timorense.

29 Conscientizar.

Assim, através desses conceitos, almejou-se um novo conhecimento para transformar a realidade social (SILVA, 2020, p. 27) voltada para o processo de emancipação, perpassado pelas necessidades e aspectos de Timor. Até 1975, o ensino era realizado pelos portugueses e, como Timor era uma colônia portuguesa, eram estudados aspectos referentes à história, geografia e línguas de Portugal. Assim, esse novo conhecimento utilizado, a partir da campanha de alfabetização em 1975, buscava favorecer um ensino contextualizado a Timor, suas lutas e demais necessidades, sendo essa educação entendida como Pedagogia Maubere (SILVA, 2014).

Um exemplo, neste caso, era o ensino de geografia, sendo que as escolas da FRETILIN ensinavam os conteúdos geográficos não como nas escolas do período português, mas referente à geografia do novo Timor-Leste (SILVA, 2020, p. 28).

De forma geral, destaca-se que, diferentemente do processo de obscurantismo proporcionado pela educação portuguesa e, conseqüentemente, pela educação advinda da Indonésia, a campanha de alfabetização da FRETILIN buscou não uma concepção ingênua (FREIRE, 2010), mas sim uma educação humanizadora.

Como forma de concluir, é possível interpretar esse processo de adaptação e leitura dos Temas Geradores para as reais necessidades contextuais da luta pela restauração da independência timorense através da tradução intercultural operada aos níveis cultural e linguístico (SANTOS, 2010, p. 62). Nisto, observa-se preocupações comuns, aproximações complementares, como é o caso de que os Temas Geradores em Freire almejam a emancipação; mas também contradições, materializadas através dos conceito-temas pré-estabelecidos, podendo até mesmo serem interpretados como contra temas geradores (SILVA, 2004), por não se utilizar da investigação para cada escala micro (SANTOS, 2010, p. 62). Por fim, é possível concluir que “(...) estas experiências não só usam linguagens diferentes, mas também distintas categorias, diferentes universos simbólicos e aspirações de uma vida melhor” (SANTOS, 2010, p. 61).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se percebido, no contexto brasileiro e mundial, uma série de retrocessos sociais que visam à dominação e não à emancipação dos oprimidos, agravados pelo atual contexto pandêmico da Covid-19.

Não coincidentemente, no Brasil, tem-se visto a negação de uma das maiores figuras da educação mundial, Paulo Freire, visto que a sua pedagogia tem como objetivo denunciar as injustiças e assim, anunciar a libertação.

Com isso, faz-se de grande urgência pensarmos qual o papel da educação nesse processo. Metodologicamente, tem-se como exemplo apresentado aqui, a utilização dos Temas Geradores,



sendo que seu surgimento tem a ver com a própria compreensão coletiva do educando ligada à sua realidade, questionando-a como determinante do atual estágio do capitalismo.

Para realização na prática, o Tema Gerador requer um processo de investigação, denominado como investigação temática. Nesse processo, ocorrem levantamentos de falas significativas a partir das contradições presentes nas falas, resultando num processo educativo que seja baseado em problemas reais que, atendam as reais necessidades dos educandos e da comunidade de forma geral.

Assim, para além de um mero relato histórico, o presente texto buscou trazer uma manifestação concreta do pensamento de Paulo Freire, e que resultou na libertação de um povo em meio a uma situação de sofrimento, por meio da utilização dos Temas Geradores.

É com essa e outras experiências de resistência que se faz possível aprender a construir alternativas para resistir, partindo da escala da micropolítica, mas que pode vir a ser base para uma transformação na escala macro.

## REFERÊNCIAS

ANTERO (2015). Apêndice 01. In: URBAN, Samuel Penteadado. *A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de resistência*. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

BELO, Carlos Filipe Ximeneses. Prefácio. In: URBAN, Samuel Penteadado; SILVA, Antero Benedita; LINSINGEN, Irlan von. *Popular education in Timor-Leste: past and present experiences*. Mossoró: EDUERN, 2020.

DURAND, Frédéric. *Timor-Leste: País no cruzamento da Ásia e do Pacífico*. Lisboa: Lidel, 2010

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEACH, Michael. Helen Hill's contribution to the understanding of early East Timorese nationalism 1974-1975. In: LONEY, Hannah. et al. *Hatenekonaba, Compreender, Understanding, Mengerti: Timor Leste*. Díli: TLStudies, 2014. p. 265-270.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Antero Benedito da. *Foinsa'e e Maubere: História Luta ba Ukun-Rasik-na husi UNETIM ba DSMPPPTL*. Aileu: IEDKS, 2014.

\_\_\_\_\_. FRETILIN. *Popular Education 1973-1978 and its relevance to Timor-Leste today*. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of New England, 2011.

\_\_\_\_\_. *Literacy Model of the Maubere Pedagogy*. In: URBAN, Samuel Penteadado; SILVA, Antero

Benedita; LINSINGEN, Irlan von. *Popular education in Timor-Leste: past and present experiences*. Mossoró: EDUERN, 2020.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

URBAN, Samuel Penteadó; SILVA, Antero Benedita; LINSINGEN, Irlan von. *Popular education in Timor-Leste: past and present experiences*. Mossoró: EDUERN, 2020.

## Reflexões sobre a educação popular como expressão da cultura rebelde

*Samuel Penteado Urban*

**RESUMO:** Este trabalho é fruto de reflexões que venho realizando desde 2013 acerca da Educação Popular, quando trabalhei, de forma conjunta, com o principal movimento social do campo de Timor-Leste<sup>30</sup> na construção de uma universidade popular do campo, denominada Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu. Assim, objetiva-se refletir sobre a Educação Popular numa perspectiva crítica, baseada em algumas de minhas experiências acerca dessa perspectiva educativa, levando em conta a pedagogia freiriana, em conjunto com as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão a respeito da Cultura Rebelde, no sentido do esperar e de construir um outro mundo possível.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Cultura Rebelde. Reflexões.

### 1 INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de reflexões sobre o tema da Educação Popular e tem origem em pesquisas e experiências que venho realizando desde 2013, quando trabalhei, de forma conjunta, com o principal movimento social do campo de Timor-Leste<sup>31</sup> na construção de uma universidade popular do campo, denominada Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu. Cabe destacar que essa atividade só foi possível através da promoção de uma cooperação educacional<sup>32</sup> realizada na perspectiva sul-sul, num momento da política externa brasileira totalmente distinta da atual.

Assim, objetiva-se, refletir, teoricamente, acerca da Educação Popular numa perspectiva crítica, baseada em algumas de minhas experiências sobre esta perspectiva educativa, levando-se em conta a pedagogia freiriana, em conjunto com as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão acerca da Cultura Rebelde, no sentido do esperar e de construir um outro mundo possível.

### 2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ANTIPOPULAR

Para início de conversa, cabe aqui fazer o seguinte questionamento: por que falar em Educação Popular e não apenas em Educação? De forma sintética, a necessidade de reafirmação da Educação Popular ocorre pelo fato de que a educação escolar, de maneira mais ampla, em especial nos dias atuais, tem se destacado pelo seu caráter antipopular.

Falo aqui da educação escolar, pois, como afirma Martins (2016, p. 45), “Ela é uma das formas

30 União dos Agricultores de Ermera (UNAER).

31 União dos Agricultores de Ermera (UNAER).

32 Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa promovida pela parceria CAPES/UFSC.

que a educação assumiu em determinado contexto histórico, mas “[...] tendeu (e tende) a absorver toda a função educativa.” (SAVIANI, 2009 apud MARTINS, 2016, p, 45). Acerca de seu processo educativo, essa perspectiva educacional antipopular se caracteriza pelo ato mecânico de depositar o saber nos educandos, sendo estes considerados meros receptores de informações (FREIRE, 2010, p. 15-17), bem como por não ter como ponto de partida a prática social, desconsiderando, assim, toda uma multiplicidade de saberes experienciais dos indivíduos, gerando o que Santos e Menezes (2009, p. 11) apresentam por “universalidade descontextualizada”.

Para Silva (2016), com base em Freire (1997, 2010), tem-se aqui a grande contradição da sociedade burguesa: a tentativa de homogeneização da cultura, adotando apenas a cultura Ocidental como única e verdadeira, com o objetivo de legitimar as desigualdades. Nesse sentido, Santos e Menezes (2009, p. 13) afirmam que a “epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal”.

Em termos práticos, sobre essa educação antipopular, tem-se conteúdos desconexos da realidade dos educandos, destacando-se o famoso questionamento apresentado por Freire (2010, p. 17) em relação à Educação de Jovens e Adultos: “Que significação (...), podem ter, para homens e mulheres, (...) que passam um dia duro de trabalho ou, mais duro ainda, sem trabalho, textos como estes, que devem ser memorizados: ‘Asa é da ave’; ‘Eva viu a uva’ (...)?” E qual o objetivo dessa educação antipopular?

Para Gramsci (1989, 2002), sendo a escola o mecanismo de manutenção da ideologia burguesa, ou seja, da hegemonia política da classe burguesa dominante, a Educação visa reproduzir seu ideário de classe, assim como o patriarcado e o colonialismo, se acrescentarmos as contribuições de Santos (2019).

Martins (2016, p. 54) afirma que as ações educativas (antipopulares) são realizadas na “perspectiva da conservação das relações sociais, pois visam educar indivíduos e grupos sociais para que se integrem harmonicamente na realidade, não reconhecendo as contradições presentes”. Em outras palavras, segundo Freire (2010, p. 17), objetiva-se formar “(...) seres passivos e dóceis, porquanto que assim são vistos e assim são tratados, os alunos devem ir recebendo (sic) aquela ‘transusão’ alienante da qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade”.

O contrário disso é a Educação Popular, o que significa dizer que se trata de uma educação como expressão de uma Cultura Rebelde, referente à resistência e à construção contra hegemônica, na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009). Assim, é pela necessidade de se transformar a realidade que se faz necessária a reafirmação da Educação Popular como um caminho viável para um outro mundo possível, compreendendo-a como “processo de produção do conhecimento, voltado para a liberdade e para a democracia, que

se recusa o autoritarismo, manipulação e ideologização reproduzidas na lógica da educação de mercado” (STRECK, 2014, p. 49).

### 3 EDUCAÇÃO POPULAR COMO EXPRESSÃO DA CULTURA REBELDE

Educação Popular, na perspectiva que trago aqui, não é autoajuda, nem visa a formação de atores sociais profundamente competitivos, individualistas, voltados a um projeto de realização de vida através da concorrência na busca pelo *sucesso*. Trago isso, pois, muitas vezes, a concepção de Educação Popular presente nas obras de Paulo Freire, foi esvaziada no sentido de uma romantização descompromissada com as causas sociais, ocorrendo, sobretudo, pela exclusão da clivagem de classe.

Em contraposição a isso, Brandão e Assumpção (2009, p. 94) afirmam:

Ora, a educação popular pretende conspirar contra isto. Pretende ser ‘uma outra educação viável’. Sim, uma outra concepção, uma alternativa. Um projeto múltiplo, mas convergente em ser o de uma educação francamente oposta a toda a criação de pessoas, de vocações e de identidades regidas pelo mercado.

Nesse mesmo sentido, Brandão e Assumpção (2009) acrescentam, apresentando essa concepção de educação como expressão de uma Cultura Rebelde, através de “Uma radicalidade compreendida no sentido etimológico da palavra: referente à raiz, à origem; no caso da educação popular, referentes à resistência e à construção contra hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico.” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 47).

E como ocorreria esse processo educativo?

Para responder a essa questão, parto aqui dos escritos de Gramsci (1982), em consonância com a pedagogia freiriana na perspectiva da Cultura Rebelde (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009). De acordo com Gramsci (1982), faz-se necessário que a educação, no caso a Educação Popular, forme intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, na luta por uma contra hegemonia, por uma contracultura. Esta última podendo ser interpretada, também, como cultura rebelde (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009).

E isso ocorre por meio do que Gramsci (apud BARBOSA, 2004) denomina como filosofia da práxis, isto é, “como um instrumento de superação de uma concepção acrítica do mundo, fundamentada a partir de elementos extraídos do senso-comum” (BARBOSA, 2004, p. 102-103). Ressalta-se que senso comum, aqui, deve ser entendido através da prática social.

De forma mais específica, a Educação Popular se destina a trabalhar os conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos homens e mulheres (GOHN, 2011), incluindo aqui os saberes populares, aqueles ligados à “prática cognitiva de corpos humanos lutando e pelejando,

resistindo e tendo esperança” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 42). Em outras palavras, a Educação Popular tem como base “saberes existentes no mundo e, ao mesmo tempo, ancorando a reflexão sobre eles no seu carácter situado e nas condições locais e situadas da validade de cada um deles, aferidas a partir das suas consequências.” (NUNES, 2009, p. 226).

Considera-se, destarte, que as práticas populares de educação são realizadas com base na própria perspectiva dialógica, cuja pedagogia pretende dissolver “a estrutura vertical do ensino” (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 53). Cabe dar ênfase que, entendo por diálogo o posicionamento que se tem diante do conhecimento, envolvendo posições de tese e antítese na relação educador e educando, mas que essa diferença não determina uma hierarquização, pois o que se tem são construções coletivas de um novo conhecimento, diálogo, então, é um posicionamento filosófico em relação ao conhecimento e ao papel social da educação (SILVA, 2015).

#### 4 EDUCAÇÃO POPULAR E UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL

Como já apontado na introdução deste artigo, destacarei, aqui, a síntese de uma experiência popular de educação no Timor-Leste, mais especificamente acerca da construção do currículo e da formação de professores do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS), ligado ao principal movimento social do campo do país asiático, a União dos Agricultores de Ermera (UNAER).

A ideia do IEFS surgiu no momento da formação da UNAER pelos próprios camponeses. A partir de então, essa demanda passou a fazer parte das agendas da Organização Não-governamental (ONG) *Kdadalak Sulimutuk Instituto* (KSI) e do *Peace and Conflict Studies Institute* (*Peace Center*). Este último ligado à Universidade Nacional de Timor Lorosa’ e (UNTL)<sup>33</sup>. Em 2013, essa disposição passou, também, a fazer parte da Cooperação Brasileira (PQLP/CAPES), havendo minha inserção nessas atividades em novembro do mesmo ano, a convite do professor Dr. Antero Benedito da Silva (diretor do *Peace Center* e maior intelectual do Timor-Leste).

Após diversas reuniões e encontros em assembleias com centenas de camponeses da UNAER, chegou-se a um esboço do currículo da escola popular, que foi apresentada para as camponesas e camponeses, em reunião específica, a qual irei trazer como exemplo prático. Durante esse encontro, os camponeses da UNAER começaram a propor novas ideias sobre a escola, principalmente referentes a alguns pontos que o currículo aborda, como a necessidade de um fortalecimento da agroecologia, no sentido da *Fulidaidai-Slulu* (desenvolvimento de práticas e tecnologias locais/melhor gerenciamento/ensino especializado), juntamente com a luta pela reforma agrária.

Essa metodologia serviu tanto para a formação de professores quanto para a construção do currículo da escola, tendo como ponto de partida a prática social, ou seja, as propostas realizadas

33 A principal universidade do Timor-Leste.

pelos membros da UNAER nos congressos do movimento sempre estiveram ligadas às reais necessidades daquelas comunidades.

Buscou-se pensar metodologicamente a Educação Popular no sentido de uma concepção libertadora de educação, considerando a autonomia dos sujeitos no processo histórico. Para isso, foi preciso considerar a existência de sujeitos, em que ambos aprendem, incluindo pesquisadores, professores, alunos e os demais envolvidos com a ideia do IEFS. A vista disso, a minha ação sobre as necessidades propostas pelos camponeses demandou de mim, criticamente, a percepção que delas (necessidades) têm os camponeses (FREIRE, 1981, p. 35).

Por fim, cabe destacar que, atualmente, o IEFS, em consonância com a UNAER, por meio de uma solidariedade indígena (Fulidaidai e Slulu), parte de práticas do cooperativismo local, manifestando-se desde a produção agroecológica de café e alimentos diversos, até a construção de casas para a comunidade com a renda advinda do comércio équo solidário, ligado, sobretudo, à exportação de café, para as chamadas *Green Cooperatives*, do Japão.

Assim, seu currículo<sup>34</sup> é composto por disciplinas que visam discutir a respeito dos conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos homens e mulheres, em consonância com os saberes do campo, sem deixar de lado a clivagem de classe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, parto aqui da premissa de que o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu pode ser interpretado como utopia de universidade para o século XXI, no sentido de uma alternativa para a construção de conhecimentos e práticas inclusivas e emancipatórias que não visam uma conformação para o mercado, mas sim a construção de um outro mundo possível, pois seu contexto de aplicação ocorre através da cooperação e da solidariedade entre pesquisadores e organizações não governamentais, movimentos sociais (SANTOS, 2011, p. 43).

De forma mais detalhada, o IEFS põe em prática a Educação Popular como expressão da cultura rebelde, atuando junto ao processo de conscientização dos camponeses, sendo os próprios membros da União dos Agricultores de Ermera (UNAER), protagonistas desse processo educativo, atuando na disseminação e no desenvolvimento de uma economia e de uma tecnologia ligada a outro modelo societário e na produção de alimentos em conjunto com a exportação do café por meio da produção agroecológica.

Em meio a tantas desesperanças proporcionadas pelo avanço do colonialismo, do capitalismo e, também, do patriarcado, o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS) surge como um sopro de esperança que, partindo da escala da micropolítica, pode vir a ser base para uma transformação na

34 De forma mais aprofundada, tanto a construção da escola quanto seu currículo são melhor discutidos em Urban, Silva e Linsingen (2020).

escala macro.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lia Pinheiro. *Cultura e Educação no pensamento Gramsciano*. *Revista de Ciências Sociais*, v. 35, n.2, 2004, p. 100-109. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/issue/view/722>. Acesso em: 25 jan 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOHN, Maria da Glória. *Educação Não Formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 16, n. 1, Itajaí, jan-abr, 2016, p. 40-61. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7609#:~:text=O%20artigo%20problematiza%20as%20terminologias,sustentado%20no%20materialismo%20hist%C3%B3rico%20dial%C3%A9tico>. Acesso em: 12 dez 2020.

NUNES, João Arriscado. O resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *Mesa-redonda - Freire e Saviani: proximidades e distanciamentos*. GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) e PPGEd (Programa de Mestrado em Educação), Sorocaba, 2016.

STRECK, Danilo R. et al. *Educação Popular e Docência*. São Paulo: Cortez, 2014.

URBAN, Samuel Penteadó; SILVA, Antero Benedita; LINSINGEN, Irlan von. The Fulidaidai-Slulu Institute of Economics: Popular Education and Peasant Struggle. In: URBAN, Samuel Penteadó; SILVA, Antero Benedita; LINSINGEN, Irlan von. *Popular education in Timor-Leste: past and present experiences*. Mossoró: EDUERN, 2020.



## Pensamento freireano: a esperança para uma educação crítica

*Sandra Regina Fragoso de Freitas*

**RESUMO:** Este estudo objetiva discorrer acerca das principais contribuições de Paulo Freire no desvelamento das concepções das teorias tradicionais de ensino que, segundo o teórico, estão a serviço do poder dominante, representando a sociedade capitalista. Os conteúdos, comportamentos, costumes e valores impressos no currículo intencionam moldar corpos e disciplinar mentes. Em pedagogia do Oprimido, Freire apresenta o revolucionário Método de Alfabetização para adultos e reflexões que provocam nos sujeitos suas condições de existência e seu lugar de voz na sociedade opressora. A pedagogia problematizadora, dialógica e libertadora apresentada por Freire proporciona um novo olhar na formação e na reflexividade docente em sua relação com o aluno.

**Palavras-chave:** Freire, Libertadora, Sociedade.

### 1 INTRODUÇÃO

O mundo da educação, no dia 19 de setembro de 2021, reverenciou Paulo Freire em comemoração ao seu centenário, entendendo e reafirmando que ele é o mais expressivo pensador brasileiro das problemáticas socioeducacionais. Seus escritos de ciências sociais são os mais citados no mundo. Como sempre incomodou os fiéis à ditadura militar, o presidente Bolsonaro, seus filhos e a sua fiel tropa de apoio tentam denegrir a sua memória, enquanto o mundo inteiro a vangloria. Para entender a grandiosidade do autor que dá nome a vinte institutos pelo mundo afora, inclusive em países que são referências em educação, a exemplo da Finlândia, Alemanha, Estados Unidos, Suíça, China e que estão entre os primeiros lugares de 75 países - o Brasil ocupa a 60ª posição - no ranking mundial do exame do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), conheçamos um pouquinho de sua vida e obra.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na capital de Pernambuco, Recife, em 1921. Oriundo de classe média, passou por percalços financeiros ainda muito novo em virtude da falência de sua família, além de ter assistido seu pai falecer aos 13 anos de idade. Concluiu o ensino secundarista à base de muito sacrifício e bolsas de estudos. Aos 17 anos, ministrava aulas de Português. Formou-se em Direito pela Universidade de Pernambuco, mas não atuou na área, pois, desde os 21 anos de idade, preferiu seguir o magistério. Ademais, era ativo nas políticas públicas desde os 26 anos de idade, época em que deu início aos trabalhos com EJA (Educação para Jovens e Adultos). Formou-se Dr. em Filosofia e História da Educação (1959), mas seu pioneirismo e destaque na educação popular dar-se-ia no ano de 1963, ao alfabetizar 300 adultos em 40 horas na cidade de Angico (RN).

No entanto, devido ao estado ditatorial que imperava no Brasil, Freire foi preso por sua atuação política (práxis), considerada, no contexto, à época como subversão. Foi preso e exilado

em Santiago, no Chile, país onde pensou e escreveu *Pedagogia do Oprimido*, considerado sua mais célebre obra.

Dono de uma vasta literatura de viés existencialista - mais de 30 livros publicados- voltada para a relação sociedade e educação, seu envolvimento em projetos de educação popular se deu a partir do contato que manteve com camponeses e operários entre 1940 e 1960. Experiências que significaram a elaboração do seu inovador Método de Alfabetização para Adultos- através do qual, em 1963, alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 40 horas, na cidade de Angico (RN). A proposta é educar a partir da realidade, do repertório vocabular do aluno, das suas experiências, pois, segundo Freire, este já traz uma história de vida e não é uma simples *caixa vazia*.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos [...] mas, na problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1983, p. 177).

O sonho de expandir o projeto de educação popular foi castrado pela perseguição que sofria da ditadura militar. O esclarecimento dos marginalizados e a concretização do direito ao voto não combinam com o pensamento do sistema opressor, onde expandir o conhecimento é considerado subversão, razão pela qual foi preso. Constantemente convidado para professar em vários países, inclusive nas Universidades de Harvard, Oxford e Cambridge, Freire foi exilado no Chile, em 1968. Com a anistia, retornou ao Brasil em 1980 e faleceu em 1997, aos 75 anos.

## 2 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: contexto histórico em que se deu a concepção da obra

Escrito por Paulo Freire, em 1968, durante seu exílio no Chile, entretanto publicado no Brasil apenas em 1974, por causa da censura do Estado ditatorial, *Pedagogia do Oprimido* tornou-se referência mundial em práticas de Educação Libertadora e foi traduzido em mais de 40 idiomas.

Destacado como o mais importante trabalho do autor, a obra aborda a necessidade de se pensar uma educação que perceba a realidade e as experiências vividas pelo oprimido em protesto à educação prescrita imposta pelos opressores nas teorias curriculares tradicionais.

Com fundamentos em Marx e no existencialismo em Hegel, o livro discorre sobre fatores e injustiças sociais decorrentes da divisão de classes. Vale ressaltar o conturbado contexto (dramaticidade) histórico, social, político e econômico marcado pelo desemprego, desigualdades e injustiças sociais, o que levou a sociedade a reclamar melhores condições de vida provocando revoluções em várias partes do mundo, tudo contribuindo para as reflexões e para a elaboração do *Pedagogia do Oprimido*.

A Revolução Cubana (Che Guevara) e o avanço do socialismo na América Latina se fazem

importantes movimentos mundiais por avanços sociais e direitos. Em se tratando de Brasil, acontecimentos importantes demarcaram os anos de 1967-1968, biênio em que foi escrita a obra, tais como a passeata dos 100 mil e a decretação do Ato Institucional n.º 5 (AI-5).

Nesse sentido, Freire destaca a influência do contexto à época na reflexão da sua pedagogia problematizadora, dialógica e humana. Nas suas palavras:

a amplitude do tema que nos propomos tratar neste ensaio, com o qual pretendemos, em certo aspecto, aprofundar alguns pontos discutidos em nosso trabalho anterior. Educação como Prática da Liberdade. Daí que o consideremos como mera introdução, como simples aproximação a assunto que nos parece de importância fundamental. Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais (Freire, 1987, p. 19).

A efervescência social nascida dos conflitos vivenciados à época levou o homem a refletir acerca da sua condição de existência e do seu lugar no mundo, despertando-lhe a vontade de gritar e ter a sua voz ouvida para desbravar os horizontes e livrar-se das amarras sociais. Para Freire (1987), a inquietude do oprimido provoca as seguintes indagações sobre sua representação dentro da sociedade: *Quem sou eu na sociedade de classes? Que mundo é esse? Quais os meus direitos e deveres?*

A educação problematizadora e dialógica de Freire se faz veículo de transformação para uma sociedade se questionar quanto às suas condições de existência no mundo. As teorias críticas enxergam o professor como instrumento de transformação no combate às desigualdades sociais e escolares, isso significa dizer que a sua simples atuação pedagógica, posicionando-se politicamente contra o sistema, já se transforma em um veículo condutor de promover uma escola mais inclusiva e justa.

### 3 O PROFESSOR E O ESPERANÇAR

As concepções pedagógicas freirianas reiteram a necessidade de os atores envolvidos no processo de educação praticarem a ontologia humana - conhecimento de si e do outro - enquanto ferramenta essencial para a prática da pedagogia popular emancipatória. Defende, ainda, que o conhecimento do ser humano deve ocorrer nos dois atores do processo educativo: o educando e o professor.

A partir do momento em que as partes envolvidas realizam essa introspecção e refletem sobre a sua essência enquanto sujeitos resultantes do processo histórico-social, conseguem enxergar no outro uma consciência distinta da sua, permitindo-se então considerar as alteridades e diversidades de opiniões e pensamentos.

Freire se destacou e continua a se destaca ainda por defender uma pedagogia que enxergue os *invisíveis*, os pobres e as minorias marginalizadas esquecidas pela sociedade. Através de escritos problematizadores procura despertar no leitor a curiosidade de decifrar o mundo à sua volta, de questionar a realidade e sua posição de fala dentro dos grupos sociais.

Para Freire, os questionamentos e reflexões da sua existência - condições de trabalho, moradia, infraestrutura, exploração do patronado – provoca no indivíduo a tomada de consciência de classe, pressuposto essencial para lutar e reivindicar os seus direitos, fortalecendo as classes e se fazendo ouvir dentro da sociedade opressora: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Dessa forma, Freire destaca a necessidade da parceria do professor com o aluno para fortalecer o sentido de luta e união para basilar as ideologias de transformação social. Assim defende Freire (1987) a sua pedagogia problematizadora:

Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para liberta-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, é que esta teoria se faz e refaz (1987).

No entanto, apesar do reconhecimento mundial ao belíssimo trabalho desenvolvido pelo teórico reconhecidos em mais de 39 títulos em Doutor Honoris Causas ao redor do mundo, uma rede de ataques à sua memória e metodologia de alfabetização se orquestrou de forma irresponsável e leviana, visto que as falas demonstram total desconhecimento de pelo menos uma linha dos escritos do teórico. Para falar sobre Freire é preciso ler Freire. Não é linguagem muito fácil, principalmente para quem sofre de cegueira política e se alimenta da sua ignorância.

#### **4 POR QUE FREIRE CAUSA TANTO INCÔMODO NA GESTÃO DE BOLSONARO E NA SUA TROPA DE APOIO?**

A resposta para o questionamento desta seção é simples: a pedagogia é problematizadora, dialógica, libertadora e humanizadora em Freire. Dentre seus vários escritos, Pedagogia do Oprimido traz uma reconceituação sobre o papel do aluno, do professor, na forma de aplicar os conteúdos e da escola no processo educacional.

Freire (1987) desenvolveu críticas aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem ao denunciar que estes colocam o professor como único detentor do saber e o aluno como ator passivo, ao passo que sua opinião é ignorada, calando a sua voz e, assim, negando ao educando o desenvolvimento do senso crítico. Segundo Freire, o aluno se torna um *'deposito de conteúdos'*,

que denominou de '*educação bancária*'. Freire chama atenção para as incidências de uma educação hermética que não dá chances ao aluno de questionar a realidade, que ignora o conhecimento do aluno e castra a formação de opinião deste (1987, p. 33, grifo do autor):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a 'concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção 'bancária' de educação.

A *Pedagogia do Oprimido* contraria essa visão acrítica de educação através de reflexões, sugestões e ações pedagógicas mais inclusivas que, diferentemente do pensamento tradicional, colocam o professor em horizontalidade com o aluno, ou seja, além de provocar o diálogo e a possibilidade de o aprendizado ser recíproco, trabalham os conteúdos a partir da cultura e realidade do educando, de suas experiências e vivências rotineiras.

A intenção vai para além de tornar os conteúdos mais significativos e a linguagem mais acessível ao desfavorecido socialmente, é instigar no aluno a criticidade, o questionamento da sua existência dentro da sua comunidade e no mundo.

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) 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 (Freire, 1987).

Freire destaca que a horizontalidade é essencial para problematizar os conteúdos, perceber as singularidades de cada um, são aspectos da educação humanizadora, problematizadora e libertadora em Freire. Segundo o teórico, a percepção do universo particular dos alunos por parte do professor denota um ato de amor, condição essencial para que se construa um vínculo de amizade entre os dois, de modo que o educando sinta confiança no mestre.

Essa concepção foi por Freire assim delineada:

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (FREIRE, 1979, p. 15).

O conhecimento, quando aplicado com amor, liberta e emancipa os sujeitos das amarras do sistema opressor capitalista, no qual a massa não passa de poder de mão - de - obra barata explorada pela classe empresarial e manobra fácil para o estado assistencialista.

## 5 ATAQUES A FREIRE: o Estado é o promotor da Educação

Os que culpabilizam a pedagogia em Freire pelo fracasso educacional do Brasil são desinformados e ignoram qualquer conhecimento dos conflitos existentes no campo educacional marcado pela disputa de poder através do currículo e das políticas educacionais públicas assujeitadas aos avais dos organismos internacionais, representados no BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e outros.

O brasileiro que, mais uma vez, ao atacar levemente o patrono da educação mundial, confirma sofrer do *complexo de vira-lata* - descrito pelo jornalista Nelson Rodrigues, em 1958 - pontuando que o brasileiro possui alto grau de inferioridade em relação aos outros países, se desfazendo de sua própria imagem, em uma espécie de *narcisismo às avessas*.

Não queremos aqui colocar os pensamentos freirianos como redentores da educação, até porque entendemos que o processo educacional se revela muito complexo, necessitando ser dialogado entre a escola, o professor, o aluno e a comunidade, sendo necessária vontade política para que tal harmonia se concretize na prática. Outrossim, a vontade política imperante sempre foi de ignorar a importância de uma educação digna e esclarecedora para os marginalizados.

Não existe fundamento que justifique atribuir a Freire a responsabilidade pela permanente crise educacional no Brasil, visto que este só esteve na condição de gestor educacional durante dois rápidos momentos, sendo: no projeto em Angico (PE) para combater o analfabetismo em 1964 e como titular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1989 – 1991).

Além do mais, não se deve esquecer que é o Estado o responsável por gerir o sistema educacional fornecido aos cidadãos, sendo descabido qualquer intento de subtrair as críticas que lhe seriam devidas para atribuí-las a terceiro, sobretudo quem dedicou a sua vida ao estudo pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção dessa escrita é traduzir a máxima do pensamento freiriano, quando defende que não existe neutralidade na educação, pois esta é um ato político.

Quem se diz neutro está, em verdade, apoiando um sistema educacional que exclui, segrega e que, vale frisar, não se faz democrático apenas por permitir o acesso à escola, pois a real democracia se revela na equidade. Em suma, acreditamos que o teor do texto explana o pensamento defendido por Freire, bem como explica a origem dos ataques por ele injustamente sofridos, bem como o descrédito à sua pedagogia que, não obstante, traz em seu eixo central o despertar da consciência em si e do outro.

Contudo, as agressões proferidas pelos grupos ignorantes não é de causar espanto, porquanto, recorrendo a um antigo ditado popular, *as trevas não se unem com a luz*.

Concomitantemente ao estudo ora exposto, o que se espera é que as comemorações pelo centenário de Freire despertem no campo educacional e na sociedade como um todo o amor, a poesia, o amor, a rebeldia, a utopia e a indignação, sentimentos necessários – mas, infelizmente, raros hoje em dia - que fizeram gerações se voltarem contra aqueles que os oprimiam e tolhiam os seus direitos sociais, de liberdade e de expressão.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

## PIBID e Freire: a pedagogia do diálogo

Rodrigo da Cruz Carvalho  
Janine Alessandra Perini

**RESUMO:** O artigo reflete sobre a formação docente em tempos de pandemia a partir da experiência do PIBID do curso de Linguagens e Códigos/Música, da UFMA, Campus São Bernardo. O projeto buscou inspiração na pedagogia de Paulo Freire, fortalecendo o vínculo e a interação entre discentes UFMA/Escola Básica. Como resultado, percebeu-se que o PIBID proporcionou uma experiência ao desenvolver, pesquisar, buscar e aplicar métodos pedagógicos para enfrentar a crise que afetou a educação.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. PIBID. Formação docente.

### 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona e antecipa o vínculo e desenvolvimento do graduando sem experiência em projetos pedagógicos na rede pública, objetivando um comprometimento desses com a prática do magistério público. Este programa tem o objetivo de unir as universidades públicas às secretarias estaduais e municipais de educação, enriquecendo a ascensão do ensino nas escolas para expandir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O programa faz parte da formação docente e é através dele que o discente de licenciatura vai colocar em prática toda a teoria que aprendeu durante a etapa de formação acadêmica. É a união entre a teoria e a prática, uma experiência formadora e é um espaço para o discente se assumir como sujeito também da produção do saber. Pode ser nesse momento que o discente “[...] se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 13). Dessa forma, o PIBID é essencial para a formação docente; nele a prática e a teoria estão sempre interligadas.

No novo cenário pandêmico, em virtude da Covid-19, a educação teve necessidade se adequar e as escolas tiveram que abrir mão dos ambientes presenciais de ensino. O espaço, agora, é virtual e materializado pelo chamado ensino remoto emergencial, no qual as práticas pedagógicas estão sendo vivenciadas por meio de canais digitais. Dessa forma, o PIBID também se adequou a essas novas metodologias.

Percebemos com essa experiência do PIBID, que em período de pandemia é de grande importância vivermos em uma sociedade democrática e humana, com benefícios constitucionais garantidos, educação de qualidade, saúde pública e saneamento básico. Muitas pessoas vêm lutando por essas questões atualmente, mas essa luta não é nova, o educador Paulo Freire, desde cedo, vem



se empanhando contra as injustiças e os preconceitos:

Como por questões éticas e, por que não, estéticas também, a que junto minha formação no seio da família cristã, desde muito jovem venho reagindo quase instintivamente contra as injustiças, contra os preconceitos de toda espécie, contra as ofensas, a dominação, o arbítrio, a arrogância, a imposição de ideias ou crenças, contra o desrespeito e contra o desprezo aos fracos (FREIRE, 2001, p. 54).

Muitas situações ainda precisam ser mudadas diante a tanta injustiça, exclusão, fome, miséria, desrespeito, arrogância, racismo, preconceito e dominação. O Brasil está muito longe de chegar ao patamar de uma sociedade humana com direitos iguais. A economia do país tem muito potencial, porém é muito mal atribuída. O capitalismo reina no país e o conjunto menos favorecido continua sendo apenas a massa que contribui para o aumento econômico das classes privilegiadas.

Durante esse período de pandemia da Covid-19, o capitalismo mostrou diversas das vezes suas características por meio de seu mercado empresarial desumano: a insensibilidade, a desumanidade e o descaso com a vida foram vistos nas atitudes irresponsáveis de abertura do comércio e negligência do governo. Essa situação desrespeitou as medidas de isolamento e de higiene recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e visou apenas o lucro, gerando condições de trabalho não apropriadas.

Outros problemas que contribuíram e ajudaram a pandemia a se alastrar foram os conflitos dentro do Governo Federal, como as trocas de ministros da saúde e as declarações polêmicas do presidente no decorrer da péssima política sanitária do seu governo sobre o uso da cloroquina, o que desequilibrou toda a estrutura ao combate da Covid-19, culminando em muitos conflitos e informações desencontradas.

“A atual propagação da epidemia do coronavírus, desencadeou, por sua vez, vastas epidemias de vírus ideológicos que ficaram adormecidos em nossas sociedades: falsas notícias, teorias de conspiração paranoicas, explosões de racismo, etc.” (ŽIŽEK, 2020, p.43). As notícias falsas geraram dúvidas e não respeitaram a situação que o país está enfrentando, além de não mostrar nenhuma empatia com famílias que perderam seus entes queridos no decorrer da maior crise sanitária do país.

Em meio a tudo isso, os problemas ambientais aumentaram; a floresta mais rica em biodiversidade do mundo vem sofrendo com a péssima política ambiental. O desmatamento e as áreas indígenas correm sério risco. Países da Europa e da América se manifestaram, criticaram e cobraram uma atitude e uma postura adequada do governo brasileiro.

A pandemia afetou todos os setores no Brasil e, como era de se esperar, o ensino não foi exceção. Paulo Freire já afirmava: “A relevância política da exclusão dos analfabetos é particularmente sensível naqueles Estados mais pobres do País, onde as classes populares se encontram em níveis de vida que mal atingem o limite da mera subsistência” (FREIRE, 2001, p. 26). Como pensar na educação

se nossa população está lutando para sobreviver, não tem o que comer e nem como pagar o aluguel? Mesmo assim, os profissionais da educação, que muitas vezes não são reconhecidos, desdobram-se e se apropriam diversos mecanismos e metodologias para conseguir com que o ensino-aprendizagem aconteça com qualidade. O que mais dificulta é a falta de estrutura e recursos para acompanhar as mudanças que ocorrem durante o período da pandemia; muitos alunos e professores não têm acesso à *internet* e nem a um aparelho de celular ou computador adequados ou que suportem o fluxo de atividades solicitados, como podemos observar na citação abaixo:

Tudo isso é extremamente importante em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (ANDES-SN, 2020, p. 14).

A falta de acesso à *internet* é o um dos maiores entraves do ensino remoto uma vez que não conseguiu contemplar a todos os estudantes, muitos ficaram sem estudar por mais de um ano. De acordo com o pensamento de Freire (2001), a escola não implica no dever do Estado, mas ele tem como dever oferecer educação de qualidade e quantidade suficiente para atender a demanda. Diante a essa situação muitos alunos acabam tendo que desistir por que o Estado não dá o apoio essencial para que esse conjunto de pessoas tenham condições de continuar seus estudos.

Entretanto, este não é o único fator da precariedade desta modalidade de ensino, pois, mesmo aos que têm acesso à internet e aos computadores, surge outro fator bem peculiar que é um problema bem recorrente: a relação entre professor e aluno. Com o distanciamento, a convivência, na prática, mudou. O aluno não se sente à vontade para interagir por vídeo-chamadas, assim a interação com o aluno fica muito mais difícil no novo ensino remoto.

Em meio ao que vem acontecendo nesse momento crítico, nesse enfreamento da pandemia, percebemos que, mesmo entre problemas pessoais e técnicos, os profissionais da educação se esforçam para dar continuidade ao ensino-aprendizagem. O que agrava mais ainda a situação são os cortes e o desamparo do governo com a educação do país, como podemos observar no exposto:

O orçamento discricionário do MEC foi reduzido de R\$ 26,66 bilhões em 2016 para R\$ 18,92 em 2020 (...), uma redução nominal de quase R\$8 bilhões. O orçamento da CAPES foi reduzido de R\$ 5,62 bilhões em 2014 para R\$ 3,29 bilhões em 2020, depois de atingir o seu ápice em 2015: R\$ 7,68 bilhões (PEREIRA; LEITÃO, 2019, p. 36).

Dada estas reais situações de descaso com a educação, visto a diminuição no orçamento anual, o enfraquecimento de pesquisas e projetos dentro da educação superior pública, as universidades tiveram outro ataque:

Também visando atacar a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, o governo Bolsonaro editou a Medida Provisória nº 914, de 24/12/2019, que dispõe sobre a normatização referente à escolha dos dirigentes

das universidades federais, seus campi e unidades acadêmicas, dilacerando tradições democráticas construídas no seio de cada comunidade universitária e possibilitando que as instituições federais de ensino sejam tuteladas pelo governo federal, a partir da nomeação de reitores que não foram democraticamente eleitos (PEREIRA; LEITÃO, 2019, p. 38).

O ataque à democracia e à autonomia das universidades públicas foi mais um golpe contra a educação. Sabemos que a educação faz parte de um processo de disputa e de conflito, como apresenta Paulo Freire:

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (FREIRE, 2001, p. 10).

Como diz o autor acima, a educação é necessária e percebemos que a situação poderia ter sido diferente se a liderança do país tivesse tomado as devidas precauções para as diversas situações que a sociedade se encontra. Esse período pandêmico é assustador, não só pelo colapso na saúde, pela desvalorização da educação, mas também pelos interesses, pela exploração, pela ganância e pela oportunidade desumana de crescer financeiramente na necessidade de muitos.

Vivemos em uma sociedade desigual e os alunos das classes privilegiadas se adequaram ao ensino remoto mais facilmente, uma vez que possuem estrutura e recursos mais sólidos para enfrentar as crises, como mostra Paulo Freire: “as classes dominantes metropolitanas, com um alto poder manipulador, que a modernização do sistema capitalista lhes possibilita, podem enfrentar suas crises mais “suavemente” que as classes dominantes da sociedade dependente.” (FREIRE, 1981, p. 57).

Com base nesse pensamento, o autor mostra a desigualdade existente em nossa sociedade, entre a educação pública e a privada e com isso percebemos que o capitalismo tão ovacionado por tantos, parece não resolver o problema do momento, ele apenas minimiza os efeitos para alguns. A economia tão almejada pela sociedade capitalista e seus seguidores foi o exemplo de que não teve nenhum poder sobre a real situação pandêmica. A falta de apoio do governo aos professores e o descaso ao fechar os olhos para educação como algo emergencial, junto com a falta de acesso à *internet*, aos computadores e à uma boa infraestrutura ocasionou o atraso ao desenvolvimento da educação no país. E é em meio a esse contexto pandêmico que vamos refletir sobre nossa experiência na formação docente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

## 2 DESENVOLVIMENTO

Em 2021, em tempos de pandemia não controlada, com o sistema de saúde do Brasil perto

de um colapso com o aumento de casos da Covid-19, a educação sofreu um impacto, mudando e alterando os métodos de lecionar. A maioria dos profissionais não tiveram tempo de adaptação, de formação e nem ajuda financeira direcionada emergencialmente ao ensino remoto, arcando com as novas necessidades tecnológicas desta modalidade de ensino, causando danos ao aprendizado dos alunos.

O programa PIBID, do Governo Federal, disponibiliza bolsas de iniciação à docência aos discentes dos cursos de licenciaturas presenciais com o propósito de antecipar e proporcionar a experiência entre os futuros professores e as escolas públicas também participou desse momento caótico da educação.

Dessa maneira, este artigo reflete sobre a formação docente, a partir da experiência do PIBID do curso de Linguagens e Códigos/Música, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de São Bernardo, que teve início no final de 2020, e permanece efetivada até os dias de hoje na escola Unidade Integrada Bernardo Coelho de Almeida, estabelecida na zona rural do município de São Bernardo, Maranhão.

A experiência de executar o ofício de docente no âmbito escolar em meio ao caos que o mundo se encontra em virtude da pandemia do novo coronavírus, já é por si só uma formação não apenas técnica e metodológica, mas também humana e transformadora. O docente vai para a realidade com o olhar crítico, com o intuito de fazer com que a educação aconteça e por isso precisa ser transformada, dessa forma, ele precisa estar aberto para o novo. Segundo Freire (2002, p. 16) “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã”. No decorrer desse processo, vieram os obstáculos, pois as temáticas, os métodos e as técnicas de ensino adquiridos durante o curso, obviamente tiveram que ser adaptados ao novo sistema de ensino remoto. Houve uma necessidade de adaptação, alteração, modificação e adequação.

A opção que se encaixou mais adequadamente para ser aderida no âmbito dessa circunstância foi e ainda continua sendo, as aulas por meio das tecnologias, como celulares e computadores, meios de comunicação que a tecnologia proporciona remotamente sem a necessidade da presença física. A forma remota foi uma das saídas adotadas pelas instituições de ensino para dar prosseguimento com as tarefas pedagógicas, para tornar mais ameno as consequências na aprendizagem dos estudantes de todos os níveis escolares. Entretanto, com as atividades via *internet*, diversos alunos não conseguiram participar e dessa maneira as escolas, também, precisaram fazer atividades pedagógicas impressas para os alunos sem acesso à *internet* e à computadores.

As ações devem sempre ser refletidas, pois a prática deve ser constantemente pensada criticamente, para observar se as ações estão abarcando o aprendizado de todos os alunos. Como diz Freire (1996), o momento fundamental da formação permanente de professores é a reflexão

crítica sobre a prática. Dessa forma “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 1996, p. 21).

Nesse contexto, o grupo do PIBID se preparou com leituras e seminários pensando na prática escolar atual para depois começar com a interação na escola. A interação iniciou-se com uma reunião com a supervisora técnica para conhecer e entender a realidade da escola. A partir dessa reunião, a supervisora técnica escolheu um grupo de 30 alunos para fazer parte do programa.

Iniciamos o contato com os alunos a partir da criação de um grupo no aplicativo do *WhatsApp*, um espaço de troca entre os discentes da Escola Básica/UFMA. O espaço serve de interação, partilha de informações, sugestões, tirar dúvidas e postagem das videoaulas. Percebemos que, ainda hoje, os alunos interagem timidamente, não colocam suas opiniões e dúvidas sobre o conteúdo, apenas suas dúvidas sobre uma ou outra atividade que foi pedida. Dessa forma, a interação deles pelo aplicativo de mensagem, mesmo sendo popular e fácil, é um desafio a ser ultrapassado.

Outras atividades desenvolvidas foram: a criação do material didático, com conteúdo e atividades para serem impressas, aulas *online* via *Google Meet* e videoaulas. As atividades eram desenvolvidas um grupo diferente, organizado por semana e apresentavam o conteúdo específico escolhido anteriormente com a apoio e supervisão da professora coordenadora da turma.

Foi necessário entender o contexto de isolamento social durante a pandemia e encarar os novos desafios para recriarmos as nossas práticas. A prática que estamos adquirindo durante todo esse processo em meio às circunstâncias causadas por conta da pandemia, tendo que se adaptar a este novo formato de ensino remoto não está sendo tão fácil. Estamos buscando novos meios de interação com os alunos e de lecionar os conteúdos utilizando o contexto musical. A cada erro, cada acerto, os desafios vêm e vão, e, a cada momento, estamos destinados a nos modificar e formar, como ser humano e futuros professores.

Diante de todo esforço e dedicação para se adaptar a esse novo sistema durante a pandemia, vemos que ainda temos muitos obstáculos a serem superados, pois ainda não conseguimos atingir todos os 30 alunos. O público alvo da escola são famílias de baixa renda que não têm condições de dar suporte tecnológico para o ensino aprendizagem de seus filhos. A localização da escola é na zona rural, o que faz com que dificulte o acesso à *internet*. E pode ser por isso que alguns discentes não estão seguindo com os estudos, como podemos perceber na citação abaixo:

Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet (AGÊNCIA SENADO, 2020).

O documento aponta que algumas crianças têm aulas *online*, mas uma boa parcela tivera suas

aulas suspensas por conta da pandemia. Podemos ver, ainda, que uma quantidade significativa de alunos que estão tendo aulas *online* não tem acesso à internet, essa porcentagem de 26% dos alunos da rede pública está tendo que se virar para poder assistir suas aulas, pois além de não ter acesso à *internet*, muitos não possuem computadores, tablets e celulares atualizados ou com suporte aceitável para, minimamente, acessar essas aulas com tranquilidade, e isto nos faz perceber o provável motivo pelo qual alguns de nossos alunos da educação não estão comparecendo nas aulas *online* ou não enviaram seus *feedbacks* sobre as videoaulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a experiência da docência em tempos de pandemia e o conhecimento obtido durante o projeto do PIBID, aconteceram, a partir da capacidade de se reinventar e de se adaptar usando as ferramentas que as tecnologias digitais nos proporcionaram e tiveram uma grande contribuição para o exercício das atividades acadêmicas educacionais para uma futura prática profissional dos *pibidianos*.

Consideramos que o ensino remoto é uma estratégia nova e desafiadora, mas também, em certo momento, frustrante por não ter uma interação completa com os alunos, como aconteceria nas aulas presenciais, no ambiente escolar, onde o contato físico com a estrutura, os alunos e o corpo docente e diretivo da escola nos instruíram a compreender melhor a forma e os comportamentos dos indivíduos que lá exercem seus papéis.

Apesar de tantos meios de comunicação e de ferramentas tecnológicas que auxiliam nesse período de difícil convívio físico presencial, as informações nem sempre são coniventes com as finalidades correspondentes, os problemas técnicos são muito recorrentes no ensino remoto e alguns discentes não tem acesso à internet, a celulares e computadores para assistir às aulas. No entanto, a educação vem provando conseguir se adaptar às situações impostas com a ajuda dos recursos tecnológicos. É notável que se a tecnologia não estivesse tão bem desenvolvida em aspectos de ferramentas como as plataformas digitais utilizadas em massa, a educação estava, conseqüentemente, sem um aparato alternativo para desenvolver os trabalhos educacionais, por isso a popularização dos meios de comunicação como celulares e as redes sociais utilizados para socializar virtualmente foi algo que solucionou alguns problemas, mas evidenciou a desigualdade de nosso país, pois ainda nem todas as pessoas têm acesso.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. Elisa Chagas. *DataSenado*: quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia. 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datsenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durantedepandemia>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Grupo de Trabalho de Política Educacional. *Projeto do capital para a educação*. Volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: [https://issuu.com/andessn/docs/cartilha\\_ensino\\_remoto](https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto). Acesso em: 19 ago. 2021.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 25ª ED., São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

PEREIRA, Waldenor; LEITÃO, Teresa (orgs.). *Um Balanço da Educação Brasileira: do Golpe de 2016 ao Governo Bolsonaro*. Núcleo de Educação e Cultura do PT no Congresso Nacional, 2019. Disponível em: [https://ptnacamara.org.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/Balanco-Educao-Brasileira-1\\_compressed.pdf](https://ptnacamara.org.br/portal/wp-content/uploads/2021/03/Balanco-Educao-Brasileira-1_compressed.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

ŽIŽEK, Slavoj. Um golpe como “Kill Bill” no capitalismo. In: DAVIS, Mike, et al: *Coronavírus e a luta de classes*. Terra sem Amos: Brasil, 2020. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/03/coronavc3adrus-e-a-luta-de-classes-tsa.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

# RODA DIALÓGICA 2

## ATO DE LER

6. **Ensino de História: abordagens sobre uma educação libertadora no âmbito escolar urbanosantense**

*Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde*

*Bartolomeu Lima Sá Júnior*

7. **A pedagogia feminista e a educação popular libertadora: a experiência do projeto mulher maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia-ma**

*Yoná Luma Campos Ferreira*

*Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde*

8. **Programa “Sim, eu posso”: círculos de cultura como ferramenta na alfabetização de jovens e adultos no Maranhão**

*Raíza Naruza Gomes Ferreira*

9. **O “perigo” de uma “ideologia” de gênero no currículo escolar**

*Rosiane Silveria Rodrigues Veloso*



## Ensino de História: abordagens sobre uma educação libertadora no âmbito escolar urbanosantense

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde  
Bartolomeu Lima Sá Júnior

**RESUMO:** O presente artigo faz algumas abordagens sobre educação libertadora pautada nas ideias de Paulo Freire, tendo como viés o ensino de História. É resultado de um processo de orientação on-line feito como pré-requisito do Seminário Interdisciplinar do Programa de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR) do curso de História no município de Urbano Santos–MA. A metodologia adotada foi à pesquisa qualitativa com aplicação de questionários a dois professores de duas escolas do município de Urbano Santos–MA.

**Palavras-chave:** Educação libertadora. Paulo Freire. Ensino de História.

### 1 INTRODUÇÃO

O processo de formação de cidadãos sempre foi um tema muito discutido no meio educacional, político e social, já que as diferenças econômicas sempre foram fatores principais dessa discussão, mas, em meio a esses questionamentos, pessoas buscaram as respostas para a construção de um elo e transformar a realidade vivida sobre opressão em uma realidade harmônica, tanto no meio social, quanto no meio educacional. No entanto, transformar um contexto elitizado opressor é uma situação complicada no momento em que a maioria da população tinha uma visão hierárquica manipulada e conformada. Com tudo isso, Paulo Freire, o idealizador da educação libertadora, propôs-se a transformar a realidade sonhada por muitos, criando um modo de educar voltado ao indivíduo.

A liberdade sempre foi vista por Freire (1967) como a maneira de desconstruir a realidade que ele presenciou ao longo de sua trajetória, com base nesse pensamento e nas questões que encadeavam o processo de opressão. Ele criou possibilidades que revolucionaram a forma de educar. Isso se deu a partir das reflexões relacionadas de como conter uma opressão social e política de forma a reconfigurar um indivíduo, expulsando de si o opressor que o faz apenas espectador, transformando no verdadeiro protagonista, sendo capaz de atuar sem a necessidade de pedir permissão aos que tentam oprimir, reflexões advindas do contexto histórico que vivenciou.

Este contexto histórico vivenciado por Paulo Freire, no âmbito político e educacional no Brasil, foi à famosa *Ditadura*, no final dos anos de 1950 e no início dos anos de 1960. Durante a Ditadura militar, de 1964, o Brasil vivia um período de transição, visto que havia uma sociedade fechada, que era comandada pelo mercado externo, com um alto índice de analfabetismo da população.

As forças políticas que disputavam o poder, na época, eram contraditórias, o que ofereceu ao

homem brasileiro a possibilidade de ter opções, e, para Freire (1967), nesse período de transição, a educação era fundamental, pois se tratava de um caminho para a verdadeira democracia, através de uma educação que proporcionasse o diálogo, que realmente desse a devida importância para a área social que tivesse uma responsabilidade política na qual as classes populares pudessem ter voz ativa.

O ensino de História, que foi alvo, na década de 1970, de políticas educacionais, sendo substituída pelas disciplinas Educação Moral e Cívica, reverbera uma concepção de educação libertadora assentada numa consciência histórica, dando vida a uma convicção de relações entre passado - presente - futuro. Sem indefinições, podemos concretizar uma salvaguarda para a importância do passado como construção de potencialidades sobre a realidade que nos cerca.

Assim, problematizamos nesse artigo: como o ensino de História se posiciona diante de uma educação libertadora? Como uma coordenadora pedagógica e um professor de História de Urbanos Santos/MA compreendem esse tipo de educação e de que forma a mesma influencia o ensino-aprendizagem de seus educandos?

Este artigo é resultado do Projeto *“Entre o ensino de História e o contexto escolar contemporâneo”*, que é um desdobramento do Seminário Interdisciplinar do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Maranhão, campus de de Urbano Santos/MA e que teve como objetivo principal possibilitar redes de diálogo entre o contexto escolar contemporâneo e a universidade, fortalecendo seu compromisso social com o seu município, a região e o estado do Maranhão. Além de contribuir com o papel social da universidade, com o compromisso de assegurar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor da escola da rede pública do estado do Maranhão, oportunizou ao professor e ao estudante que estão em sala de aula, uma construção de conhecimento concreto possibilitando a reflexão entre à teoria e à prática e suas relações entre o ensino de História e o contexto escolar contemporâneo.

Essas incumbências do papel social consciente de um educando, quando expomos as abordagens de Paulo Freire, serão sempre eternizadas e aplicadas pelo educador que busca retrata de forma clara e sucinta uma realidade que abrange vários conceitos, principalmente a consideração sobre a desigualdade social que assola o nosso Brasil de uma forma extremamente explícita. Nós, como educadores, necessitamos fazer o convite aos educandos a fim fazê-los intérpretes de seu contexto social, não somente para sua reflexão, mas a viver e transformar o seu meio social.

## **2 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA**

Uma educação libertadora propõe ao educando ser crítico, reflexivo e busca a transformação social, econômica e política, superando a desigualdade social, partindo do princípio de que a Pedagogia de Paulo Freire (2011) tem como objetivo principal, estimular o educando a ser o pioneiro

em transformar sua realidade, para assim transformar o seu meio.

Nesse sentido, o professor de História é uma ponte de transformação desse processo, tornando-se o primeiro a conduzir o educando através do ato de pesquisar, questionar o meio em que vive, contribuindo para que ele se torne sujeito de sua própria história. É necessário que o educador conheça sua clientela e o meio em que vivem, para poder trabalhar os conteúdos didáticos em paralelo com a realidade do mesmo.

Portanto, para que o educador possa apropriar-se das palavras de Paulo Freire (2002) em suas abordagens, é necessário conhecer sua metodologia de ensino e entender que o educando é o ponto central do processo de transformação, sem diminuir a importância do educador, pois os dois fazem parte do processo de mudança e construção do conhecimento, buscando aprimorar sua prática diária através das abordagens teóricas. Assim sendo, a educação libertadora é fundamental para transformar o educando em um cidadão autônomo, crítico e reflexivo em relação à sua vivência em sociedade. Freire relatava que:

Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito, o narrador, e objetos pacientes, ouvintes - os educandos (FREIRE, 2011, p. 65).

A educação libertadora tem uma visão mais elevada em questão de igualdade social e foi criada pelo autor Paulo Freire (2011) em sua vida cotidiana. Tal visão ou concepção é tida como sendo problematizada e libertadora à medida que a mesma é uma constante busca que visa que os educandos transformem o mundo em que vivem. Portanto, os mesmos devem assimilar a realidade que os cerca e assim terão uma visão mais crítica de certos elementos sociais, e até mesmo respeitando sua cultura e história. Essa abordagem busca uma relação de despertar em cada educando sua criatividade em total harmonia com educador e educando.

Um método educacional foi proposto pelo autor como forma de proporcionar uma educação libertadora. Tal método é qualitativo e não quantitativo, donde não pode ser avaliado pela quantidade de conteúdos sobre os quais os estudantes são capazes de dissertar, mas sim pelo potencial de transformação da sua própria realidade e do mundo no qual está inserido adquirido pelos educandos. Seu método está fundamentado em quatro fases: (ZORZO, [2016?])

Investigação da demanda temática de interesse da comunidade de educandos que se dá através do diálogo entre educadores e educandos, investigando o universo e trazendo temas de interesse dos mesmos. Além disso, é preciso também detectar o nível de consciência dos indivíduos sobre os temas já que o importante é justamente fazer nascer esta consciência nos educandos. Escolha e codificação das temáticas adotadas para a investigação e submissão das mesmas à análise crítica da comunidade de educandos. Desenvolvimento de círculos de investigação temática que visam melhorar o nível qualitativo das propostas temáticas e explicitar precisamente as situações limites a serem trabalhadas. De tais círculos devem participar tanto educadores quanto educandos. Redução dos temas a serem tratados em núcleos fundamentais que constituirão as unidades de aprendizagem bem como a sequência

entre elas. Feito isto, prepara-se o material a ser utilizado e procede-se a sua codificação tendo como perspectiva o canal de comunicação a ser utilizado.

Assim, a educação libertadora possibilita uma interação que se dá por meio do diálogo, de modo que os educadores possam abordar temas que fazem parte do cotidiano dos alunos e que sejam próximos da sua realidade, dessa forma essa interação faz com que a capacidade de cada discente seja estimulada de forma crescente e construtiva. Neste sentido, a qualidade do aprendizado fica mais significativa e o educando se torna investigador diante do que é falado ou escrito.

A inserção do ensino de História no currículo escolar acontece no século XIX e possui características voltadas para o europeu, já que esta introdução se dá por meio internacional. A partir da inclusão surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (2018), que é uma resposta as exigências internacionais, a qual objetiva sintonizar as políticas curriculares brasileiras. Em menção a disciplina, este documento é elaborado como referência aos educadores para um despertar da consciência histórica.

No contexto escolar e social, os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos plurais. Dessa forma, o ensino de História estimula a investigação dos acontecimentos e o encontro de respostas para as incógnitas existentes nos recortes temporais e espaciais.

Os PCN's, diante do ensino de História, estabelecem estratégias que fazem relações entre o contexto e o conteúdo abordado, de forma a facilitar o desenvolvimento das competências estabelecidas. Capacitando os educandos e desenvolvendo a criticidade do saber e desenvolvendo as percepções que norteiam o processo histórico.

Segundo os PCNs,

A organização de conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e espaço. (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, 1999, p. 305).

O método utilizado pelos educadores tem papel fundamental na colaboração para o bom desempenho dos estudantes, de forma a ser levado em consideração o planejamento das abordagens que irão ser trabalhadas e as reflexões das experiências educativas. Assim, os educadores devem fazer com que os educandos tenham uma visão dos escritos vinda do seu consciente, fazendo com que eles tenham vontade de aprender História.

### 3 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: REVERBERAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ato de educar requer reflexões sobre a práxis utilizada diante do objetivo desejado que deve estar em sincronia, de modo a valorizar a realidade dos indivíduos. Dessa forma, buscar conhecimento sobre as abordagens de ensino-aprendizagem é a forma essencial para obter êxito no que diz respeito ao crescimento mental de todos os discentes e docentes que estão envolvidos no processo de educar.

A metodologia adotada nessa pesquisa de campo online foi de cunho qualitativo, com aplicação de questionário por meio do aplicativo *Survey Monkey*, que é uma ferramenta que nos possibilita criar *quiz* online, facilita o trabalho de uma pesquisa de campo e que foi criada por uma companhia que utiliza os serviços de software em nuvem.

Essa pesquisa ocorreu com esta ferramenta pedagógica devido a pandemia do novo Coronavírus, que é uma disseminação de enfermidade de forma ampla e que estamos vivendo na atualidade. A quarentena oriunda da Covid19 impossibilitou o encontro entre a professora Mestra, Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde (orientadora) e o acadêmico responsável pela construção do artigo. Destacamos ainda, as redes sociais como meios que impactam a vida contemporânea e os processos de ensino-aprendizagem.

O questionário foi feito por meio do aplicativo *Survey Monkey* e foi através desse aplicativo que foram elaboradas as perguntas do questionário para os respectivos professores e compartilhada através do aplicativo *WhatsApp*, que é um aplicativo de envio de mensagens, áudios e vídeos. Concluímos que as ferramentas utilizadas foram bastante efetivas no ensino a distância, as metas propostas foram todas alcançadas.

Os sujeitos da pesquisa foram: a professora Erlandia Silva Sousa, formada em Pedagogia e especialista em Supervisão Escolar e Educação Especial, que exerce a função de coordenadora da Unidade Escolar Básica Andreлина dos Santos Carvalho, e é professora há 20 (vinte anos) e; o professor João Avelino de Souza Filho, que é formado em Licenciatura em História, pela Instituição Uniasselvi, graduando em Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), é professor há 7 (sete) anos e atualmente trabalha na escola particular Instituto Infantil O Pequeno Príncipe (IIPP). Leciona a disciplina de História, nos anos finais do Ensino Fundamental, a disciplina História da Arte no Ensino Médio e Educação Física, em todos os anos do Ensino Fundamental I e II.

Temos como campo de pesquisa duas escolas: uma pública (Unidade de Ensino Básico Andreлина dos Santos Carvalho), cujas informações foram produzidas de modo online e; uma privada (Instituto Infantil O Pequeno Príncipe), que não conseguimos as informações do seu histórico, pois ficamos incapacitados de colher as dados em virtude da pandemia da Covid-19 e a obrigatoriedade de ficar em casa (isolamento social) é a melhor defesa contra o vírus nesse momento, haja vista não

possuir ainda vacina.

A Unidade de Ensino Básico Andreлина dos Santos Carvalho possui sete salas de aula, diretoria, sala de informática, cozinha, despensa, dois banheiros, quadra esportiva e área de lazer. Recebeu este nome em homenagem a professora normalista que atuou no município durante anos. Ela nasceu na cidade de Rosário/MA e foi esposa do ex-prefeito, João Carvalho. A escola já foi responsabilidade da rede estadual de ensino e, na atualidade, pertence à rede municipal; a unidade funciona nos turnos matutino e vespertino com o quantitativo total de trezentos e oitenta e nove alunos.

Por meio do questionário aplicado, buscou-se entender a visão dos entrevistados sobre a importância das abordagens pedagógicas em torno da escola e seu papel para a relação crítica e profissional dos educandos de forma a relacionar a visão de ambos sobre a tendência libertadora no processo de ensino-aprendizagem, em especial ao ensino de História, foram feitos os seguintes questionamentos: “O senhor (a) já ouviu falar em Paulo Freire? E sua pedagogia Libertadora? O que a pedagogia libertadora de Freire concebe? Você utiliza ou tem influência de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem de seus educandos?”

Segundo a professora Erlandia, ela respondeu: “sim, com base nos conceitos da pedagogia libertadora, o aluno é direcionado a um processo de apropriação do conhecimento, assim, como a realização das primeiras iniciativas de conscientização de modo a priorizar uma busca permanente em favor da classe oprimida prevalecendo à visão de uma luta pela liberdade e igualdade. Numa era de transformação acelerada, buscamos algo que leve o aluno a uma relação construtiva com os outros, e, sobretudo em seu convívio social. Nesse processo o aluno é visto como protagonista e é levado a adquirir uma visão problematizada, amparado com uma dinâmica organizada que está em consonância com os princípios construtivistas estimulando o interesse dos alunos com foco em despertar sua criatividade, bem como nos novos conhecimentos, ou seja, ensinar a aprender”.

O professor João Avelino respondeu que sim, e afirma que o mesmo tem o papel de acordar a consciência dos alunos para que eles sejam capazes de exercer seu papel de cidadão e revolucionar seu meio. O professor João ressalta ainda que o educador deve ser um mediador democrático e ciente de todo conteúdo que irá ministrar ao seu educando, elencando uma interação social, uma visão multidisciplinar com diversas disciplinas e elevando o conhecimento de mundo daquele determinado educando. Assim, o Educador despertará posturas positivas e autônomas e aprenderá o verdadeiro significado de comunicação para a vida.

Partindo das respostas dos entrevistados sobre os questionamentos, é imperativo dar ênfase de como a visão de Paulo Freire buscou libertar o ser humano de uma doutrinação de conhecimentos impostos pelo opressor. Desse modo, o oprimido estaria livre para receber e ensinar conhecimentos, já que o mesmo tem conhecimentos adquiridos em casa que serão essenciais para o seu crescimento cognitivo de forma que possa ser construído gradativamente e esse entendimento

pode ser percebido nas palavras de Paulo Freire quando ele afirma que:

Uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a eles apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E quando que se salva seguindo as prescrições, afoga-se ao anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticada e acomodada. Já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (FREIRE, 1967, p. 43).

Assim, Freire que é o precursor da educação libertadora crítica e a forma como a sociedade moderna dá destaque aos fatos falados, ocultando o seu ponto de vista, que é guiado pela ideologia da hierarquia. Dessa forma, a elite interpreta os acontecimentos e a classe mais baixa recebe de forma inquestionável, sem ao menos poder relacionar a realidade com o que foi manipulado. Contudo, transformar o oprimido passivo requer modificar a sua visão capitalista de forma a se transformar em cidadão crítico e apto aos questionamentos do cotidiano.

Em uma grande contribuição, Paulo Freire afirma que

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 2002, p. 13).

Entendemos que Freire busca atribuir aos educandos a capacidade crítica de modo a questionar e argumentar diante dos questionamentos e respostas. Dessa forma, o educador deve agir de maneira democrática, ajudando a fortalecer a criatividade dos estudantes. E uma das condições para esse desenvolvimento é a interação dialogada, a qual irá fazer com a relação educando-educador ganhe laços afetivos que facilitaram o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Para o ensino de História, no que se refere a educação libertadora, deve-se analisar o contexto histórico geral, de modo a descobrir quem é o opressor e quem é o oprimido. Isso deve acontecer de forma contínua, pois, em muitas instituições, o educador transmite o conteúdo para o educando da maneira que está no livro didático. É necessária uma reflexão sobre a práxis utilizada, de forma a buscar alternativas que obtenham êxito e que dinamize a busca pelo conhecimento, tornando uma sala homogênea para indivíduos plurais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História deve elevar a valorização da consciência histórica, que tem uma visão mais ampla e crítica da sua verdadeira origem e formação perante uma sociedade plural e uma história cotidiana. Para determinada proeza de compreensão e a importância de Ensino de História Geral e Local, conforme apontam os PCN's (1998), o professor precisa buscar metodologias voltadas à implantação de matérias que condecure o conhecimento de mundo do educando. Esse embalo de diálogo deste ensino deve ser minuciosamente concentrado na formação do educando e possibilitando sua independência para polir-se enquanto cidadão.

O ensino de História busca esclarecer todos os questionamentos que os indivíduos têm por isso o mesmo deve ser repassado de forma imparcial e por profissionais com formação específica na área usando metodologias que se adaptem as capacidades de absorção de conhecimentos dos educandos. Os educadores devem, com base em seus conhecimentos, desenvolver as habilidades críticas dos educandos diante dos conteúdos existentes nos livros didáticos.

A educação libertadora tem uma visão aberta, uma visão questionadora, que aliada ao ensino de História, busca levar o educando para um novo horizonte, como um ser pensante, reflexivo e questionador. Lecionar essa disciplina requer um educador que esteja apto e possua habilidades que busquem sentido e coerência para determinada explanação, na qual o educador é capaz de codificar ou decodificar o pensamento crítico e autônomo sem conhecimentos prévios.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Editora: Paz e Terra. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA LTDA, 1967.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra (Coleção Leitura). São Paulo, 2002.

ZORZO, Carlos Alberto. Síntese: A Educação como Prática Libertadora. Paulo Freire. UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, [2016?]. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~edla.ramos/infoedu/alunos/alunos99/zorzo1.htm>> Acesso em: 21 de Abril 2020.



## A pedagogia feminista e a educação popular libertadora: a experiência do projeto mulher maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia-MA

*Yoná Luma Campos Ferreira  
Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde*

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo geral analisar as práticas da Pedagogia Feminista no Projeto Mulher Maravilha, do Centro e Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia/MA. A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa qualitativa por meio de uma roda de conversa. Após a análise das narrativas foi percebido o quanto a Pedagogia Feminista dentro desse espaço é importante na vida das mulheres e possibilita a ruptura de violências estruturais causadas pelo machismo, realizando uma transformação na consciência e na vida das mesmas, reverberando no empoderamento e em agentes multiplicadores dessa metodologia em todos os espaços de ocupação. Além de perceber o qual se faz importante a incorporação da Pedagogia Libertadora nos espaços formais de educação desde os anos iniciais da educação formal.

**Palavras-chave:** Pedagogia Feminista. Educação Popular Libertadora. Machismo. Gênero.

### 1 INTRODUÇÃO

A educação tem um grande poder e também uma grande responsabilidade na formação da sociedade, assim pode contribuir para libertar ou para manter e fortalecer estruturas de poder (ARROYO, 2018) e opressões como acontece com o machismo e o modelo de sociedade patriarcal.

A educação formal, ao longo de sua história, não promoveu a autonomia e o empoderamento das mulheres, mas se utilizou - e ainda utiliza - de ações que fortalecem uma educação com ideologias e crenças machistas. Dessa forma, o currículo era diferenciado para meninas e meninos, dando sequência a lógica da cultura patriarcal.

De acordo com Silva (2005, p. 92), os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas.

Tal observação sobre os currículos faz com que seja possível refletir, inclusive, sobre as práticas cotidianas, nessa divisão pautada no que a sociedade define como construção dos gêneros masculino e feminino. A escola se torna, assim, um ambiente que estimula e fortalece violências institucionalizadas, simbólicas e, por diversas vezes, de assédio as mulheres, legitimando o que acontece na sociedade historicamente de maneira geral (NASCIMENTO, 2016).

Desse modo, é possível compreender o processo histórico de violação e de luta pelos direitos das mulheres, pois a sociedade sempre pautou como as mulheres deveriam ser, e controlar o que

podem ou não aprender faz com que a dominação e manutenção dessa estrutura de poder masculina se perpetue “[...] não tinha necessidade de ler e escrever e, se possível, não deveria falar” (RIBEIRO, 2003, p. 79).

Com todas essas violações de direitos, temos o movimento feminista que questiona e luta por uma educação não sexista, não androcêntrica e não machista. Entender e pensar o movimento feminista pode se tornar complexo, pois o movimento é plural, tem muitas falas e vem de diversos lugares, porém é de grande importância refletir sobre este movimento pensando em toda relevância e consequência de suas lutas.

Propondo-se a pensar as lutas deste movimento dentro da educação, temos, no Brasil, a trajetória das pesquisas feminista com suas marcas em contextos políticos que tem como consequência a formação de grupos de universitárias que começam a ter os estudos sobre mulheres e posteriormente sobre gênero e sexualidade, isso agora de maneira científica.

Dessa forma, começou-se a criar um movimento dentro das academias que questiona o modelo de educação pautado nas relações de gêneros, o qual coloca a mulher como um ser inferior, historicamente, começando a surgir assim o que chamamos de Pedagogia Feminista.

Mesmo com todo o avanço tido ao longo da história, a mulher ainda luta por romper essa estrutura tão bem alicerçada, buscando ocupar os diversos espaços, dialogando e/ou gritando para que sua voz seja ouvida e respeitada. De acordo com Silva (2010, p.11), “O feminismo é um modo de olhar o mundo que busca articular a análise das desigualdades de gênero, raça e classe no intuito de transformá-las, e que, por isso, exige coerência entre construção teórica e luta social pela transformação”.

A Pedagogia Feminista bebe da fonte da Pedagogia Popular – que parte da educação como prática de liberdade (FREIRE, 1999) – e do feminismo, constitui-se ao assumir o enfrentamento às estruturas opressoras, mas também em construir formas de resistências.

Dessa forma, faz-se urgente o conhecimento das histórias das mulheres, valorizando suas várias vozes, trazendo o diálogo como dinâmica problematizadora, no qual todas as mulheres através da Pedagogia Feminista estão em processo educativo e reflexivo que incide em políticas públicas educativas, que possam possibilitar a conscientização da sua posição no mundo e assim superar seus diversos desafios.

O Projeto Mulher Maravilha, que faz parte do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos, é uma Organização Não Governamental (ONG), fundada em 18 de novembro de 1996, e trabalha na prevenção e enfrentamento de diversas violações de Direitos Humanos.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar depoimentos, a partir das narrativas das mulheres que fazem parte do Projeto as práticas da Pedagogia Feminista no projeto Mulher Maravilha do Centro e Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia -Ma.

Nas seções seguintes, apresentamos referencial teórico sobre a Pedagogia Feminista e a Educação Libertadora e o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán e o Projeto Mulher Maravilha a partir das narrativas de duas participantes do projeto.

## 2 A PEDAGOGIA FEMINISTA E A EDUCAÇÃO POPULAR LIBERTADORA

A Pedagogia Feminista tem como uma grande aliada no processo de construção de uma educação que não perpetue o machismo histórico vivenciado e naturalizado por toda a sociedade, essa aliada é a Educação Popular, que ganha vida dentro de espaços populares como: ONG's ou outros movimentos sociais organizados, de maneira que vem se construindo como contrapondo a essa estrutura de poder patriarcal, tendo uma pedagogia que utiliza da metodologia de escuta de histórias das mulheres para que, assim, as mesmas consigam falar e construir suas próprias narrativas.

Diante da compreensão da importância da educação nesse processo, como contribuinte e mantenedora dessa dinâmica patriarcal, constrói-se a consciência de que é preciso ocupar esses espaços para que se faça o contraponto entre a educação machista e sexista existente. Nesse sentido, temos uma pedagogia com uma formação feminista que objetiva a ruptura dessa estrutura de poder e contribui com a construção de sujeitas donas de suas narrativas, histórias e vidas e de sujeitos conscientes de todos os privilégios pautados na educação patriarcal e machista.

De acordo Silva (2010), o feminismo como pensamento crítico e como ação política, possui uma ação pedagógica embasada na teoria sobre as relações de gênero, voltada ao empoderamento e organização política das mulheres. Partindo da confirmação de que as mulheres têm um processo histórico de invisibilidade e violências, que as teóricas acadêmicas feministas começaram a discutir os conceitos de gêneros. Conforme Scott (1989) afirma,

O gênero era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente (SCOTT, 1989, p. 3).

Então, começa-se a estudar as teorias das relações de gêneros, pensando em fazer os estudos das diferenças existentes no processo educacional entre mulheres e homens.

Nesse sentido, tem-se, na Educação Popular, uma aliada extremamente essencial, necessária e importante, pois é ela que tem como fonte e celeiro o próprio território popular, as comunidades, os diversos grupos e as diversas realidades. Conforme aponta Arroyo (2003, p. 30): “De alguma forma, (sic) os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica (...)”. Assim, esses movimentos acabam por influenciar

e a repensar a educação formal.

A Educação Popular vem sendo realizada no âmbito dos movimentos sociais organizados, que trazem como bandeiras de lutas uma educação não androcêntrica, multicultural e interseccional, fazendo uso assim da Pedagogia Feminista como fonte de empoderamento das mulheres em seus diversos territórios e histórias de vidas.

Dentro dos movimentos sociais é possível incorporar as vivências reais das mulheres em seus próprios territórios e a partir de suas próprias narrativas, trazendo um dos aspectos da Pedagogia Feminista, a subjetividade dos/as sujeitos/as, como afirma Silva (2010, p. 16): “A microdimensão social da esfera privada dos afetos e sexualidade é pensada num lugar onde as relações de poder estão presentes e devem ser tratadas politicamente”.

Assim, é nesse contexto que a Pedagogia feminista e popular realiza esse papel essencial na sociedade, que é de transformar sujeitas e sujeitos para uma construção social mais igualitária, refletindo as diversas desigualdades e privilégios pautados no sexo masculino existentes até na atualidade.

Para Paulo Freire, a Educação Popular é uma prática política misturada à tarefa educativa, levando em conta que a sociedade se transforma passo a passo, com propostas populares de educação, mas que acontece a partir de uma mobilização, relacionada à organização pública. Nessa direção, a definição de educação popular é que ela é um modo de conhecimento que parte da prática política, ou seja, “[...] o conhecimento do mundo também é feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares. [...] há modos de conhecer o mundo e as classes populares têm um modo peculiar de conhecimento” (FREIRE, 2001, p. 20).

O Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán -CDVDH/CB, é uma Entidade sem fins lucrativos, criado no dia 18 de janeiro de 1996.

E atua diretamente na cidade Açailândia/MA, com uma sede e dois Centros Comunitários, porém a organização tem atuação direta e indireta em diversos outros municípios de dentro e fora do Estado do Maranhão.

Neste processo, são trabalhadas alternativas de participação social para o desenvolvimento pessoal dos/as participantes através dos quais eles são incentivados/as a se tornarem protagonistas e atuarem como agentes de transformação social. Foi dentro deste eixo que surgiu o projeto Mulher Maravilha, cujas aulas se utilizam de exercícios físicos como ferramenta de formação através da Pedagogia Feminista, dentro desse espaço de Educação Popular.

Em frente a uma realidade de machismo estrutural e patriarcal na sociedade, que historicamente invisibiliza as histórias e vozes das mulheres que culmina na violência que muitas vezes tira a vida de inúmeras mulheres, surgiu o projeto Mulher Maravilha, que, prioritariamente,

atua com o objetivo de contribuir com o empoderamento e emancipação das mulheres, utilizando da Pedagogia Feminista no espaço de educação popular do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos.

Em termos práticos, são aulas de exercícios físicos como atrativo para participação das mulheres e assim realizar a chamada formação cidadã, no qual utiliza a Pedagogia Feminista nesse espaço de educação popular. As atividades são dirigidas especificamente para mulheres em situação de grave vulnerabilidade social, criando, assim, um espaço de discussão e construção coletiva que sirvam para identificar e enfrentar as diversas formas de opressões sofridas pelas mulheres e dar voz, fazendo com que as mesmas se tornem protagonista de suas histórias.

Dessa forma, pensando nessa transformação de vidas, foi realizada uma roda de conversa participantes deste projeto de idades distintas, aqui chamadas pelos codinomes de grandes mulheres da história da luta feminista: Dandara e Maria Aragão.

Assim, como primeira questão, perguntei o que chamou a atenção delas para participar do projeto Mulher Maravilha?

- **Dandara:** buscava uma atividade para participar para e poder sair de casa, porque o meu marido não deixava e controlava meus passos, mas vi que o projeto era um bom lugar pelo fato de ter apenas mulheres participando e isso me ajudaria a não ter problemas. Além disso, eu gostava muito de me movimentar e aqui aprendi muitas coisas e ainda nos movimentamos.
- **Maria Aragão:** Vim fazer uma visita um dia e gostei muito do que vi; aqui aprendi muitas coisas e também precisava fazer algum tipo de exercício por causa da saúde, acabou que juntou tudo em um único lugar e eu me sinto muito bem em participar do projeto e também me ajudou a me desenvolver.

Depois foi perguntado qual a importância do projeto Mulher Maravilha em suas vidas hoje.

- **Dandara:** Pude fazer novas amizades, conheci o que é o empoderamento da mulher e os nossos direitos, porque os homens pensam que só devemos ficar em casa, no fogão e aqui eu aprendi que não. Aqui também é o momento que tiramos um tempo para nós mesma, temos o direito de sermos apenas mulheres, mas isso nos negam, além de tudo isso nos divertimos, aprendemos e desestressamos.
- **Maria Aragão:** Aqui conheci novas amigas, isso me fez sentir menos sozinha, também, antes de entrar no projeto, eu sentia que tinha muitos problemas e aqui parece que eles somem. Além das aulas e aprender tantas coisas, também fiz cursos profissionalizantes e isso tem uma importância muito grande.

Com essas respostas, percebemos que, para essas mulheres, o projeto passou a ter uma importância muito grande em suas vidas, fazendo com as mesmas entendam seu espaço, se reconheçam enquanto mulheres diversas e principalmente, passem a reconhecer seus direitos e como a sociedade está alicerçada a negá-los. Freire, afirma que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2002, p. 13).

Nestes relatos é possível compreender como a Pedagogia Feminista já faz sentido dentro da vida dessas mulheres, provocando mudanças significativas dentro de si mesmas e ao seu redor, no qual é possível trazer as lutas feministas e o próprio movimento em si, definido por Silva (2010, p. 11): como um movimento de olhar particular sobre o mundo e sobre as relações estabelecidas nele, com o intuito de refletir e lutar por melhorias e transformações que vem do interno ao externo.

Desse modo, compreender que as mulheres são livres para escolher seus caminhos é um processo adquirido com este movimento com o uso da Pedagogia Feminista, uma vez que questiona as formas pedagógicas tradicionais pautadas no machismo estrutural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Feminista vem possibilitando a transformação, não apenas da educação, nos ambientes escolares e populares, mas também uma educação global, da sociedade que historicamente convive com o machismo estrutural cotidianamente, para uma sociedade que reflete sobre os privilégios dados ao gênero masculino e que busca equidade entre os gêneros.

A importância de ter como aliada a Educação Popular e os espaços populares como ONG's que trabalham com as comunidades e entendem suas realidades é essencial para que se construa uma sociedade melhor.

Com o projeto Mulher Maravilha foi possível refletir sobre a mudança de comportamento das mulheres em meio a um contexto de violência e silenciamento vivenciado desde seus nascimentos e que é naturalizado e não questionado.

Também foi possível investigar o Projeto Mulher Maravilha do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos Carmen Bascarán de Açailândia/Ma, e identificar suas práticas em Pedagogia Feminista, sendo um espaço que utiliza aulas de exercícios físicos como mecanismo de atração para

essas mulheres e que a partir disso desenvolve a Pedagogia Feminista, conscientizando o processo de machismo histórico vivenciado, naturalizado e reproduzido por todas as mulheres, escutando suas histórias de vidas diversas e com muitas cicatrizes, revolucionando seus pensamentos e suas ações e assim empoderando essas as mulheres participantes. A utilização de momentos de diálogo, autoconhecimento, debates, escutas, oficinas de capacitação profissionais, formação sobre temas pertinentes como: violências machistas, feminismos, sororidade, dentre outros, fazem compreender os desafios de ser mulher nessa sociedade e o quanto esses desafios dificultam a ocupação dos espaços de poder por mulheres.

Assim, esta pesquisa leva o importante papel do movimento feminista na construção da Pedagogia Feminista e como os espaços de educação popular são grandes espaços educacionais de gigantesca relevância para a vida dessas e de tantas outras mulheres. Compreender o papel da Pedagogia Feminista em uma sociedade que tem o machismo nas suas estruturas é compreender o processo de desigualdade e injustiça vivido por todas as mulheres e, mais que isso, é lutar para que essa estrutura se rompa e refaça uma sociedade que respeite, escute e empodere não apenas mulheres, mas todas as pessoas que acreditam e compreendem que a equidade entre os gêneros e a igualdade de direitos são fundamentais para a construção de um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tâmara Thaís Carlos, BEZERRA, Beatriz Dantas Gomes, FERREIRA, Gleyson Henrique Lima. Educação sexista e suas influências na definição das brincadeiras infantis. Rio Grande do Norte, 2017.

CDVDH/CB. Estatuto do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos. última atualização, Brasil, 2017.

DA SILVA, Berenice Gomes. Marcha das Margaridas – Resistências e Permanências. Brasília, 2008.

DA SILVA, Rafaela Mello. (Des)Igualdade da Mulher: Da Educação para O Lar À Conquista por Espaço Profissional. Disponível em <[https://brasiljuridico.com.br/artigos/desigualdade-da-mulher-da-educacao-para-o-lar-conquista-por-espao-profissional#\\_ftn3](https://brasiljuridico.com.br/artigos/desigualdade-da-mulher-da-educacao-para-o-lar-conquista-por-espao-profissional#_ftn3)> Acesso em 22 de nov. de 2020.

DA SILVA, Márcia Alves; GODINHO, Eliane. A construção de uma pedagogia feminista latino-americana na perspectiva da educação popular. Florianópolis, 2017.

DE BEAUVOIR, Simone. Segundo Sexo. Edição comemorativa 1949 – 2019. Editora Nova Fronteira, Brasil, 2019.

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

LANGNOR, Carolina; LISBOA, Sousa. Da Pedagogia Feminista aos Estudos de Gênero: Desdobramentos das Teorizações Feministas para a Educação, Curitiba, 2016.

MACIEL, Dionéia Edlyng. O acesso da mulher à educação formal no Brasil,

MAIO, Eliane Rose; DE OLIVEIRA, Márcio. “Você Tentou Fechar As Pernas?” – A Cultura Machista

Impregada nas Práticas Sociais. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/25199/18031>> Acesso em 14 de março de 2021.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Suênia; MONTENEGRO, Sandra. Pedagogia feminista: O caso do Programa de Formação Sociopolítica “Cidadania e Direitos das Mulheres”. Recife, 2015.

SOUZA, Carliane de Jesus; CORTEZ, Luana Santos Aragão; RIBEIRO, Milena Dutra Araújo; NASCIMENTO, Romário Ráwlyson Pereira do. Feminismo e currículo escolar: por uma prática educativa transformadora, Piauí 2018



## Programa “Sim, eu posso”: círculos de cultura como ferramenta na alfabetização de jovens e adultos no Maranhão.

*Raíza Naruza Gomes Ferreira*

**RESUMO:** Estuda a Jornada de Alfabetização do Maranhão: “Sim, Eu Posso (sic)” – Círculo de Cultura, de iniciativa do governo maranhense, entre os anos 2016/2017, desenvolvida nos oito municípios com menor índice de desenvolvimento humano. Teve recorte nas cidades de Aldeias Altas e São Raimundo do Doca Bezerra, com objetivo de investigar as implicações dos círculos de cultura nas práticas pedagógicas desenvolvida pelos alfabetizadores, na educação de jovens, adultos e idosos, nos referidos municípios. Fundamenta-se em Freire (1983); Arroyo (2017) e; Santos (2002). Pretende-se, com essa investigação, analisar as práticas desenvolvidas no “Sim, Eu Posso (sic)”, na elevação do índice de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. EJA. Círculos de cultura.

### 1 INTRODUÇÃO

O Maranhão apresenta um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) do país. Comparando a outros estados brasileiros, ocupa a 2º posição, ficando a frente apenas do estado de Alagoas, segundo o IBGE (2013).

Com uma estrutura geopolítica constituída por 217 municípios e população de 6.574.789 habitantes, sendo que, deste total, aproximadamente 48,8% vive em zona rural. O censo do IBGE de 2013 apontou um dos maiores indicadores de analfabetismo do Brasil: cerca de 20,84% da população maior que de 15 anos é analfabeta.

Este resultado é o reflexo do ambiente político conturbado e da desaceleração da economia que se agravou a partir de 2014 e resultou na queda do PIB e no expressivo crescimento da taxa de desemprego, desenvolvimento econômico e social foram as mais afetadas em 2015 como consequência da crise. É preciso reconhecer que o contexto atual é adverso, porém é possível se fazer melhor, para superar as consequências do cenário atual, mudanças e eficiência nos gastos públicos são necessárias.

Nessa perspectiva no ano de 2015, o governo Estadual organizou uma estratégia de ação objetivando elevar o IDH dos municípios mais carentes do Estado do Maranhão denominada de plano de ação mais IDH, que consistia em uma série de medidas que priorizavam o desenvolvimento dos trinta municípios que apresentavam o mais baixo IDH (índice de desenvolvimento humano), apontados pelo censo 2010. As atenções deste plano foram focadas nas nove secretarias de Estado. O comitê gestor do plano de ações mais IDH, acompanhado de técnicos de cada secretaria, traçaram diretrizes para a atuação, identificando indicadores dos eixos: Educação, Saúde, Renda, Gestão Municipal e Meio Ambiente, constatando défices nesses quesitos.

O Índice de Desenvolvimento Municipal da Educação – IDHM do Maranhão, calculando a partir dos dados censitários de 2010, encontra-se na faixa estabelecida pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) de baixo desenvolvimento. Situando-se na 19ª posição no ranking estadual, permanece abaixo do indicador do plano nacional (0,637) que é de médio desenvolvimento (0,599-0,699) (MARANHÃO, 2015).

Estes dados confirmaram a tese de que a Educação maranhense precisava de investimentos em ações que suavizassem e superassem os baixos índices, como os da taxa de analfabetismo. Deste contexto surge o programa Escola Digna, com treze ações entre elas está a jornada de alfabetização no Maranhão: “Sim, Eu Posso (sic)” – Círculo de Cultura, que tem como objetivo reduzir o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos nos municípios de menor IDH do nosso Estado: São João do Sóter, Aldeias Altas, Governador Newton Belo, Água Doce do Maranhão, São João do Carú, Afonso Cunha e Santana do Maranhão, O programa tem a coordenação das secretarias de estado da Educação (SEDUC) e de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP), e, na execução, recebe o apoio do movimento Sem Terra (MST).

De acordo com a proposta do programa, o projeto deveria ser desenvolvido no período de 10 meses: o primeira etapa é destinado à mobilização e capacitação estadual da Brigada de alfabetização do “Sim, Eu Posso (sic)” - Círculo de Cultura. Durante os três meses posteriores, será aplicado o método de alfabetização cubano, o “Sim, Eu posso<sup>35</sup> (sic)”, do instituto pedagógico latino-americano e Caribenho de Cuba (IPLAC). O método implementado baseia-se a partir da metodologia Freiriana dos círculos de cultura. Todo o programa, por fim, destina-se ao balanço dos resultados, sistematização e avaliação final, dentre elas: alfabetizar 20.075 pessoas residentes nos oito municípios da jornada de alfabetização do Maranhão; formar 190 coordenadores(as) para o acompanhamento das turmas, e; capacitar 1332 alunos alfabetizadores para a execução do processo de alfabetização.

Cabe destacar que, durante o desenvolvimento dos círculos de cultura (fundamentados na pedagogia freiriana), os (as) educandos (as) aprofundaram a leitura e a escrita. Ali serão incentivados (as) ao exercício da palavra, a lerem e escreverem o mundo, tendo como alicerce as questões centrais do cotidiano como: trabalho coletividade, alimentação, saúde, formas de organização comunitária política, econômica, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros.

Questões que estão relacionadas à prática social, buscando intervir e alterar as atuais relações no mundo do trabalho e da vida dos (as) educandos (as). A Jornada de Alfabetização contou ainda com uma coordenação política pedagógica e uma coordenação regional, a brigada de alfabetização formada por educadores (as) selecionados pelo movimento Sem-Terra (MST) que assessora a campanha, além dos técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), responsáveis por acompanhar o processo e garantir a implementação das diretrizes político pedagógicas, o acompanhamento

35 “Yo, Si Puedo” (Sim, Eu Posso) é a versão do programa para cubanos.

e avaliação das etapas. A primeira etapa do programa foi finalizada em dezembro de 2017, nos municípios anteriormente mencionados. Diante da finalização da primeira etapa do programa, o projeto de pesquisa tem como questão central: as ações desenvolvidas pelo programa “Sim, Eu Posso (sic)”, concretizadas por meio das práticas pedagógicas dos educadores e o acompanhamento dos coordenadores regionais, contribuíram para reduzir o índice de analfabetismo e elevaram a geração de emprego e renda desses municípios.

## **2 CÍRCULOS DE CULTURA COMO FERRAMENTA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MARANHÃO.**

A Jornada de Alfabetização no Maranhão aconteceu entre março de 2016 e fevereiro de 2017. Dos meses destinados à mobilização nos municípios, março e abril de 2016, ao Seminário Estadual realizado em São Luís, em fevereiro de 2017, muitos eventos e episódios marcaram a jornada, o que a resume sob a perspectiva qualitativa; e, a partir da sistematização construída pelos brigadistas, com as fichas de acompanhamento, foi possível obter dados e informações que resumem a jornada sob a perspectiva quantitativa – metas de alfabetização, turmas em funcionamento e total de alfabetizados.

Os brigadistas vieram para um período de formação em São Luís logo após o II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (II ENERA), ocorrido em Brasília, no período de 21 a 25 de setembro de 2015, considerando que a contratação estava prevista para a primeira semana de outubro. Durante o evento foram apresentados em ato político de lançamento da Jornada, que contou com a participação do Secretário Chefe da Representação Institucional do Governo do Maranhão Ricardo Capelli.

No entanto, esta formação se estendeu para um prazo muito além do previsto, e os brigadistas, Coordenadores Municipais e a Coordenação Política Pedagógica, permaneceram em processo de formação, durante os meses de outubro a dezembro de 2016, no aguardo da assinatura do convênio entre o governo e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) conveniente e a Fundação de Apoio ao Ensino Pesquisa e Extensão (FAPEAD) interveniente, para dar início às atividades nos municípios

Durante o período, participaram de cursos de formação sobre diversas temáticas, dentre elas: realidade do estado do Maranhão, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e métodos de alfabetização, dentre eles o cubano: Sim, Eu Posso (sic)!, também realizaram atividades de campo nas áreas de assentamentos e acampamentos do MST nas Regionais Itapecuru e Mearim para o exercício de observação conjuntural, pois este seria um dos desafios a que estariam submetidos quando estivessem residindo nos municípios.

Foi somente em março de 2016, que a Brigada retornou a São Luís, em fevereiro do mesmo

ano e após uma breve preparação. Os coordenadores municipais se deslocaram para seus municípios de atuação. De modo geral, constituíram-se duplas para atuação, no entanto, dada a meta de turmas, para o município de São Raimundo do Doca Bezerra (40 turmas), deslocou-se apenas uma coordenadora municipal e Aldeias Altas (141 turmas), deslocaram-se três coordenadores municipais. Durante todo esse mês, o trabalho nos municípios se deu em torno da divulgação da Jornada de Alfabetização, do estabelecimento de parcerias com organizações locais, da identificação de possíveis locais de turmas, da mobilização de educadores para o seletivo e educandos para a composição das turmas.

A formação estadual da brigada para o trabalho com o método Sim, Eu Posso (sic)! aconteceu de 04 a 07 de abril de 2016, abordaram temas como: Educação Popular, o método Sim, Eu Posso (sic)! e os Círculos de Cultura. Foi, também, este o momento em que os brigadistas socializaram os resultados obtidos no primeiro mês de mobilização – número de turmas, educandos inscritos, espaços garantidos que serviriam de salas de aula, parceiros e outros e planejaram as próximas ações.

A mobilização para a jornada que foi iniciada na primeira semana do mês de março se estendeu até o início das aulas, tendo os meses de março e abril concentrado as atividades mais intensas: instalação dos brigadistas, diagnóstico dos municípios (mapeamento territorial e dos locais que serviriam de sala de aula, levantamento do número potencial de educandos, possibilidade de diálogo com o governo local e estabelecimento de parcerias com Sindicatos, Associações, equipe do Comitê Mais IDH, Força Estadual de Saúde (FESMA), sociedade civil, dentre outros) e o seletivo para contratação de educadores/as e coordenadores/as de turma.

Este foi um trabalho de fundamental importância para a consolidação da Jornada nos municípios, pois para além de um domínio territorial, que permitiu um planejamento mais condizente com a realidade local, o estabelecimento de parcerias, tanto com o poder público local como com organizações políticas e da sociedade civil, deu suporte a diversas ações realizadas, que inclusive extrapolaram as ações previamente previstas.

O período de mobilização ganhou intensidade na medida em que os brigadistas passaram a dominar o espaço e se inseriram nas atividades dos municípios e no cotidiano dos municípios; durante o período, com a consolidação das parcerias, o processo de mobilização foi construindo referenciais do projeto e consolidou a proposta no imaginário da população.

A formação de educadores/as e coordenadores/as de turma com o objetivo de formação dos educadores/as e coordenadores/as de turma seletivados para a jornada e para o domínio do método Sim, Eu Posso (sic)! nos 8 municípios em que atuamos. Seguindo um dos princípios da Educação Popular, esta formação serviu também como um momento para despertar a vontade político-pedagógica quanto ao exercício das atividades de ensino, no caso dos educadores/as, e de

apoio e organização pedagógica de turma, no caso dos coordenadores/as de turma.

As aulas com o método cubano estavam previstas para começar na primeira semana de maio, porém só iniciaram a partir da segunda quinzena do mês de junho em virtude do atraso na entrega do material pedagógico (lápis, borracha, cadernos do educando e do educador), dos televisores e pendrives. A partir deste mês, iniciou-se o acompanhamento contínuo pelos brigadistas aos coordenadores de turma e visita às turmas, que passariam os próximos quatro meses sendo alfabetizadas pelo Sim, Eu Posso (sic)!. Neste período, também foram realizadas diversas aulas inaugurais na sede e nas comunidades dos municípios e a triagem oftalmológica.

As primeiras aulas com o método se iniciaram em junho, nos mais variados espaços como: escolas e casas de farinha, e também em espaços improvisados como os quintais e salas das casas dos próprios educadores ou educandos.

Durante os meses de aplicação do método, as educadoras e os educadores trabalharam com os educandos/as a elaboração de uma carta que deveria ser escrita por cada um deles na fase final dos 65 roteiros audiovisuais trabalhados nas aulas do método. Em cada um dos municípios houve alguma atividade específica para a leitura das cartas, que foram escritas às famílias, aos amigos, aos brigadistas, aos educadores e ao governador. Foram momentos especiais e de grande expectativa para os educandos e familiares, contentes com o resultado alcançado.

Mesmo que a avaliação dos resultados tenha sido processual, ao longo dos quatro meses de aula, e considerando todo o processo de ensino e aprendizagem, as cartas escritas pelos educandos também serviram como parâmetro na verificação dos limites e avanços de cada um deles

A formação dos brigadistas para os Círculos de Cultura aconteceu em São Luís, durante os dias 28/09 a 01/10. Durante o evento, foi abordada a perspectiva teórica da pedagogia freiriana dos Círculos e foram construídos 4 eixos temáticos que baseariam as discussões em sala de aula, eixos retirados da vivência da brigada nos municípios nestes sete meses de atuação. A partir da escolha destes eixos, foram realizadas oficinas de produção de materiais para as aulas e foram planejadas as ações para esta etapa.

Em momento posterior, as discussões realizadas em São Luís foram replicadas pelos Brigadistas aos coordenadores de turma e educadores em uma série de capacitações por núcleos de turmas – de acordo com a peculiaridade de cada município.

As aulas desenvolvidas durante os Círculos de Cultura tiveram início a partir de outubro, pós formações. A diversidade temática em torno dos quatro eixos consolidou o processo de alfabetização e permitiu aos educandos a socialização das suas histórias, dos seus conflitos, das suas conquistas e conhecimentos. Um diálogo horizontal que desafiou as educadoras e educadores a desenvolverem metodologias que coadunassem a escrita, a leitura, participação verbal e prática do cotidiano vivenciado por cada um.

O encerramento da primeira fase da jornada foi marcado pelo término das aulas e a realização das formaturas e dos seminários finais municipais. O encerramento das aulas se deu de dezembro a fevereiro, a depender do mês em que se iniciaram as atividades em cada município.

Em todas as cidades houve algum tipo de confraternização para comemorar a finalização do processo, seja por turmas ou por núcleos – o que expressa a satisfação dos envolvidos em terem concluído a etapa de alfabetização. É exemplo o “Forró do Sim, Eu Posso (sic)”, realizado em São Raimundo do Doca Bezerra, e o “jantar comunitário”, em Santana do Maranhão. Do mesmo modo, também foram organizadas nos oito municípios eventos de formatura para marcar o encerramento da jornada. Estes reuniram os familiares dos educandos em comemoração a uma das maiores realizações de suas vidas. Durante as comemorações foram entregues os diplomas simbólicos, uma vez que os certificados de conclusão estavam em fase de confecção.

E o Seminário Estadual de Avaliação, que contou com a participação de 1.000 pessoas, entre educadores, educandos, coordenadores de turmas, brigadistas, autoridades dos governos estadual e municipais, universidades e organizações populares, consolidou o processo geral da jornada com a apresentação dos resultados, mas, sobretudo, serviu para dar visibilidade e permitir que os sujeitos dos diferentes municípios se reconhecessem nas diferentes realidades apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao participarmos desse plano de trabalho, além da compreensão sobre o movimento conjuntural que concorreu para o surgimento do programa Sim, Eu Posso (sic) e entender o desenho do programa para conhecer as matrizes teóricas que sustentam as práticas pedagógicas dos alfabetizadores, intencionávamos trabalhar com um número de 12 a 15 egressos por meio da técnica de grupo focal, presencial na perspectiva de responder ao nosso objetivo: Investigar as implicações das práticas pedagógicas desenvolvida pelos alfabetizadores, na alfabetização dos egressos.

Reunimos as informações colhidas para inferirmos sobre o objetivo dessa pesquisa nos documentos: Plano de Ação Mais IDH (2015); Proposta Pedagógica Sim, Eu Posso (sic) (2015); Documento que caracteriza e avalia o programa (2017) e; o Relatório Final da Primeira Fase do Programa (2017), estabelecemos novamente contato com as Unidades Regionais, que os municípios lócus da pesquisa estão ligados, para atualizar endereços e telefones, bem como, para que estas nos indicassem caminhos para contatar como os sujeitos.

O contato com os egressos foi estabelecido pelo telefone áudio e chamada de vídeo via WhatsApp, momento em que utilizamos a entrevista semiestruturada, com perguntas sobre dados pessoais dos egressos e sobre as reflexões traduzidas em nosso objetivo de pesquisa. Os resultados desse momento da pesquisa revelam que dos 12 egressos pesquisados, 8 são mulheres, com idades

entre 35 a 51 anos, afrodescendentes, arrimos de família, sem companheiros, com mais de três filhos, moram na periferia da zona urbana dos municípios e trabalham. Os homens em número de 4, todos têm companheiras fixas, arrimos de família, trabalham e têm idade que varia de 30 a 50 anos.

Todos responderam que foram alfabetizados pelo programa Sim, Eu Posso (sc) e que se não fossem o esforço, a competência e a paciência das alfabetizadoras jamais teriam aprendido a ler, ao lado dessas informações mencionaram que as aulas eram prazerosas porque a professora deixava que narrassem fatos da sua vida cotidiana, o que nos leva a entender que a prática pedagógica das alfabetizadoras, tinha uma dinâmica atrativa, fundamentada a luz dos referenciais que o programa orienta (o modelo pedagógico do IPLAC, que considera as experiências dos sujeitos, matriz pedagógica vinculada à luta contra as desigualdades, na Educação Popular inspirada em Paulo Freire, na Pedagogia da Práxis e os Círculos de Culturas).

Os documentos avaliativos da primeira etapa do Sim, Eu Posso (sic), bem como os dados das Unidades Regionais de Educação (URE's) nos revelaram que dos 3.439 egressos que concluíram o programa nos dois municípios lócus da pesquisa – Aldeias Altas e São Raimundo do Doca Bezerra, ligados às Unidades Regionais de Educação de Caxias e Chapadinha respectivamente, 2.579 concluíram o programa lendo e escrevendo bilhetes e pequenos textos. Completaram ainda os egressos e que a leitura e escrita que o programa ofertou a eles, muito tem contribuído e facilitado suas vidas.

## REFERENCIAS

COSTA, Reynaldo. Sim, eu posso ler e escrever Sim, eu posso mais: A Jornada de Alfabetização é um programa que utiliza o método de alfabetização “Sim, eu posso!”. Uma parceria do governo do Maranhão e do MST. 2017. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/02/06/sim-eu-posso-ler-e-escrever-sim-eu-possomais.html>. Acesso em: 12 mai. 2019.

IBGE. Censo Demográfico, 2018. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 22 fev. 2019.  
\_\_\_\_\_. Censo demográfico 2013: população rural, resultados do universo. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2017. MARANHÃO. Plano de Ação Mais IDH, diagnostico preliminar 2015.

\_\_\_\_\_. Censo demográfico 2010: índice de analfabetismo da população. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

GODOY. Arilda Schmitd. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. Rev. Administração de empresa/ v. 35, n.3, p, 20-29. São Paulo.

MARANHÃO. Pirâmide etária da população residente no Maranhão, por idade e sexo - 2001 e 2015. Observatório Social do trabalho. 2017.

\_\_\_\_\_. Jornada de alfabetização do Maranhão: “sim, eu posso” – círculo de cultura. Proposta Pedagógica. 2015.

\_\_\_\_\_. Plano de Ação Mais IDH. Diagnóstico. 2015.

\_\_\_\_\_. Relatório Final de Alfabetização do Maranhão: Sim, Eu Posso” – Círculos de Cultura Primeira Fase – 2016/2017. 2017.

ROMERO, S. M. A utilização da Metodologia dos Grupos Focais na Pesquisa em Psicologia. In: Psicologia e Pesquisa: Perspectivas Metodológicas. Porto Alegre: Editora Sulina. 2000.

SACRISTÁN. José Gimeno. A pesquisa no âmbito do currículo e como método para seu desenvolvimento. Nieves Blanc Garcia In: Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso, 2013

SAVIANI, D. A educação no centro do desenvolvimento econômico. In: BARROSO, A.; RENILDO, S. (Org.) Desenvolvimento: ideias para um projeto nacional. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Maurício Grabois, 2010c, p. 247-264.

SEVERINO. Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed.rev. R atual- São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução a pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.



## O “perigo” de uma “ideologia” de gênero no currículo escolar

*Rosiane Silveria Rodrigues Veloso*

**RESUMO:** Este ensaio científico propõe discutir a temática de gênero na educação, a partir da conjuntura política atual. O título já expressa nosso posicionamento político, assim, o texto terá caráter denunciador e ao mesmo tempo a voz da resistência frente ao cenário que enfrentamos. Para fundamentação de nossa tese de retrocesso, trouxemos uma discussão acerca da extrema direita no poder, com ênfase ao papel da vertente do fundamentalismo religioso nesse processo. Para fortalecer esse debate, fizemos um levantamento de dados (marcos legais e ações dos governos anteriores voltados para as questões de gênero), tendo como ponto histórico de partida a redemocratização do Brasil, com ênfase na educação. Convicta de que este diálogo tímido que ora se constrói, possa compor uma gama de textos de pesquisadores/as que se preocupam com os caminhos percorridos até aqui da luta feminista para que ações setoriais fossem implementadas, contemplando as questões de gênero, principalmente na educação, pois sabemos que é nela que as transformações se iniciam, e se tiram dela este poder, pouco se pode fazer nos demais.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação. Política.

### 1 INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho nasceu das reflexões diárias acerca das questões de gênero na atual conjuntura política brasileira. A ascensão ao poder de um representante da extrema direita teve como consequência o fortalecimento de um discurso político-ideológico de combate aos temas sociais referentes às questões de raça, gênero, orientação sexual, ou seja, à diversidade existente na nossa sociedade. Essa postura conservadora adotada pelos políticos desse campo é um reflexo de um movimento que cada vez mais vem ganhando adeptos ou seguidores, compondo essa onda ou para alguns estudiosos, “um fenômeno que é indiscutível protagonista nos cenários nacional e internacional de hoje” (GALLEGO, 2018, p. 13).

Ampliando a análise sobre a reemergência da extrema direita, principalmente no Brasil, o autor Miguel (2018) chama atenção para o papel de uma das principais vertentes – o fundamentalismo religioso. Ele destaca a força que essa vertente possui no cenário político a partir da década de 1990, com um investimento em benefício da eleição dos pastores oriundos das igrejas neopentecostais. Essa estratégia teve bons resultados, num movimento crescente, o número de representantes desse eixo a cada pleito eleitoral, se destaca pelo quantitativo de parlamentares que elege. É assustador esse saldo, se compararmos que nos anos de 1994, contavam com apenas 21 deputados evangélicos, na última eleição já contabilizam um percentual de 20% do Congresso Nacional, com 105 deputados e 15 senadores, formando a conhecida bancada evangélica, sendo inegável seu poder de atuação.

Essa discussão é pertinente a considerar que esse grupo é um dos principais responsáveis pelos ataques veementes às políticas e ações voltadas para as questões de gênero. Seu discurso

ideológico conservador em defesa da família, dos bons costumes, da moral, de combate à liberdade individual quanto a orientação sexual e ao aborto, é pautado numa verdade divina incontestável, promovendo posturas de intolerância e colocando os direitos humanos em risco.

A ênfase dada a esse grupo neste debate, é por considerar relevante o perigo do discurso ideológico defendido e divulgado por ele, para a luta e a conquista dos direitos das mulheres, LGBTQI+, negros e negras. No que tange às questões de gênero, relembramos como forma de ilustração, as fake news compartilhadas pelo então presidente, na campanha eleitoral do kit gay que foi enviado às escolas, incluindo o livro *Aparelho Sexual e Cia - Um guia inusitado para crianças descoladas*, do suíço Phillipe Chappuis, publicado no Brasil pela Companhia das Letras. Essas falsas notícias atualmente ainda são creditadas por seus eleitores e eleitoras.

A postura presidencial homofóbica, racista, misógina e que se torna cada dia mais evidente, tem como resultado diversas inflexões nos diferentes setores sociais, isso implica, dentre outras finalidades, destruir o maior número possível de conquistas alcançadas para os grupos de minoria/excluídos oriundos de um longo processo histórico de lutas e reivindicações e neste inclui-se o das mulheres.

Que esta informação inicial não é novidade pelo menos para os/as que fazem uma leitura crítica na perspectiva de luta de classes, ou nos estudos feministas, é verdade, mas fizemos este preâmbulo para fomentarmos a discussão sobre quais as repercussões disso no trato das questões de gênero no contexto educacional. O que esse cenário nos apresenta? Esse questionamento é fio condutor que permeia nosso diálogo textual.

Assim, o nosso debate se organiza da seguinte forma: primeiramente, apresentamos os dados levantados e a partir dele fazemos nossa análise confrontando com os dados da atual gestão presidencial. Vale mencionar, que não se trata de um texto centrado na política partidária de forma específica, mas, sim, um texto politizado, que tem como pretensão convidar o/ a leitor/a para refletir sobre o que evidenciamos sobre o retrocesso que se configura para as questões de gênero na educação brasileira e se posicione, ou concordando ou de forma contrária. O importante é se posicionar, não ficando na famosa imparcialidade tão presente no discurso de quem defende a Escola sem partido.

## **2 GÊNERO NA EDUCAÇÃO: avanços e retrocessos**

As conquistas ocorridas a partir da redemocratização do Brasil, no que tange as questões de gênero, são, sem dúvidas, decorrentes das lutas sociais, sobretudo do movimento feminista, que proporcionaram às mulheres relativa igualdade de direitos na sociedade brasileira (MELO, 2010). O ingresso das mulheres nas universidades brasileiras, em 1870 (BRASIL, 2009), contribuiu

significativamente para que futuramente a temática de gênero fosse inserida na pauta das discussões na legislação brasileira, sobretudo a atual. Os acordos firmados pelo Brasil em diferentes eventos internacional também tiveram sua parcela de contribuição para possamos, hoje, identificar políticas públicas voltadas para as questões de gênero nos setores sociais, inclusive no campo educacional.

Se tomarmos como referência o avanço obtido sobre a inserção da temática de gênero, não só na baila das discussões no cenário educacional em termos de produção científica, debates, palestras e eventos, como também em se tratando de políticas públicas educacionais, nas últimas décadas, precisaríamos para discutir este ganho bem mais do que o quantitativo de páginas estabelecido para este trabalho. Entretanto, acreditamos na importância de apresentar mesmo que sinteticamente alguns dados coletados (legislação/ações) para compreendermos a representação desse momento como um sendo um retrocesso e prejudicial à política de educação na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade que vinha sendo desenvolvida no Brasil. Analisemos o quadro abaixo:<sup>36</sup>

Quantidade	Documentos legais/ações	Ano	Sobre a questão de Gênero
01	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's;</b> Volume 10 – <b>Temas Transversais.</b>	1998	Traduz a preocupação da sociedade com assuntos da vida cotidiana e representa o compromisso com a cidadania, pelo viés educativo. Apresenta como as questões de Gênero pode ser transversalizada nos componentes curriculares;
02	<b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI.</b>	1998	Nos três volumes que compõe o RECNEI, as questões de gêneros permeiam suas orientações
03	<b>Plano Nacional de Educação:</b> LEI n° 10.172/2001 (2001-2011) Objetivos e metas para a Educação Superior;  <b>Cont. Plano Nacional de Educação.</b>	2001	12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se referem à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, 2001, p. 35).

36 O critério de apresentação dos documentos é o ano de publicação na ordem crescente.

04	Criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres -SPM.	2003	Promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente (BRASIL, 2003).
05	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – Objetivos.	2004	I. Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal; II. Garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia (BRASIL, 2004, p. 56).
06	Curso Gênero e Diversidade na Escola -GDE.	2009	Curso destinado à formação continuada de profissionais da Educação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual (BRASIL, 2009, p. 11).
06	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica</b> - Cap. 1, art. 43.	2010	§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico [...] (BRASIL, 2010, p. 14).
07	<b>Criação do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos</b> (MP – 696).	2015	Implementou políticas em defesa dos direitos da cidadania das pessoas com deficiência, dos negros e das mulheres, promovendo a sua inclusão na sociedade.

Percebemos nos dados apresentados que houve um conjunto de ações ao longo dessas quase duas décadas que consolidaram o trabalho voltado para as questões de gênero no campo da educação. Estas ações foram estendidas para os níveis estaduais e municipais, a exemplo da inserção da temática de gênero nos planos de educação, bem como em suas propostas curriculares. Também podemos destacar a criação de secretarias e coordenações (Estadual e municipal) das mulheres que ajudaram na difusão deste tipo de trabalho. Podemos inferir, diante dessas informações, que foi um momento na história do Brasil que mais se evidenciou a temática de gênero, constituindo um marco em termos de políticas públicas educacionais.

Na contramão desta evolução, está um movimento liderado pelos fundamentalistas

(compostos religiosos católicos e evangélicos) que vê neste avanço um perigo para os costumes e valores morais-religiosos. Denominaram como ideologia de gênero<sup>37</sup>. Suas ações que antes eram tímidas, ganharam força e repercussão nacional com a mobilização contra a inclusão da suposta ideologia de gênero nos planos de educação cuja alegação era de que seria uma afronta aos direitos constitucionais (DIAS; DOMBKOWITSCH, 2015), o que resultou na exclusão das questões de gênero e sexualidade dos planos tanto a nível nacional (PNE), como a níveis estaduais e municipais. Essa mobilização seria uma alerta para a sociedade que ainda não teria atentado para disseminação dessa ideologia por meio da educação. Esse projeto político que defende a manutenção das práticas sexistas - fundamentado num determinismo biológico- sendo para nós inconcebível, por compreendemos que:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. [...] As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2013, p. 11).

Passos largos foram dados no sentido de combate à uma política de educação inclusiva e de justiça social, na qual a questão de gênero se insere. E neste sentido, as ações do atual governo brasileiro e a bancada religiosa na esfera política partidária somam forças e fazem parcerias. Prova disso é o Projeto de Lei Federal 4893/20, que criminaliza a conduta de qualquer profissional que no espaço da escola, seja da rede federal, estadual ou municipal insira no currículo escolar, ou realize atividades cujo conteúdo tenha a ideologia de gênero (BRASIL, 2020). O autor da proposta, o deputado Leo Motta do PSL – MG, afirma que “A sociedade brasileira não pode permitir que crianças sejam submetidas ao movimento que visa promover a igualdade de gênero com o entendimento adotado por seus defensores, mesmo quando seus pais sejam contrários”. Segundo o deputado, a intenção não é criminalizar o movimento, “Mas sim, criminalizar o uso do sistema de ensino para incutir a força tal ideologia em nossas crianças” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

Embora não tenha sido aprovado em 2020, não nos esqueçamos que já tramitava outro projeto de cunho parecido - o projeto Escola sem Partido (PL 7180/14), que, também impede a discussão de ideologia de gênero, gênero ou orientação sexual em salas de aula. Embora esses projetos de Lei não tenham tido êxito, temos um conjunto de ações desenvolvidas ao longo desse íterim com o objetivo de enfraquecimento o desenvolvimento de uma política educacional inclusiva.

Assim, arquitetando para não dar possibilidades de enfrentamento, outras ações dessa frente, em governos anteriores foram realizadas neste sentido, como a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, pela Medida Provisória

37 Segundo Viana (2015), a ideologia de gênero é uma doutrinação ideológica, que consiste na “[...] negação de que existem sexos ao nascimento, com a afirmação que a sexualidade é uma construção social, onde a pessoa escolheria o que deseja ser”.

726/2016, que também acoplava a Secretaria Especial de Política para as Mulheres ao Ministério da Justiça e Cidadania, e, ironicamente, tinha como chefe o jurista Alexandre de Moraes, envolvido em polêmicas relacionadas em comandar ataques a estudantes e a movimentos sociais (PONTES, 2016).

Atualmente, temos o Ministério de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, chefiado pela ministra Damares, que disputa lugar de destaque no governo atual, com suas declarações polêmicas, como Meninos vestem azul e meninas rosa, tem na sua gestão caracterizada pelo discurso ideológico. Essa pasta dentre outras atribuições, deveria cuidar dessas questões, propositalmente um exemplo é a Casa da Mulher Brasileira, instituição fundamental para o acolhimento de vítimas de violência doméstica, que recebeu apenas 11.000 reais de investimento de janeiro até aqui.

Essa conjuntura não nos causa estranhamento se considerarmos que esses na equipe indicada pelo governo Temer – na época, para os cargos de chefia, não havia mulheres cotadas para assumi-los. Fato este repercutido e muito criticado pelas organizações feministas, que avaliaram a situação como um ato de um governo que não representa o público feminino brasileiro. E podemos nos preparar para mais ações de um governo que não representa a vontade popular, não tem compromisso social, sobretudo com as questões de gênero e configura um desrespeito às mulheres do nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como estudiosa feminista, tenho uma preocupação incessante sobre o percurso que os temas sociais estão caminhando na atual gestão brasileira. As discussões são fortes e os embates constantes, mas os desafios não são poucos para impedirmos um retrocesso que pode se tornar irreversível. A postura bumerangue das decisões governamentais é um deles, pois quando as mobilizações sociais iniciam-se sobre determinado conteúdo, o governo recua. Aí desmobiliza, tornando-se uma estratégia política.

Como mencionamos, precisamos fazer um movimento de oposição ao fundamentalismo religioso, pois há um crescente número de evangélicos no Parlamento. A Frente Parlamentar Evangélica (FPE) agrega mais de 90 parlamentares, segundo dados atualizados da própria Frente – o que representa um acréscimo de 30% tendo como referência a última legislatura. Esse dado merece atenção por colocar em perigo uma educação pautada na justiça social, promotora da superação das desigualdades e que dialoga com a diversidade de gênero, sexualidade, racial e de classe (DIAS; DOMBKOWITSCH, 2015). Somando a esta questão, temos as pessoas leigas no assunto, mas que comungam dos princípios religiosos do movimento contra a inserção da temática de gênero na educação e acabam persuadidos com meia dúzia de frases infundadas. É necessário voltarmos para a questão política partidário, fazendo um debate reflexivo acerca do cenário que temos e é

urgente também elegermos e apoiarmos candidatos e candidatas que tenham um discurso pautado na democracia e na justiça social.

Outro ponto, importante é a percepção da valorização e preocupação com a educação, pois sabem como esta se constitui uma arma poderosa de controle ou transformação. As modificações ocorridas no curricular escolar com a inserção da temática de gênero permitiu refletir sobre a realidade que vivemos, isto, entender que estamos inseridos numa sociedade marcada pela exclusão. As mudanças precisam avançar, precisamos de um currículo que promova uma educação humanizadora, uma educação que cultive a esperança, empoderando os sujeitos históricos, para que superem as situações limites que nos desumaniza (FREIRE, 1994).

Seguindo o pensamento freiriano, acreditamos, então, que é tempo de reconfigurar nossas ações enquanto educadores e educadoras que somos. A escola deve educar numa Pedagogia da Esperança, é o desafio de trabalhar a esperança na emancipação social. E neste sentido, é urgente um compromisso ético e político, aliado à união de forças num movimento coletivo e articulado de protesto que englobe todos os setores sociais, inclusive a esfera acadêmica, promovendo debates, suscitando reflexões, principalmente no âmbito educacional, pois como já dizia Paulo freire “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. 2010 Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc...](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...)> Acesso em 02.08.2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: Cepesc, 2009.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei nº 010172/2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei010172/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei010172/L13005.htm)>. Acesso em: 23.08.2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres*. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm>>. Acesso em: 25.09.2021.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei escola sem partido*. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>. Acesso em 20.09.2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, Agência Câmara de Notícias. *Projeto criminaliza promoção de “ideologia de gênero” nas escolas*. 2020. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em 05.10.2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Leonardo Boff. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MELO, Hildete Pereira de. *Mulheres, Educação, Ciência e Políticas Públicas*. In: RIAL, Carmem; PEDRO, Joana Maria; AREND, Silvia Maria Fávero. **Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade**. Santa Catarina, Mulheres, 2010.

VIANA, Jefferson. *O perigo da ideologia de gênero nas escolas*. Instituto Liberal, 2015. Disponível em: < <https://www.institutoliberal.org.br/blog/o-perigo-da-ideologia-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em 25. Setemb.2016.

DIAS, Renato Duro; DOMBKOWITSCH, Luciana Alves. *Direito humano à educação: A Inclusão das Temáticas de Gênero e de Sexualidades nos Planos de Educação*. In: Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara; coordenadores: Ilton Norberto Robl Filho, Maria Creusa De Araújo Borges, Giordano Bruno Soares Roberto – Florianópolis: CONPEDI, 2015.

VEJA, Revista. *Damares Alves tem desempenho pífio e promove gestão ideológica*. 2020. Disponível em < <https://veja.abril.com.br/politica/damares-alves-tem-desempenho-pifio-e-promove-gestao-ideologica/>>. Acesso em 06.10.2021.



# RODA DIALÓGICA 3

## PRÁTICAS AFROCENTRADA

- 10. Um aquilombamento acadêmico: o MAfroEduc Olùkó na (re)aprendizagem docente**

*Soraia Lima Ribeiro de Sousa  
Raimunda Nonata da Silva Machado*

- 11. Pensamentos e práticas afrocentradas: experiência do viver em/com o quilombo**

*Tercilia Mária da Cruz Silva  
Raimunda Nonata da Silva Machado*

- 12. Paulo Freire, o pensamento decolonial e a educação escolar quilombola: algumas aproximações**

*Ilma Fátima de Jesus  
Iran de Maria Leitão Nunes*

- 13. Narrativas de mulheres afrodescendentes em cartas pedagógicas: MAfroEduc em práticas afrocentradas freirianas**

*Danielle Cristina dos Santos Pereira  
Raimunda Nonata da Silva Machado*

## Um aquilombamento acadêmico: o MAfroEduc Olùkó na (re)aprendizagem docente

*Soraia Lima Ribeiro de Sousa  
Raimunda Nonata da Silva Machado*

**RESUMO:** Este estudo analisa o MAfroEduc Olùkó, grupo de pesquisa institucionalizado e vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como um possível espaço de formação docente afrocentrada, ampliando o repertório de visões da docência adotada comumente em sala de aula. Aborda práticas de (re) aprendizagem docente, a exemplo da realização de oficinas Ubuntu permeadas pela dialogicidade e amorosidade freiriana. Investiga a atuação do MAfroEduc Olùkó e suas contribuições para uma formação docente afrocentrada por meio de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e com uso de depoimentos coletados por meio de formulário eletrônico, problematizando acerca da importância do MAfroEduc Olùkó para a formação docente. Constatamos que a prática, os encontros, os estudos e pesquisas realizadas pelo grupo estão alinhadas com a noção de Afrocentricidade e amorosidade freiriana, promovendo uma formação docente contra hegemônica, que se contrapõe aos modelos de formação vigentes nas academias brasileiras.

**Palavras-chave:** MAfroEduc Olùkó. Formação docente. Afrocentricidade.

### 1 INTRODUÇÃO

Inspiradas pela poesia de Conceição Evaristo, que nos convida ao aquilombamento, temos experimentado, no MAfroEduc Olùkó, dessa mística como grupo de pesquisa e coletivo que se reúne para estudar, mas também para partilhar das experiências de ser quem somos: mulheres, afrodescendentes<sup>38</sup>, estudantes de graduação e de pós-graduação, nordestinas, mães, tias, professoras no ensino superior e na rede da educação básica, trabalhadoras da educação resistindo aos racismos institucionais e epistêmicos como um quilombo.

Os quilombos são a expressão máxima da resistência à escravização, são espaços de luta que historicamente vem resistindo, mas conforme Carril (2017), quilombos não dizem respeito apenas ao que aconteceu no passado, essa resistência, hoje, continua enfrentando grandes projetos de desenvolvimento que ameaçam territórios de quilombolas no Brasil.

Os territórios quilombolas mantêm forte ligação com as tradições e costumes de antepassados ligados aos valores civilizatórios da cultura de matriz africana, engajados na luta contra as mentalidades racistas e o etnocentrismo europeu, planejando e realizando ações de denúncia e de reestruturação das relações étnico-raciais e sociais, elaborando outras narrativas de reconhecimento e valorização dos saberes e experiências que compõem a história e cultura da população africana e afro-brasileira.

Em “A África ensinado a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe”, obra de

38 Para nos referir a população brasileira negra utilizaremos o termo afrodescendente, enfatizando “à ideia de ancestralidade [...] para nomear descendentes de africanos, sobretudo, os descendentes na diáspora, tendo em vista que o termo Negro é geralmente usado de modo ofensivo” (MACHADO, 2018, p. 30).

Paulo Freire e Sergio Guimarães (2011), nos inquieta com a constituição de Centros de Instrução Revolucionária (CIR), nesses países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Foram lugares de aprendizagem, de alfabetização linguística e política, visando a construir processos descolonização, foram “lugares de encontro dos jovens para a luta” (educação acadêmica e revolucionária).

O MAfroEduc Olùkó, como grupo de pesquisa institucionalizado no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no qual é vinculado, mas também em outros espaços acadêmicos, cria lugares de aprendizagens sobre as formas de resistência às opressões racistas e sexistas. Com suas pesquisas, estudos, publicações em periódicos, apresentação de trabalhos em congressos, seminários, encontros, dentre outros, esse grupo reúne professoras/es e estudantes engajados na construção de pedagogias de combate aos etnocentrismos europeu e sua hegemonia que resultaram nos racismos institucional, epistêmico e estrutural.

O MAfroEduc Olùkó é cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil<sup>39</sup>, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e está sob coordenação da Professora Dr.<sup>a</sup> Raimunda Nonata da Silva Machado, professora adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA).

O Grupo de pesquisa MAfroEduc Olùkó surge, inicialmente em 2016, como projeto de pesquisa intitulado Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas, com o objetivo de investigar as trajetórias e práticas educativas de professoras afrodescendentes na educação superior, tendo se constituído oficialmente como grupo de pesquisa, em 2020.

Atualmente, o grupo desenvolve estudos e pesquisas com foco na educação afrocentrada, destacando narrativas de professoras afrodescendentes sobre suas práticas educativas. Discute possibilidades de realizarmos uma (re)afrikanização dos saberes, dentre os quais, e principalmente o conhecimento acadêmico, tem sido alvo desse projeto. As investigações e intervenções científicas, pedagógica e epistemológicas têm por base os princípios da afrocentricidade (ASANTE, 2008; MAZAMA, 2009), por meio da qual garimpa vestígios afrocêntricos na educação superior.

O termo MAfroEduc é uma sigla criada para se referir as Mulheres Afrodescendentes na Educação e Olùkó, uma expressão em iorubá - língua africana, usada para professor ou professora e diz respeito a “pessoas que estudam com outras pessoas”, que é a prática do MAfroEduc como grupo de estudos e pesquisas.

Por tudo isso, este artigo objetiva investigar a atuação do MAfroEduc Olùkó, como grupo de pesquisa e suas contribuições na formação docente afrocentrada. É uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e com uso de depoimentos das /os participantes coletados por meio de formulário eletrônico.

Dessa forma problematiza sobre qual a importância do grupo de pesquisa MAfroEduc Olùkó

39 Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/671470>.

para a sua formação docente. O grupo possui 16 (dezesesseis) integrantes com participação ativa, dentre os quais 8 (oito) responderam ao questionamento, cujas contribuições das participantes serão analisadas identificando-as com nomes de divindades africanas e mulheres afro-brasileiras que se destacaram historicamente, como forma de homenageá-las. Antes disso, vale a pena ressaltar um breve panorama da formação docente no Brasil, mostrando os desafios de torná-la um território afrocentrado e o reaprendizado que o MAfroEduc Olùkó oferece nessa perspectiva.

## 2 O QUE ESTÁ POSTO ATUALMENTE NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL?

De acordo com a Lei 9394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em seu artigo 62 determina que a formação de professores para a educação básica deverá ocorrer em nível superior, em cursos de licenciaturas, nas universidades e institutos de ensino superior de educação. Já para o magistério no ensino superior, a LDB orienta que deve ocorrer em cursos de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, prioritariamente (BRASIL, 2016).

Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 207, as universidades brasileiras têm autonomia didático-científica e estão sustentadas por três pilares indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, essas três ações devem ocorrer concomitantemente também nos cursos de formação de professoras/es inseridos no espaço acadêmico.

Neste contexto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão surgem, no cotidiano das universidades, os grupos de pesquisas como forma de garantir que a formação profissional e, neste estudo, a formação docente, não se faça apenas através do ensino em sala de aula, mas ocorra diretamente ligada às ações de pesquisa e extensão.

Nesse sentido, grupos de pesquisa, na formação docente, são relevantes uma vez que oferecem “momentos de discussões que vão além do que tradicionalmente se propõe nas salas de aulas da Universidade” (CAVALCANTE, 2019, p. 1). Mas, quais discussões estão presentes nos grupos de pesquisas que complementam o repertório das salas de aula?

Layla Cesar (2020) afirma que, atualmente, no Brasil, adotamos um modelo de universidade que se estrutura sobre dois eixos: racismo e a propriedade intelectual privada. Isso significa dizer que as universidades brasileiras são estruturadas sobre a lógica do pensamento moderno, eurocentrado, branco e masculino. Segue também a lógica capitalista que determina uma corrida pela produção intelectual, que preza e incentiva a individualidade, a competitividade, ganha mais quem produz mais, ganha mais notoriedade quem produz em determinadas áreas e determinadas temáticas.

Essa lógica acadêmica também não tem sido um lugar pensado por/com/para as mulheres, mesmo que estes corpos femininos se façam presentes hoje nestes espaços, afinal, a feminização

do magistério é um fenômeno na educação básica. Elas dificilmente, ou de forma desproporcional, ocupam espaços de destaque na gestão e na hierarquia das universidades. Além disso, a lógica acadêmica não foi pensada, por exemplo, para acolher docentes, discentes e trabalhadoras da educação que também exercem o papel social de mães, tornando essa experiência acadêmica um desafio para as mulheres que precisam conciliar esses papéis. Também é comum que mulheres afrodescendentes, que, em geral, compõem a classe trabalhadora, precisem conciliar os anos de formação docente com um trabalho remunerado, muitas vezes, em situações de subempregos, empregos informais, baixos salários e pouca valorização.

Certamente, toda essa realidade implica e reflete no tipo de formação profissional, e, em especial, na formação docente que tem sido ofertada nas universidades brasileiras. Para Vasconcelos (2020), temos um caráter ocidental e excludente presente nas formações de professores/as no Brasil. Dificilmente a filosofia africana, por exemplo, se faz presente nas ementas e planos de cursos de disciplinas, o que poderia tornar mais vasta e rica essas formações.

Neste sentido, em geral, a formação docente que vem ocorrendo nas academias brasileiras, perde a oportunidade de apresentar e estudar autores, conceitos e teorias de outras localizações do globo, como do continente africano, por exemplo. Algumas das implicações dessa realidade excludente das academias é que a população afrodescendente e, sobretudo, as mulheres não conseguem se sentir inseridas totalmente nestes espaços, já que são preteridas por estereótipos racistas, sexistas e misóginos. Com esses marcadores o território acadêmico se (retro)alimenta com ausência de referências, saberes, histórias, experiências, narrativas e cosmovisões de mundo de seus povos, antepassados e de seus ancestrais.

Dessa forma, quais seriam as possibilidades de intervenção epistêmica dos grupos de pesquisa? Em se tratando do MAfroEduc Olùkó, que reaprendizado poderia nos oferecer na produção de uma formação docente afrocentrada?

### **3 ESTE REAPRENDIZADO QUE O MAFROEDUC OLÙKÓ NOS OFERECE.**

Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011), no livro *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, abordam sobre as experiências de Paulo Freire no continente africano, convidado para colaborar com a reconstrução da educação de alguns países lusófonos no pós-independência. Paulo Freire relata como se sentiu à vontade quando visitou o continente africano pela primeira vez, pois entendia que havia retornado a um lugar que, de alguma forma, também era seu, e não lhe parecia diferente, desconhecido.

Assim também tem sido a experiência de identificação de muitas de nós ao adentrarmos e iniciarmos as nossas atividades junto ao grupo de pesquisa MAfroEduc Olùkó, Paulo Freire

ainda relata, na obra acima citada, como ele aprendeu novos modelos, novas práticas a partir das necessidades de cada país que colaborou no continente africano. Tem sido assim no MAfroEduc Olùkó, aprendemos com as próprias necessidades que temos de resgatar a nossa ancestralidade.

O encontro com as experiências de Paulo Freire na África, indagando-nos sobre o que a África tem a nos ensinar, aconteceu no MAfroEduc Olùkó com a realização de 8 (oito) oficinas denominadas *Ubuntu: A África ensinando a gente*, sendo cada oficina realizada por uma integrante do grupo, mediando a discussão de cada capítulo da obra, conforme figura a seguir:

**Figura 1** – Oficinas Ubuntu - A África Ensinando a Gente



Fonte: disponível em: <<http://eventos.mafroeduc.com/>>.

Esta é uma das atividades com ênfase na valorização e reconhecimento dos saberes e experiências africanas. Assim, temos aprendido e reaprendido novas formas de ser docente a partir das experiências, estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo grupo de pesquisa MAfroEduc Olùkó.

Formado majoritariamente por mulheres, especialmente por mulheres afrodescendentes que são: docentes da UFMA e da Educação Básica (SEMED/SEDUC), discentes do curso de Pedagogia e de outras instituições de ensino superior de São Luís, estudantes de iniciação científica, mestrandas e doutorandas do PPGE/UFMA, o MAfroEduc Olùkó subverte essa lógica de pensamento eurocentrado ao se interessar e dar destaque para as narrativas, trajetórias, valores e histórias de

mulheres professoras afrodescendentes, garimpando vestígios de práticas educativas afrocentradas no magistério superior. Afinal, segundo Padilha e Machado (2019, p. 191).

a própria presença de professoras afrodescendentes na universidade é um movimento de subversão com a lógica epistêmica dominante que favorece o uso de outras epistemologias mais afrocêntricas, colocando os sujeitos, marginalizados e subalternizados, como agentes de sua própria história.

Neste sentido, o MAfroEduc Olùkó, na condição de grupo de pesquisa, se constitui como um espaço subversivo de formação docente, por se estruturar a partir de uma lógica diferente daquela adotada pela própria academia, realizando um movimento em seu interior de criar lugares revolucionários, visando promover estudos e pesquisas de/com sujeitos/corpos invisibilizados, temáticas invalidadas, rejeitadas e marginalizadas pela epistemologia hegemônica.

Podemos perceber isso a partir da fala de Dandara:

*O MAfroEduc Olùkó alimenta minhas aprendizagens de ensino-pesquisa-extensão **com a vivência da produção de epistemologias decoloniais e afrocentradas** que valorizam saberes locais com princípios civilizatórios africanos e afrodiaspóricos, a exemplo do ubuntuismo, da afrocentricidade e da noção de comunidade em Sobonfu Somé. **São perspectivas exteriores a episteme colonial/moderna, logo, nos desafiam a desaprender lógicas utilitaristas e individualistas e aprender atitudes mais relacionais, solidárias e de coletividade.** Formas de conhecimento que enxergam a conexão dos seres humanos com o ambiente físico e espiritual. Tudo isso provoca a produzir outras maneiras de fazer intervenção epistêmica nas políticas e práticas de formação docente nas instituições de ensino brasileiras (DANDARA, 2021, grifos nosso).*

MAfroEduc Olùkó não está alheio ao espaço onde está inserido, que é o espaço acadêmico-científico. Sabemos que a academia, como instituição social, reproduz os sistemas de opressão colonial, portanto, configura-se ainda como um espaço colonial. No entanto, a atuação do MAfroEduc como grupo de pesquisa institucionalizado na/pela academia, realiza atividades que vai abrindo brechas e forjando espaços para pensar um conhecimento científico subversivo, afrocêntrico e mulherista, permeado de afetividade, respeito e amorosidade.

Ainda com base na perspectiva da decolonialidade que “não implica a ausência da colonialidade e de suas marcas, mas a vigilância na consciência crítica de que elas existem e precisam ser tensionadas” (ROSA; SILVA, 2020, p. 04), no MAfroEduc Olùkó, seus integrantes estão sempre alertas para os tensionamentos que são necessários para que se produza e reproduza conhecimentos para além do eixo usa-europeu (Estados Unidos e Europa), masculino, branco, cis, monoteísta. Nesta perspectiva, Maat e Maria Firmina dos Reis destacam a importância do MAfroEduc para sua formação docente:

*tem grande contribuição para a minha formação docente por possibilitar o reconhecimento da minha ancestralidade, ao mesmo tempo que proporciona instrumentos para compreensão, diálogo, posicionamento diante de situações de invisibilidade e silenciamento de sujeitos marginalizados. O MAfroEduc nos fortalece para a resistência*

*enquanto mulheres afrodescendentes* (MAAT, 2021, grifo nosso).

*Compor o MAfroEduc auxiliou-me na **desconstrução de epistemologias universais**, e apropriação de saberes advindos de outros campos do saber, como a Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais dentre outras. Também me acendeu a possibilidade de uma atuação profissional crítica, política e com qualidade* (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2021, grifo nosso).

O MAfroEduc Olùkó se torna, também, um espaço de resistência e, sobretudo, de (r)existências dentro dessa lógica acadêmica, constitui-se um quilombo acadêmico ao acolher corpos e sujeitos invizibilizados, ao ouvir, recontar e destacar suas narrativas, suas histórias, sua ancestralidade, suas experiências descartadas ou marginalizadas pela ciência.

Essa ideia de aquilombamento aparece nas contribuições de Tereza de Benguela: “o MAfro é o local onde eu me encontrei. É o meu lugar, minha “casa” na academia”. Assim como afirma Esperança Garcia: “O MAfroEduc é nosso quilombo acadêmico, onde podemos ser quem somos: mulheres negras acadêmicas” e Antonieta de Barros: “O MAfroEduc tem sido um espaço de muita afetividade, acolhimento e partilha de saberes.”

Estes também foram ensinamentos e práticas realizadas por Paulo Freire, para quem a relação entre docentes e alunas/os deveria ser permeada por respeito, valorização dos saberes, dialogicidade e amorosidade. Tais ensinamentos de Freire vem sendo somados aos valores e saberes africanos da circularidade, do ubuntu, da comunidade (comum/com-idade).

De acordo com Machado (2019, p. 6), a própria presença de intelectuais afrodescendentes nos espaços acadêmicos “é ato que subverte uma ordem estabelecida: os corpos indesejáveis insurgem-se.” Desta maneira, a presença de mulheres afrodescendentes, promovendo uma formação docente para além do que está posto nas salas de aulas convencionais, é um ato de insurgência, de revolução, de desobediência epistêmica, como nos sugere Mignolo (2017), alimentadas com afetividade, aprendizagens comunitárias e coletivas e sobretudo com amorosidade freiriana que não renuncia o uso da rigorosidade epistêmica na produção de outras cosmovisões ou perspectivas de formação docente de bases afrocentradas e interculturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, sistematizamos algumas experiências do grupo de pesquisa MAfroEduc Oluko, especialmente com o último estudo realizado acerca da obra: “A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe”, as/os participantes sobre a importância do grupo para sua formação docente.

Vimos que o grupo de pesquisa tem sentido de aquilombamento acadêmico uma vez que oportuniza o reconhecimento da ancestralidade e reforça a identidade negra positiva de suas



participantes. O grupo estuda e põe em prática referenciais de convívio social africanos: oralidade, circularidade, ubuntu, comunidade e também referências freirianas, como a dialogicidade e a amorosidade.

Também tem sido um espaço de resistência aos discursos hegemônicos dentro da academia, tendo em vista seu projeto de estudo dos princípios da afrocetricidade, cujos elementos têm trazido contribuições importantes para ampliar estudos e pesquisas no campo da formação docente numa perspectiva afrocentrada, com a proposição de epistemologias para além das euro-usa-americanas, que tem se constituído, historicamente, como universais e hegemônicas. Atualmente, a centralidade nos conceitos de afrodescendência e afrocentricidade, na análise das experiências de mulheres professoras na educação superior, é que tem provocado possibilidades de outras epistemes para pensar a formação docente.

Neste sentido, podemos afirmar que o MafroEduc tem se constituído como espaço de reflexão, estudo, pesquisa e intervenções pedagógicas e epistêmica, cujo aprofundamento e avanço espera-se (com atitudes e ações de valorização dos saberes locais) contribuir com a produção de novas concepções de formação docente revolucionária e subversiva que, ao desobedecer ou distanciar-se da lógica epistêmica e hegemônica na academia brasileira cria espaços de convivência plural e com justiça social e cognitiva.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DF: Presidência da República, [1996]

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

BRITO, Ênio José da Costa.; ANTONACCI, Maria Antonieta. *Ressonâncias de “lógica oral”*: arqueologia de saberes silenciados. Revista África (s). V. 7, n. 14, 2020.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. *Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto*. Revista Brasileira de Educação. v. 22, n. 69. Abr-jun.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwwCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt> Acesso em 12 jul. 2021

CAVALCANTE, Maria Suelayne Pedroza. *A importância dos grupos de estudos e de pesquisas para a formação docente dos estudantes de pedagogia*. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58520>>. Acesso em: 28 out. 2021.

CESAR, Layla Jorge T. *Educação Intercultural*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.  
FREIRE, Paulo; GUIMARAES Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. *Corpos subversivos na memória científica*. Anais do Congresso Brasileiro de Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero – CRSG. Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), Parnaíba-PI, 6 a 8 de setembro de 2019 | n. 01 | dezembro 2019. Disponível em: <http://www.crsrg.periodikos.com.br/article/5e179e2f0e8825ae1bbfa61a/pdf/crsrg-1-1-5e179e2f0e8825ae1bbfa61a.pdf>. Acesso em 12 ago. 2021.

PADILHA, Gláucia Santana Silva.; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. *Pedagogia Afrocentrada em práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias*. Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP. v. 30, n.1, Mar./Dez. 2019, p. 188-2003.

MAZAMA, Ama. *A Afrocentricidade como um novo paradigma*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 32, n.94, junho/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em 19 jun. 2020.

## Pensamentos e práticas afrocentradas: experiência do viver em/com o quilombo

Tercília Mária da Cruz Silva  
Raimunda Nonata da Silva Machado

**RESUMO:** Este estudo teve como motivação a obra de Paulo Freire e Sergio Guimarães (2011) *África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*. Analisa a possibilidade da comunidade quilombola de Laranjeiras ser considerada um território afrocentrado. Discute aspectos concernentes ao quilombo a partir da perspectiva da afrocentricidade. Faz uso da abordagem qualitativa e estudo de caso etnográfico, dialogando com os estudos de Freire (2019); Asante (2009); Bondía (2002), entre outros/as. Constata esse território como um celeiro de elementos culturais vinculados aos valores civilizatórios africanos que permitem (re)descobrir a África, a partir de experiências com mulheres quilombolas.

**Palavras-chave:** Afrocentricidade. Mulheres quilombolas. Saberes locais.

### 1 INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas são reconhecidas pelo seu modo de organização peculiar que remonta desde os tempos da escravização, por possuírem cultura própria e costumes baseados na ancestralidade. Os quilombos brasileiros são territórios de inspiração africana, remetem ao passado dessa população em situação de escravização, como manifestação de luta, negação e oposição a estrutura escravocrata da época. Em busca de sua liberdade se agrupavam em pequenos grupos em áreas afastadas das grandes fazendas, e por meio dessa resistência, formavam aquilombamentos constituindo outra forma de vida social contrária a opressão a que eram submetidos (MAIA, 2012).

A partir de uma postura anticolonialista (FINCH III; NASCIMENTO, 2009), buscamos compreender este território a partir do olhar afrocêntrico, ou seja, articulando caminhos específicos para refletir e analisar a realidade afrodescendente a partir do quilombo, pensando este como lugar de representatividade da ancestralidade africana em nosso país.

Assim, nos questionamos: uma comunidade quilombola pode ser considerada um território afrocentrado? É possível (re)descobrir a África a partir de experiências com mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu?

Essas questões são inquietações originadas a partir da nossa imersão na comunidade de Laranjeiras (Aldeias Altas/MA), campo da pesquisa em andamento e intitulada *Saberes dos cocais: alfabetização e mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu*, viabilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

É um estudo que utilizamos elementos da pesquisa etnográfica a partir da abordagem qualitativa, tendo como instrumentos a realização de oficinas investigativas com as mulheres de Laranjeiras com sistemáticas de observação in loco. Com essa metodologia, temos a ligação entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos, o que nos permite sistematizar os saberes intrínsecos ao território, evidenciando as suas conexões com pensamentos e práticas afrocentradas.

Nesse sentido, não nos propomos apresentar elementos conclusivos sobre este estudo, mas algumas análises e aproximações que já desenhamos, a partir das vivências e experiências ocorridas nos primeiros encontros com as mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu, em Laranjeiras, cujas práticas de pesquisa de campo nomeamos de “A experiência do viver em/com Laranjeiras: observação participante”.

Com este estudo, nos distanciamos dos saberes hegemônicos e priorizamos os saberes locais que evidenciam formas de resistência no interior do quilombo de Laranjeiras. Temos como ponto de partida a margem como lugar de pensamento e conhecimento, que se contrapõe a lógica ocidental de se pensar educação, apropriando-se de experiências, saberes e noções, determinando limites que deslegitima os saberes locais.

No lugar da pesquisa, a comunidade quilombola Laranjeiras, localizada no município de Aldeias Altas, Maranhão, residem, atualmente, cerca de 43 (quarenta e três) famílias. Para compreender os pensamentos e as práticas afrocentradas no território de Laranjeiras, apropriamo-nos do conceito de afrocentricidade, a partir de Asante (2009, p. 93), para quem a ideia afrocêntrica refere-se à proposta epistemológica do lugar/localização.

Asante (2009) conceitua a afrocentricidade como o modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanas predominam. Colocando o ser africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. A ideia do lugar enquanto ponto de partida se dá devido ao fato de que a população afrodescendente vem sendo colocada à margem da sociedade estruturada a partir do ideário europeu.

O trabalho está organizado em dois momentos, iniciando na introdução da temática, levantando algumas discussões, em seguida o aprofundamento a partir da experiência no quilombo de Laranjeiras que nos permitirá conhecer/discutir alguns conceitos, finalizamos com as considerações aproximadas a partir da imersão no campo da pesquisa e do levantamento das questões discutidas no decorrer do trabalho.

## **2 A EXPERIÊNCIA DO VIVER EM/COM LARANJEIRAS: pensando a afrocentricidade a partir do quilombo**

Segundo Clifford (2002), é comum a distância entre a apresentação final dos resultados da

pesquisa e o material bruto das informações coletadas pelo pesquisador através das observações. Confluindo com esta afirmação, neste estudo, longe de apresentar resultados sobre a pesquisa, buscaremos elucidar alguns aspectos que foram observados durante as visitas a comunidade Laranjeiras, a primeira ocorrida nos dias 20 a 23 de agosto de 2021 e a segunda nos dias 21 a 24 de setembro de 2021, que nós chamaremos aqui de “a experiência do viver em/com Laranjeiras”.

Segundo Bondía (2002, p. 25), a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental), assim, a experiência é, inicialmente, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Para Freire (2019, p. 24), a consciência emerge do mundo vivido. Desse modo, consideramos a experiência como o encontro, o diálogo e o viver com, partindo da situação presente, existencial e concreta, que nos afeta e nos atravessa (*Ibid*, 2019, p. 119).

A aproximação com o campo da pesquisa nos permitiu conhecer o lugar geográfico, histórico e social que vivem as mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu. Com esse encontro em Laranjeiras criamos laços sociais (proximidades, interações, conexões), dialogando sobre o cotidiano, o trabalho e a família, captando os sentidos, ocorrências e gestos que nos possibilitou novas interpretações sobre do campo da pesquisa, devido a nossa incursão pelos estudos do paradigma da afrocentricidade.

São novas interpretações porque realizamos, anteriormente, outros estudos em Laranjeiras (SILVA, 2019), nos quais não enxergamos possibilidades desse território se constituir como elemento de base para pensarmos os princípios da afrocentricidade ou o próprio celeiro que guarda pensamentos e práticas afrocentradas.

Flor do Nascimento (2013) reforça que o mundo ocidental se apropria de experiências, palavras, noções e, a partir dessa apropriação cultural, determina limites, fronteiras que deslegitimam aquilo que não se enquadra na lógica ocidental usa-europeia determinadora do modo como os fenômenos socioculturais aconteçam sem conexão espiritual e preservação da ecologia ambiental.

Em Asante (2009), a afrocentricidade emerge como processo de conscientização política de um povo. Desse modo, para o autor, torna-se necessário e urgente analisar as relações humanas, interações, fenômenos e eventos a partir de uma nova orientação para os fatos (ASANTE, 2009, p. 94).

As comunidades quilombolas, como lugar de resistência das/os africanas/os em diáspora, são pontos centrais para pensarmos os saberes e práticas que são produzidos ou emergem nesses territórios, constituindo-se, fundamentalmente, como contribuições das experiências africanas e indígenas. Nossos estudos, sustentados nos princípios da afrocentricidade, focalizam a africanidade da comunidade Laranjeiras, presente na identidade coletiva, que carrega, de agrupamento remanescente de quilombo, embora esse território não tenha certificação quilombola pela Fundação Cultural Palmares (FCP).

Trazemos alguns aspectos que foram considerados relevantes pensar/observar a partir da imersão no campo da pesquisa, que serão discutidas a partir da análise do lugar enquanto quilombo/comunidade: interação, comportamentos, relações entre as famílias dentro da comunidade (afeto entre as pessoas); cotidiano-trabalho/casa e; resistencia/demandas da comunidade.

Compreendemos que não é fácil identificar a cultura de um povo, já que atualmente as culturas são híbridas, no entanto, é possível identificar alguns elementos que são narrativas singulares, presentes no território quilombola, em análise, e que não são facilmente encontradas nos espaços urbanos. Esses elementos culturais, que entendemos como narrativas de Laranjeiras são as principais ferramentas de composição dos saberes locais.

Holanda (2018, p. 174) nos sinaliza que a narrativa é algo singular e inerente ao ser humano, portanto, não é universal. Cada sujeito parte de um lugar de fala diferente, uma demarcação política da identificação de cada um. Assim, compreendemos que, para conhecer/identificar os elementos culturais da comunidade Laranjeiras, devemos conhecer seus valores e suas tradições que estão no interior de suas relações.

Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011) nos apresentam suas experiências construídas entre idas e vindas ao continente africano. Viajamos com esses autores a partir da leitura do livro *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*. A obra nos faz pensar de forma reflexiva e pontual sobre as marcas africanas no Brasil, a partir das experiências com as mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu em Laranjeiras.

Nessa perspectiva, questionamos a centralidade nos fenômenos da racialização do conhecimento, cuja marcação no fenótipo é um dos efeitos do eurocentrismo (Oyèrónké Oyèwùmí, 2004), na (re)produção das desigualdades. É necessário compreender que, com a teoria da afrocentridade, é possível abranger o cotidiano de territórios quilombolas, nos aproximando da África a partir de experiências ancestrais, para além da criação do fenótipo negro, observando o cotidiano de/com mulheres quilombolas em suas experiências/sentidos (BONDÍA, 2002), possibilitando aberturas epistêmicas com novas abordagens do conhecimento. É o que Freire e Guimarães (2011) nos ensinam em suas travessias na África lusófona, pois a experiência que nos afeta, nos forma e transforma!

Como nos aponta Bondía (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca, logo, está para além da informação. Nesse sentido, é necessário que se separe a experiência da informação para chegarmos ao *saber da experiência*. Assim, com os pés na comunidade nos propomos a experienciar o cotidiano das mulheres, em suas tarefas domésticas, nas relações sociais, no trabalho, entre outros pontos que nos permitiram constatar a agência dessas mulheres quilombolas. Isto significa que elas possuem uma capacidade de dispor de recursos psicológicos e culturais como forma de atuar em seu próprio contexto (Asante, 2009).

Com os pés na comunidade, nos sentimos sujeito da experiência. Para Bondía (2002, p. 24), funciona como um território de passagem, uma superfície sensível em que tudo aquilo que acontece vai nos afetando de algum modo. É como se a experiência da leitura de mundo, nesse momento, tivesse uma unidade entre o conceito de afrocentricidade, do qual nos apropriamos e o fato de estar lá, experienciando a vida em Laranjeiras, tal como Paulo Freire na África lusófona. Assim sendo, sentimos que estamos produzindo confetos, que é a junção de conceito mais afeto (GAUTHIER, 2015).

Com esse estudo, também de base antropológica, foi possível evidenciar alguns elementos culturais que caracterizam o território Laranjeiras como lugar afrocentrado, especialmente, a partir de práticas que buscam reverter o binômio exclusão/estereotipização, além das manifestações de resistência e agência da comunidade.

O primeiro elemento cultural que nos chama a atenção na comunidade Laranjeiras é a perspectiva histórica do lugar, que coloca a comunidade como um lugar/acervo da memória coletiva. Na comunidade nasceu o poeta maranhense Gonçalves Dias (1823-1864), e existe no povoado um memorial em homenagem ao poeta no lugar exato do seu nascimento. Há, na comunidade, uma memória coletiva e as pessoas de Laranjeiras são as guardiãs desse conhecimento.

Outro elemento cultural é que a comunidade é liderada por uma mulher, o que nos instiga a pensar as relações de gênero que contrapõem às visões de ocidentais do papel da mulher na sociedade, pensada por Katiúscia Ribeiro (2020) a partir das dimensões políticas da matrigestão, conceito que vem sendo estudado pela autora como referência africana do papel social da mulher nas diásporas.

A característica da relação com o outro, a afetividade e o parentesco que existe entre os/as moradores/as é outro elemento cultural forte na comunidade. Vivem na comunidade cerca de 43 famílias e todas elas se relacionam de forma coletiva. No cotidiano, nas tarefas domésticas o trabalho também é coletivo, assim como as demandas da comunidade, que são pensadas no todo e não de forma isolada.

Em se tratando de questões econômicas, o trabalho realizado pela maioria das pessoas da comunidade é a partir do extrativismo do babaçu, do plantio na roça, o artesanato, produção de farinha e carvão, entre outras. Nos momentos em que tivemos na comunidade, nos envolvemos no processo de produção do carvão, que é uma atividade rotineira no período de julho a outubro.

Na comunidade, o extrativismo do babaçu é uma atividade recorrente, tornando-se uma das fontes de renda da comunidade. A atividade é praticada principalmente por mulheres, que carregam a identidade de “quebradeiras de coco babaçu”. No entanto, para além da quebra do coco, na comunidade, também é produzido o carvão com as cascas do coco babaçu.

Por estar situada na região dos cocais, a comunidade de Laranjeiras comporta uma grande

quantidade de babaçuais. Com aproximadamente 10,3 milhões de hectares de babaçuais em seu território. O Maranhão é o estado do Brasil que tem a maior população vivendo da extração do coco babaçu, ao lado dos estados de Goiás, Minas Gerais, Pará, Piauí e Tocantins (BARBOSA, 2014).

No dia a dia da comunidade, as mulheres deixam o trabalho doméstico e vão para a mata fechada realizar o trabalho. Identificamos, a partir das narrativas de algumas mulheres, que os seus fazeres na comunidade são aprendizados que tiveram com suas mães e avós, ou seja, é uma herança materna, de continuidade do papel da mulher como ancestral, com memórias de matrilinearidade, uma relação genealógica com a liderança exercida pelas mães.

Estar em Laranjeiras nos possibilitou acessar novos pensamentos e a percepção do território como espaço de resistência e agência das mulheres enquanto mantenedoras da cultura, dos saberes e fazeres ancestrais. Nas caminhadas pela comunidade, nos encontramos em diálogo com a comunidade enquanto unidade cultural. Os saberes das mulheres quilombolas nos permitiram o diálogo com pensamentos e práticas afrocentradas a partir da experiência do viver em/com o quilombo, no dia a dia, no trabalho doméstico, na mata fechada, no lazer e nas histórias contadas. Desse modo, refletimos, a partir da leitura de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, que temos uma África ensinando a gente, a partir de Laranjeiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de a comunidade quilombola de Laranjeira ser considerada um território afrocentrado foi evidenciada por sua constituição como um celeiro de elementos culturais vinculados aos valores civilizatórios africanos que permitem (re)descobrir a África, a partir de experiências com mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu.

A herança cultural da comunidade Laranjeiras reside no cotidiano, no trabalho, nos fazeres de mulheres que mantêm e protagonizam os saberes de suas ancestrais no território e na identidade coletiva que carregam. Por meio do envolvimento intersubjetivo (Clifford, 2002), foi possível constatar que há elementos culturais como narrativas que compõem os saberes locais que dialogam entre si no interior da comunidade. Fazem parte desses saberes, o pertencimento e o envolvimento das pessoas que se aproximam dos valores civilizatórios africanos e afrodiaspóricos.

Neste estudo, é importante destacar a perspectiva da afrocentricidade como ferramenta teórica em defesa dos elementos culturais do mundo africano, contribuindo, inclusive, na compreensão do papel e agência das mulheres dentro da comunidade, destacando os conceitos de matrilinearidade, matrilinearidade, comunidade, ancestralidade como forma de reafirmar e retroalimentar a identidade da comunidade.

Com isso, analisamos as potencialidades afrocentradas do quilombo de Laranjeiras, analisando



nossas experiências do viver nesta comunidade, aproximando-nos das histórias e culturas africanas presentes no cotidiano das mulheres quilombolas quebradeiras de coco babaçu e dos saberes que acumulam sobre maneiras de resistirem e (re)existirem.

Dessa forma, encontramos experiências quilombolas em contraposição às práticas ocidentais excludentes que produzem desigualdades raciais e sociais. Nesse contexto, as mulheres, em trabalho de composição de saberes afrocentrado, são agentes e carregam características e elementos culturais africanos, seja na relação com o outro, na forma de organização, na forma que mantém os costumes e hábitos.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin Nascimento (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BARBOSA, Viviane de Oliveira. *Na terra das palmeiras: gênero, trabalho e identidades no universo das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão*. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, 2002.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

FINCH III, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin Nascimento (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.37-69.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. 2. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. *Entre saberes e tradições: as contribuições das filosofias africanas*. Conferência apresentada no I Encontro de Teólogos e Teólogas da Tradição de Matriz Africana, Afro-Umbandista e Indígena, realizado em Porto Alegre em 29 a 31 de março de 2013. Disponível em: <[https://www.academia.edu/31465143/Entre\\_saberes\\_e\\_tradi%C3%A7%C3%B5es\\_as\\_contribu%C3%A7%C3%B5es\\_das\\_filosofias\\_africanas](https://www.academia.edu/31465143/Entre_saberes_e_tradi%C3%A7%C3%B5es_as_contribu%C3%A7%C3%B5es_das_filosofias_africanas)>. Acesso em: 03/10/2021.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; RIBEIRO, Katiúscia. *Matrigestão e Matripotência como dimensões políticas*: Katiúscia Ribeiro e Wanderson F. Nascimento. Youtube, 03 de abr. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=G4ceHRNt\\_6Y&t=560s](https://www.youtube.com/watch?v=G4ceHRNt_6Y&t=560s). Acesso em: 03. set. 2021.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GAUTHIER, Jacques. Sociopoética e formação do Pesquisador Integral. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*. Salvador/BA, 4(1): 78-86, 2015.

MAIA, Joseane. *Herança quilombola maranhense: história e estórias*. São Paulo: Paulinas, 2012.

SILVA, Tercilia Mária da Cruz. *Mulheres quilombolas na EJA I: trajetórias, vivências e processos*. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Codó: UFMA, 2019.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html>. Acesso em: 18 ago 2020.

## Paulo Freire, o pensamento decolonial e a educação escolar quilombola: algumas aproximações

*Ilma Fátima de Jesus  
Iran de Maria Leitão Nunes*

**RESUMO:** O artigo trata do pensamento decolonial de Paulo Freire nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *A África ensinando a gente* e suas aproximações com os estudos doutorais (PPGE/UFMA) sobre a educação escolar quilombola e a realidade educacional das mulheres quilombolas, da comunidade de Piqui da Rampa, Vargem Grande - MA. Adotamos um referencial teórico-metodológico na perspectiva afrocentrada de Asante, e referências das relações étnico-raciais e quilombola como: Gomes, Gonzalez, Munanga, Silva, e a decolonialidade do pensamento de Freire, resgatando suas obras para despertar o respeito aos direitos humanos, à raça/etnia e gênero.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola. Decolonialidade. África.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva abordar o pensamento decolonial de Paulo Freire na interface com a pesquisa iniciada no Doutorado em Educação, que investiga a educação escolar quilombola e a realidade educacional das professoras e mulheres quilombolas. O estudo sobre a comunidade quilombola Piqui da Rampa, em Vargem Grande – MA, pretende contribuir com a construção da memória das professoras e mulheres quilombolas e inclui o fato de a história da educação ter silenciado a presença negra na busca de escolarização.

A investigação analisa de que forma é realizado o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola assim como se as orientações indicadas nas diretrizes são aplicadas, conceitua o que representam os quilombos e as comunidades no Maranhão, recuperando sua importância, a formação das professoras e mulheres quilombolas da comunidade, a partir da possibilidade de sair do *lugar comum* ao entrar no ensino superior. Givânia Maria da Silva, pesquisadora quilombola da comunidade Conceição das Crioulas, Salgueiro, Pernambuco, afirma que há um desejo dos quilombolas em participar dos processos educacionais formais (SILVA, 2018, p. 12).

A pesquisadora Mariléia dos Santos Cruz também revela a criação de escolas no século XIX: “há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos aquilombados” (CUNHA, 1999, p. 81 *apud* CRUZ, 2005, p. 8).

Adotamos um referencial teórico-metodológico que incorpora a perspectiva afrocentrada de Asante, e referências que aprofundam o conhecimento sobre a educação e as relações étnico-raciais

e a educação escolar quilombola, como nomes como: Gomes, Gonzalez, Munanga, Silva, dentre outros, que abordam a temática étnico-racial e quilombola inserindo a questão de gênero, raça/etnia na educação, estudos sobre a mulher negra, e a decolonialidade de Freire e Santos que apontam a necessidade de ruptura com o eurocentrismo para valorização dos saberes, pois para Santos, a epistemologia ocidental dominante é um pensamento abissal que não reconhece os conhecimentos alternativos.

A perspectiva afrocentrada ancorada em Asante traz a ideia de afrocentricidade como “[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe as (os) africanas (os) como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 96). Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011, p. 153) afirma que: “Mesmo nós negros, que reconhecemos e valorizamos nossa descendência africana, enfrentamos dificuldades neste sentido, pois vimos sendo mantidos no desconhecimento uns dos outros, tanto dos oriundos do Continente como dos da Diáspora”. Lélia Gonzalez, afirma que a veiculação da visão distorcida sobre nossa história e reflete inverdades disseminadas sobre o povo negro na visão eurocêntrica, pois “a história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser “cordial” (GONZALEZ, 1982, p. 90). Kabengele Munanga alerta que “A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador” (MUNANGA, 2015, p. 31). Boaventura de Sousa Santos uma referência no enfoque da ecologia dos saberes e das epistemologias do sul, indica a necessidade de ruptura com o eurocentrismo para valorização dos saberes, e reflete sobre “como construir as ecologias de saberes constituídas por todos esses diferentes conhecimentos” (SANTOS, 2019, p. 203).

Para o presente artigo, refletimos sobre o pensamento decolonial de Paulo Freire, no ano em que celebramos o centenário de seu nascimento, a partir de duas obras suas: *Pedagogia do Oprimido*, considerando a importância do seu legado para a educação no país e no continente africano, além de outras partes do mundo, por sua presença constante na luta de libertação dos oprimidos, e o olhar sobre a opressão dos homens sobre as mulheres, refletindo que as ideias do autor nos remete à análise dos escritos que dialogam sobre a opressão colonial e a libertação como os de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi e Amílcar Cabral. E o olhar sobre a obra *A África ensinando a gente*, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, também nos possibilita entender o pensamento de Freire na luta contra a opressão e no processo de libertação.

Pretendemos, assim, estabelecer aproximações entre as referidas obras e o objeto de nossos estudos doutorais, evidenciando a atualidade e a importância da obra de Paulo Freire, no ano de seu centenário.

## 2 PAULO FREIRE, A DECOLONIALIDADE E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Refletimos que a decolonialidade, no pensamento de Paulo Freire, está pautada por suas ideias sobre o diálogo e a leitura crítica da realidade e em sua luta pela libertação dos oprimidos. Luta para transformá-los em sujeitos da realidade histórica na qual se inserem, humanizando-se, lutando pela liberdade, pela desalienação e pela sua afirmação; enfrentando uma classe dominadora que, pela violência, opressão, exploração e injustiça, perpetua-se.

Os escritos de Freire trazem a ação transformadora, a práxis libertadora, e refletem, no caso das mulheres, que é preciso se autolibertar da relação machista e, dessa forma, libertar seu opressor masculino da alienação de oprimir os outros gêneros e também raças e etnias, o que abrange a liberdade da humanidade, de homens e mulheres, de todas as idades, raças, etnias, condição social etc. Lembramos que a luta das mulheres é marcada, nos séculos XX e XXI, por marchas da libertação das mulheres, incluindo a marcha das mulheres negras.

Como assinalamos, as contribuições de Freire passam pela libertação de homens e mulheres, no processo educacional, pedagógico e cultural, por sua capacidade de esperança de um mundo sem opressão, com a conscientização dos seres humanos, e educadoras e educadores; em particular, pelo caráter político, sendo a educação emancipatória um instrumento de libertação de consciência para que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, para transformar a realidade.

Essa reflexão sobre a consciência oprimida, a consciência opressora e a dualidade gerada pela submissão na obra *Pedagogia do Oprimido*, humanista e libertadora, caracteriza-se por ser uma pedagogia que luta num processo permanente pela libertação, a partir da luta contra a opressão e suas causas, o que gera uma ação transformadora, uma práxis libertadora. Apesar da utilização do termo homem na referência ao ser humano, Freire passou a utilizar homens e mulheres para se referir ao ser humano e, para evitar o sexismo de linguagem, utilizamos uma linguagem inclusiva em que a equidade de gênero esteja presente na prática.

A decolonialidade do pensamento de Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* também contempla a contradição opressores-oprimidos, sua superação; a situação concreta de opressão e os opressores; ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os seres humanos se libertam em comunhão e o autor destaca a amplitude do tema ao afirmar a pretensão de aprofundar alguns aspectos discutidos em *Educação como prática da liberdade*, refletindo que os seres humanos descobrem que pouco sabem de si, de seu *postos no cosmos*, e se inquietam por saber mais.

Freire (1975, p. 41) reforça a necessidade conscientização sobre a exploração sofrida na passagem: “Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos” e indaga:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? (FREIRE, 1975, p. 43).

Nesse sentido, o pensamento freiriano é um instrumento de libertação de um processo de desumanização, num olhar decolonial sobre a opressão exercida pelos homens sobre as mulheres e outros gêneros, raças e etnias.

A decolonialidade de Freire reflete a necessidade de libertação, neste século, e a luta das mulheres ressignificada pelas marchas de libertação, e Gomes escreve sobre o pensamento freiriano empenhado na luta de libertação do ser humano e confirma a assertiva na citação:

A educação é compreendida como parte do processo de formação humana, na perspectiva de Paulo Freire, no qual a escola e os processos educativos construídos em outras instituições sociais são considerados vivências formadoras (e, por vezes, deformadoras) que constituem sujeitos (FREIRE, 2011, p. 134).

*Paulo Freire* questiona o eurocentrismo no conhecimento no campo das ciências sociais. O eurocentrismo culmina na imersão das consciências dos colonizados em um processo denominado *colonização do ser*, que provoca a imersão da consciência dos oprimidos, leva à internalização e naturalização das categorias do eurocentrismo, o que não contribui para a valorização dos saberes dos povos tidos como subalternizados.

### 3 A ÁFRICA ENSINANDO A GENTE E PAULO FREIRE NA GUINÉ-BISSAU

A obra *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, traz a experiência freiriana no continente africano, em que Sérgio Guimarães resgata a memória do mestre. A presença de Freire em países africanos reforça sua contribuição para a educação e o processo de libertação e de independência dos países colonizados no exílio, marcando as ideias decoloniais do mestre.

*A África ensinando a gente* (2011, p. 129) no capítulo “Tivemos de construir a partir da primeira pedra”, iniciado com “A história das “Cartas à Guiné-Bissau” e o PAIGC: “vai nos ensinar o Português?!” traz o diálogo de Guimarães e Mário Cabral em “Hoje é uma sexta-feira, 8 de março de 2002. Dia Internacional da Mulher, aliás, e nós estamos em Bissau”. Guimarães afirma que a ideia era resgatar a memória sobre a educação na Guiné-Bissau, a partir da obra *Cartas à Guiné-Bissau*, de Paulo Freire, que lembra que pelo menos onze, são dirigidas a Mário Cabral e seis à equipe, é um recurso literário que Freire utilizou e indaga: Qual é a história dessas cartas? (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 129). Mário Cabral responde sobre educação para que a independência pudesse ocorrer de fato.

O que posso dizer é que, com a libertação do país todo, com aquela escola que foi a luta de libertação - em que Amílcar dizia que quem sabe deve ensinar àquele que não sabe - então, chegada à independência, nós quisemos fazer uma grande campanha de alfabetização. O ideal seria alfabetizar toda a gente, porque chegamos à independência com 93,7% de analfabetos, o que significava que o país, para se desenvolver, não poderia fazê-lo sem fazer um recurso enorme à alfabetização (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 129).

A obra aponta que a experiência de Freire em educação e alfabetização é requisitada e o mestre contribui com o apoio intelectual e conhecimentos vividos em diferentes situações. Para Mário, “Paulo Freire, que era um grande intelectual, um homem realmente de uma capacidade, de uma oralidade extraordinária na explicação e no envolvimento, foi nosso professor, de nós todos”. No diálogo, a educação e a consciência política estão presentes.

Passávamos horas discutindo todas as questões. Devo dizer que, depois da independência, com todo o entusiasmo que apareceu por todo o país, inclusive na chamada diáspora, as pessoas estavam muito disponíveis para vir. Lembro-me de uma primeira missão que eu, enquanto ministro da Educação, e o ministro da Saúde fizemos a Portugal, para ir procurar quadros, porque não havia professores. (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 130-131).

Em *Falávamos, mas não escrevíamos e a dedicatória a Amílcar Cabral*, o diálogo resgata discussões sobre como fazer a alfabetização. Mário afirma que com a experiência de Paulo Freire e sua equipe, fizeram todo um processo, e as *Cartas à Guiné-Bissau* são resultado do intercâmbio que se estabeleceu e dos diálogos que se produziram e reflete

E aí foi muito bom, porque Paulo Freire teve capacidade de sintetizar essa experiência, que era mais oral - aliás, essa é a tradição africana, não é? -, mas não escrevíamos. Ele foi capaz de pôr no papel muitas das ideias que intercambiávamos e as sínteses, para poder continuar na sessão seguinte (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 131).

Esse diálogo a respeito do livro *Cartas à Guiné-Bissau*, dedicado a Amílcar Cabral, traz o papel que representou, e suas ideias sobre educação no processo de independência e construção do país, como fundador da nação guineense e a impossibilidade de alfabetização na língua materna com a imposição da língua do colonizador.

Penso que o Paulo Freire compreendeu muito bem que Amílcar Cabral foi um grande pedagogo [...]. Amílcar foi um homem muito simples, com uma argúcia muito grande, de uma grande capacidade de diálogo, razão pela qual conseguiu realmente colar as partes e construir pouco a pouco a nação guineense. Isso é um processo pedagógico! (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 132).

Em *Um homem que ouvia muito e que observava ainda mais*, Sérgio pergunta para Mário: “Quando você se lembra hoje de Paulo, se tivesse que resumir em poucas palavras o que é que você mais aprendeu com ele, o que você reteria como essencial, na palavra e na contribuição dele para a educação na Guiné-Bissau?” (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 147), Mário responde: “Um aspecto muito importante é a sua pedagogia da liberdade” e acrescenta que, o que se passa na escola, se

fosse transportado para a sociedade, seria muito bom para o desenvolvimento do país e que Freire ajudou muito no aspecto social. “Ele era, de fato, um homem político, com uma capacidade de síntese e uma capacidade de diálogo muito grandes. Era um homem que ouvia muito e, sobretudo, que observava ainda mais”.

O diálogo que reflete a contribuição de Freire para Guiné-Bissau é finalizado com a passagem do Dia Internacional da Mulher, em que Mário é perguntado: “Qual era a ideia que o Paulo te passava em relação a essa questão da mulher? Quando a gente vê ainda hoje a luta que a mulher tem, não só na África, mas nos outros continentes, para sobreviver e para se impor, qual era o sentido dos comentários dele?” Ele responde:

Eu disse que o Paulo Freire era um observador. E ele então observava a sociedade e descrevia a mulher como um elemento de participação. Por acaso não desenvolvi esse aspecto há pouco: a necessidade da tal questão do gênero, de fazer que a mulher progrida para uma igualdade na participação, nos direitos políticos etc. (FREIRE, GUIMARÃES, 2011, p. 147).

A preocupação de Paulo Freire com a participação das mulheres aparece na obra, e Mário afirma que Freire lembrava Amílcar Cabral sobre a importância do Ministério das Mulheres, e de que Freire apoiou a decisão que Amílcar Cabral tomou, da presença de mulheres nos comitês. Paulo Freire insistia na ideia de maior participação das mulheres, como uma forma de trazê-las, de fato, numa atitude participativa para acabar com os processos históricos da inferioridade da mulher, e, assim, seus discursos enaltecem a mulher com toda a poesia de que era capaz, lembrando de sua companheira Elza como amiga e musa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: algumas aproximações**

Em tempos de ideias opressivas vivenciadas no nosso país por conta da disseminação de ideias de ódio, injustiça e descaso, em pleno período pandemia, resgatamos a importância de Paulo Freire, no centenário de seu nascimento, que nos ensina que precisamos nos libertar por meio de seu pensamento decolonial e na voz dos que sofrem com a desigualdade, para despertar o respeito aos direitos humanos, à raça/etnia e gênero.

A educação escolar quilombola ainda não existia quando investigamos a realidade educacional das mulheres da comunidade quilombola de São Cristóvão, Viana, Maranhão, no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Essa modalidade de ensino contribui para libertação de um processo de dominação e de perpetuação das desigualdades geradas na sociedade e os novos rumos para a educação nas comunidades quilombolas estão apontados nas diretrizes, o que inclui a política de formação de profissionais da educação e a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir do pensamento de Freire (1996, p. 39), ao afirmar: “É pensando criticamente a prática de



hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A temática étnico-racial é refletida no texto *O pensamento do MNU*, publicado no livro *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro*, que alerta ser preciso “denunciar a seletividade do modelo educacional vigente, o reforço aos valores da classe dominante, a perpetuação de uma prática pedagógica racista, que exclui o patrimônio cultural da população negra dos currículos escolares” (JESUS, 1997, p. 47).

O estudo no Doutorado indica que a comunidade quilombola Piqui da Rampa integra o território Rampa, contempla aspectos culturais, que no aspecto turístico é composto de recursos naturais e culturais para o uso sustentável e condições para a comunidade e lideranças locais, como: patrimônio natural, cultural, material, imaterial para o desenvolvimento, a capoeira, o tambor de crioula que garante momentos de alegria em que quilombolas sentem-se orgulhosos da tradição preservada e herdada dos ancestrais, a agricultura familiar de subsistência que utiliza recursos naturais sustentáveis da comunidade.

Nesse contexto se inserem as mulheres quilombolas em múltiplos processos de opressão: por serem mulheres, negras, quilombolas e pobres, razão pela qual as obras aqui destacadas nos apresentam referenciais que nos permitem olhar com outros olhos o caminhar dessas mulheres nas suas lutas pela educação de seu povo, pela criação de escolas na comunidade Piqui da Rampa, de sua inserção na docência nas referidas escolas e de seu ingresso na educação superior, como mecanismos de libertação.

Sabe-se que o acesso ao saber, por meio da educação, propicia a libertação de um processo de opressão, colonização e dominação que perpetua desigualdades em nossa sociedade e no mundo. Por conta da inexistência, antes, de políticas públicas educacionais que contribuíssem para a eliminação dessas desigualdades, há necessidade, hoje, de processos de reparação, reconhecimento e valorização na educação, a fim de serem eliminadas as desigualdades geradas por erros do passado para promoção de uma vida digna, como a educação escolar quilombola.

O pensamento decolonial de Paulo Freire descortina-se na sua principal obra, *a Pedagogia do Oprimido* e, posteriormente, nas demais obras que trazem pedagogias marcadas pela indignação, esperança e autonomia. Ao retomar os estudos sobre o pensamento Freire, nos remetemos à educação para as relações étnico-raciais, que deve integrar o currículo escolar com a educação em direitos humanos, temas tratados transversalmente na gestão do ensino da sala de aula e também nos programas pedagógicos de cursos, em meio aos materiais didáticos e ações interativas de ensino, pesquisa e extensão.

Paulo Freire nos inspira ao afirmar que “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera”. Para Freire: “Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar

é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992, s/p.).

A leitura de Paulo Freire é um instrumento de conscientização, recomendado a todos os seres humanos, homens e mulheres, e a todos os educadores e educadoras, em particular, pelo caráter político, sendo a educação emancipatória um instrumento de libertação de consciências para que o oprimido tenha consciência crítica da opressão para transformar a realidade. Assim é que, os retrocessos atuais demandam pesquisa e reflexão na aplicação das políticas públicas, que considerem a diversidade étnico-racial e a educação quilombola, e nas quais se inserem os nossos estudos, numa perspectiva de libertação.

## REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi. *Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar*. In: Nascimento, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2005

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). *História da Educação do Negro e Outras Histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.

\_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. 2. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia, HASENBALG, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

JESUS, Ilma Fátima. O pensamento do MNU. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.) *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação, Gênero e Etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de quilombo de São Cristóvão, Município de Viana, Estado do Maranhão*. Dissertação de Mestrado. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Givânia Maria da. *Educação e identidade quilombola: outras abordagens possíveis*. Disponível em <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Giv%c3%a2nia-Maria-da-Silva.pdf>. Acesso em 30/09/2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre o Brasil e África: construindo conhecimentos e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

## Narrativas de mulheres afrodescendentes em cartas pedagógicas: MAfroEduc em práticas afrocentradas freirianas

*Danielle Cristina dos Santos Pereira  
Raimunda Nonata da Silva Machado*

**RESUMO:** Este estudo analisa algumas cartas pedagógicas produzidas na oficina: “Ubuntu: a África ensinando a gente”, do grupo de estudos e pesquisas sobre Educação Afrocentrada (MAfroeduc Olùkò), a partir das narrativas das mulheres afrodescendentes integrantes desse grupo. Faz uso da pesquisa qualitativa, com análise documental, sustentada na concepção Freiriana de escritura de cartas pedagógicas, na escrevivências de Conceição Evaristo, perpassando pelas reflexões de Benjamin (1987) da narrativa como capacidade de intercambiar experiências. Aborda a potencialidade das cartas pedagógicas como ferramenta relevante na educação popular e na compreensão de como as mulheres correlacionam as atividades realizadas na oficina com suas experiências afrocentradas.

**Palavras-chave:** Cartas pedagógicas. Mulheres Afrodescendentes. Narrativas em Afroescrevivências.

### 1 INTRODUÇÃO

A carta é um gênero textual, também chamada de gênero epistolar que, durante vários séculos, representou a principal forma de comunicação e interação entre pessoas espacialmente distantes. As cartas só começaram a perder a popularidade em meados do século XIV, com a invenção do telégrafo com fios, pelo físico Samuel Finley Breese Morse (1791-1872) (SIQUEIRA, 2013).

Desde as civilizações antigas, as cartas são utilizadas em diversos contextos comunicacionais e são antigas as tentativas de sistematização de sua escrita. No século I a II a. C, um conjunto de documentos, organizados por Pseudo-Demétrio, o *Typoi Epistolikoi* (tipos de epístolas), trazia algumas diretrizes para a escrita epistolar e definia 21 tipos de cartas. Mais tarde, entre 314 a 393 d.C, Pseudo-Libâneo organiza o *Epistolimaioi Characteres* (Estilos epistolares) e classifica as cartas em 41 tipos (POSTER, 2007 apud SIQUEIRA, 2013). A carta é “um gênero capaz de se aclimatar às culturas, às épocas de cada povo e com funções múltiplas” (FIGUEIREDO, 2013, p. 51). Destacaremos, então, neste estudo, a carta do tipo pedagógica.

Paulo e Dickmann (2020) argumentam que as variações de produção de cartas pedagógicas ocorrem, dentre outros fatores, pela variedade de contextos epistemológicos em que são produzidas. Assim sendo, analisamos cartas pedagógicas a partir da perspectiva epistêmica relacional de Educação popular humanizadora defendida por Paulo Freire (1921 - 1997), que se baseia nos princípios dialógicos da partilha de experiências e saberes.

A construção das cartas pedagógicas na oficina Ubuntu parte de um lugar peculiar, se sobrepondo a meros relatórios de atividades, essas cartas reconstroem e ressignificam os saberes

obtidos na oficina. Interessam-nos as inquietações que emergem nesse processo de narrativa reflexiva e dialógica, bem como, as provocações e o modo como as autoras correlacionam as temáticas com suas experiências pessoais, podendo assumir um caráter autobiográfico, visando compreender as finalidades e processos educativos.

Sobre a escrita autobiográfica e construção de narrativas, Conceição Evaristo menciona a arte da escrevivência, termo cunhado pela escritora e que ela define assim:

Na verdade, quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente. Isso não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a escrevivência. Mas ele é muito fundamentado nessa autoria de mulheres negras, que já são donas da escrita, borrando essa imagem do passado, das africanas que tinham de contar a história para ninar os da casa-grande (EVARISTO, 2020, sp.).

Desse modo, as cartas pedagógicas, na perspectiva da educação popular, são narrativas reflexivas e dialógicas que revelam as maneiras como experienciamos o mundo social. É um recurso de registro e análise da vida, do cotidiano privado, público, percurso de formação educacional e profissional. No âmbito da formação docente, as autoras das cartas pedagógicas intervêm na sua própria transformação com autonomia e deixam vestígios de suas memórias de formação e profissionalização.

Essa autonomia e a urgência em ser reconhecida, como autora de suas próprias narrativas, também é apontado por Kilomba (2019, p. 28) ao descrever a importância de escrever sua obra *Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita*. Escrever, portanto, emerge como um ato político.

Nesse sentido, recorreremos a pesquisa de abordagem qualitativa, fazendo uso da análise documental, reunindo as cartas pedagógicas que foram produzidas por ocasião da oficina Ubuntu: a África ensinando a gente, realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó<sup>40</sup>), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Portanto, refletindo sobre o conteúdo de algumas dessas cartas que guardam as narrativas das mulheres afrodescendentes integrantes do grupo, pretendemos, com este estudo, analisar as potencialidades das cartas pedagógicas em lugares epistêmicos que priorizam a formação de professores em educação afrocentrada.

## 2 AS CARTAS PEDAGÓGICAS: ensinando a gente na oficina Ubuntu

40 Termo Yorubá, que designa professor, é usado no sentido de corpos (professores/estudantes) em agenciamento, cujos lugares são praticados por pessoas que se encontram para estudar com outras pessoas, compreensão que tivemos durante o Curso Yorubá Cultura e Língua, por Olùkó Bàbá Ọ̀nà (<https://www.yorubaculturaelinguagem.com>).

O MAfroEduc Olùkó é um grupo de estudos e pesquisa com centralidade na análise das experiências educacionais da população afrodescendente, especialmente as mulheres professoras que, majoritariamente, ocupam o magistério brasileiro na educação infantil e ensino fundamental. As atividades deste grupo destacam os conhecimentos acerca dos valores, cultura e histórias africanas.

Esses estudos tiveram início em 2016, com o Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas (apelidado de MAfroEduc Olùkó), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA), a partir de 2018. Em 2020 foi certificado como grupo de pesquisa pelo CNPq sob a coordenação da professora Dr.<sup>a</sup> Raimunda Nonata da Silva Machado e do professor Dr. Angelo Rodrigo Bianchini. Atualmente, reúne um conjunto diversificado de pesquisadores e estudantes interessadas/os nas discussões sobre relações raciais e de gênero no contexto educacional, a partir de uma perspectiva afrorreferenciada e afrocentrada.

O MAfroEduc Olùkó é definido como: “um lugar de busca da reontologização e reafricanização da produção de saberes e experiências educativas, questionando e intervindo na superação dos racismos e sexismos, ainda presentes na realidade sociocultural brasileira”. (MAFROEDUC, 2021, sp). O grupo se reúne semanalmente para planejar e realizar atividades acadêmicas como eventos e oficinas de estudos.

Para este artigo, destacamos a oficina *Ubuntu: a África ensinando a gente*, que diz respeito aos estudos da obra de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2011): *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Os encontros ocorreriam semanalmente e em cada encontro um dos membros do grupo, previamente estabelecidos, faria a apresentação de um dos capítulos da obra.

Durante todas as apresentações da oficina, houve grande motivação, por parte das alunas responsáveis pelas alitidades, em ampliarem as discussões trazidas nos livros, com a inclusão de conteúdos de contextualização dos países lusófonos estudados na década de 1970. Notamos um intenso trabalho de pesquisa, principalmente no que diz respeito à contextualização das situações retratadas, por meio da identificação das pessoas entrevistadas (professoras/es, políticos, técnicas/os dos Sistemas Educacionais dos países) e em debate no livro. Cada integrante do MAfroEduc Olùkó, motivada pela *curiosidade epistemológica* freiriana, traçou o seu próprio caminho epistêmico contribuindo para o enriquecimento das obras através de informações complementares que permitiram contextualizar as narrativas trazidas no livro.

Ao todo foram oito apresentações realizadas entre 15 de abril de 2021 e 19 de agosto de 2021. Cada oficina foi nomeada conforme os títulos dos capítulos do livro estudado (FREIRE; GUIMARÃES, 2011):

- Oficina 1: Este aprendizado que a África me oferece;
- Oficina 2: “Praticar para aprender”: caminhos de São Tomé;
- Oficina 3: O processo? Extraordinário. Mas “simplesmente houve uma ruptura”;
- Oficina 4: São-Tomense Leve- Leve? “A mudança tem de ser geral”;
- Oficina 5: O ideal perdeu-se. É uma catástrofe;
- Oficina 6: Apostar na educação, “mais cedo ou mais tarde”;
- Oficina 7: Angola? Uma visão política completamente diferente;
- Oficina 8: “Tivemos que construir a partir da primeira pedra”.

Além dos estudos desses capítulos, a oficina contou com outros dois momentos importantes: dinâmicas de acolhimento e a produção de cartas pedagógicas. Vimos o quanto essas atividades foram importantes porque estimularam o protagonismo, a autonomia e o compartilhamento de saberes e experiências das/os participantes das oficinas.

As atividades de acolhimento ocorriam no início de cada encontro e foram realizadas pelas/os integrantes que se voluntariavam e se revezavam na produção d

e dinâmicas de relaxamento, consciência corporal, produção de memória afetiva, dentre outras. Foram realizadas seis atividades de acolhimento, narrativas de base freiriana sistematizadas com rigorosidade, amorosidade, autonomia como forma de intervenção no mundo, em tempos de isolamento e distanciamento social causado pela pandemia do coronavírus, que resultou na COVID-19<sup>41</sup>. Com encontros realizados de forma virtual, por meio da plataforma Google Meet, os acolhimentos freirianos amenizaram os impactos do distanciamento entre as/os participantes.

Quanto as cartas pedagógicas, nosso principal interesse de análise, também foram produzidas por integrantes do MAfroEduc Olùkó, como memórias reflexivas de cada oficina, e lidas no início dos encontros posteriores. Estas cartas não tiveram como finalidade apenas o registro das atividades, elas reúnem uma série de relatos que ajudam a compreender o contexto da realização das atividades, uma vez que, carregam consigo as articulações que as suas autoras conseguiram fazer entre as temáticas estudadas e o seu cotidiano de experiências pessoais e de formação docente.

As cartas pedagógicas expressam narrativas, tal como propõe Walter Benjamin (1987), como sendo a capacidade de contar histórias, por meio das quais podemos ensinar/aprender intercambiando experiências produzidas nas oficinas Ubuntu, a partir das afroescrivências e mulheres afrodescendentes, integrantes do grupo MAfroEduc Olùkó, demonstrando como a escrita dessas mulheres são perpassadas por suas experiências e subjetividades, evitando que arte de

41 A COVID-19 é uma doença infecciosa respiratória causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, sendo que o primeiro caso, de registro oficial, estima-se ter surgido em Wuhan, na China em 2019 (disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> e <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/primeiro-caso-covid-19-pode-ter-atingido-a-china-em-outubro-de-2019-diz-estudo/>).

narrar esteja em extinção, como argumentou Benjamin (1987).

As cartas usadas, transcende a forma de registro dos encontros realizados com a oficina “Ubuntu: a África ensinando a gente”. Não havia uma estrutura formal para as cartas, tal como preconiza Freire (2000) utilizou-se o *estilo leve* que refletia a percepção de cada uma das autoras e que possa interessar a todas as pessoas. Essa narrativa incluiu o uso de múltiplas linguagens como a música, poesia e outras manifestações, um conjunto diversificado de possibilidades de contar histórias, intercambiando experiências. Segundo Paulo Freire, na produção das cartas pedagógicas:

Não importa o tema que se discute nestas cartas elas se devem achar “ensopadas” de fortes convicções ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma (FREIRE, 2000, p. 39).

No total foram produzidas cinco cartas, todas escritas por mulheres afrodescendentes. Algumas narrativas trazidas nessas cartas apresentam articulações importantes entre as atividades da oficina e o cotidiano dessas autoras. Será possível, evidenciar nessas cartas reflexivas, contribuições dos estudos do MAfroEduc Olùkó, na constituição de lugares de formação de professores, que resultem em trabalho docente afrocentrado.

Vejamos alguns trechos das cartas pedagógicas que foram produzidas com os estudos da Oficina Ubuntu: A África ensinando a gente:

**CP-1:** No capítulo Apostar na educação, “mais cedo ou mais tarde” (FREIRE e GUIMARÃES, 2011), vimos que após a independência de Angola, a população havia experimentado um tipo de açúcar - o da colonização - e era necessário, muitas e muitas xícaras de café amargo - a descolonização das mentes - para uma revolução completa. Era importante criar uma nova educação, ensinando o que era Angola e não o que era Portugal, descolonizando o país e criando possibilidades de fazer um contraponto à versão do colonizador. (PADILHA, 2021, sp, grifo nosso).

**CP-2:** Os grupos sociais ao qual Sinfrônio<sup>42</sup> se refere, historicamente foram excluídos dos processos básicos para a constituição de uma vida digna, continuam sendo os que menos tem acesso ao sistema de educação e os mais atingidos por fatores socioeconômicos (temos o exemplo estampado da pandemia em que estamos), o que perpetua a situação de desigualdade social vivenciadas por estes grupos e culminando em situações de vulnerabilidade social. (SANTOS, 2021, sp, grifo nosso).

É interessante e criativo como a autora da carta pedagógica CP-1, faz o uso de metáforas para sutilmente expor uma provocação e reflexão acerca dos projetos de reestruturação de Angola no pós-independência. A analogia entre o café amargo e o processo de decolonização, vivenciado por Angola, nos convida a pensar que muitas vezes o exercício de ruptura com o projeto colonial

42 No capítulo 4, da segunda parte do livro: “A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe”, Sergio Guimarães entrevista Sinfrônio de Jesus de Nazaré Mendes, professor que trabalhou como coordenador de ensino primário durante o processo de implantação da alfabetização em São Tomé e Príncipe nos anos 1970.



pode ser doloroso.

Acrescento que a própria escrita da autora já representa esse processo de decolonização ao enxergar e comunicar, com a sua afroescrivência, que precisamos ficar sempre atentos e vigilantes para recursarmos aqueles *açúcares* que aprisionam nossa mentalidade em projetos autoritários e opressores. Para Freire (2000, p. 40):

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos históricos, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos.

Na carta pedagógica CP-2, a autora estabelece uma relação entre a situação relatada pelo entrevistado em São Tomé e Príncipe, na década de 1970, com a realidade que ainda vivenciamos na sociedade brasileira e nos faz pensar na “atemporalidade do racismo cotidiano” (KILOMBA, 2019, p.29). A narrativa coloca em debate a situação de vulnerabilidade e exclusão vivenciadas pela população negra e que foi intensificada no contexto da pandemia da Covid-19.

Portanto, compreendemos que as cartas pedagógicas representam um importante exercício de fortalecimento do protagonismo das/os participantes, ao propiciar a valorização de suas reflexões, saberes e experiências. Essas produções fortalecem e alimentam a proposta de oficinas em torno de estudos afrocentrados, pois as escritas dialogam com as experiências pedagógicas vivenciadas em África por Paulo Freire e Sergio Guimarães, articulando-se as nossas próprias narrativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas *Ubuntu: a África ensinando a gente* se constituíram como lugares epistêmicos afrocentrados, com sustentação na pedagogia de educação popular freiriana, visando o compartilhamento de saberes e aprendizados, que contribuem na construção de consciências críticas, atitudes de respeito com rigorosidade e amorosidade.

O MAfroEduc Olùkó estimula uma escrita freiriana em que a curiosidade é a principal maneira de encorajar interesses, reflexões, diálogos, pois, para Freire (2010) “o que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. Com essa atitude, a experiência da escrita das cartas pedagógicas torna-se instigante, pois ao mesmo tempo em que faz o registro das atividades das oficinas trazem provocações interessantes a partir do olhar de cada uma das autoras, valorizando e reconhecendo as suas experiências em torno de subjetividades que incorporem pluralidades culturais afrocentradas.

Portanto, as cartas pedagógicas, por terem uma forma de escrita livre, trazem a sensibilidade

de contar histórias que poderiam passar despercebidas, se optassem pela escrita de um relatório mais técnico, formal e engessado. Essas afroescrivências expressam desejo de luta, resistência, momentos em que as suas autoras manifestam sua indignação com as formas de opressão gerada no contexto da colonização ibérica.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119 e 197-221.

EVARISTO, Conceição. *Conceição Evaristo: a escrivência serve também para as pessoas pensarem*. [Entrevista concedida a]. *Itaú Social*. 09 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>>. Acesso em: 07 out. 2021.

FIGUEIREDO, J.P.B de. *O gênero do discurso carta como ferramenta didático-pedagógica para o ensino da língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Língua portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 112. 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14268>>. Acesso em: 28 set. 2021

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação*. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAFROEDUC. *MAfroEduc olùkó*. Disponível em: <<https://mafroeduc.com/>>. Acesso em: 29 set 2021.

PADILHA, Glaucia Santana Silva. *Carta Pedagógica: Tome café amargo*. São Luís: MAfroEduc, 27 jul 2021.

SANTOS, Andresa Barros. *Carta Pedagógica: Sobre nós*. São Luís: MAfroEduc, 1 jul 2021.

PAULO, Fernanda dos S; DICKMANN, Ivo. (Orgs.). *Cartas pedagógicas: tópicos epistêmicos-metodológicos na educação popular*. 1.ed. Chapecó: Livrológia, 2020. Disponível em: <<http://livrológia.com.br/anexos/1432/50003/livro-cartas-pedagogicas-pdf>>. Acesso em: 02 out. 2021.

SIQUEIRA, C. de. *Gênero epistolar e marcas linguísticas de polidez em cartas institucionais: um estudo de caso sincrônico e diacrônico*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, p.113. 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/749>>. Acesso em: 27 set. 2021

FREIRE, P. GUIMARÃES, S. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 Disponível em: <<http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/A-Africa-Ensinando-a-Gente-Angola-Guine-Bissau-Sao-Tome-e-Principe.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2021

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: editora Unesp, 2000. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao%3%A7%3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2021.

# RODA DIALÓGICA 4 CONSCIENTIZAÇÃO

- 14. Presença de Paulo Freire nos Centros Educa Mais do Maranhão: uma reflexão a partir das categorias bases**

*Ádria Karoline Souza de Aquino Utta*

*Edinólia Lima Portela*

- 15. A educação de jovens e adultos como política de ação afirmativa e direito humano**

*Efigênia Alves Neres*

## Presença de Paulo Freire nos Centros Educa Mais do Maranhão: uma reflexão a partir das categorias bases

*Ádria Karoline Souza de Aquino Utta  
Edinólia Lima Portela*

**RESUMO:** Este trabalho é um recorte bibliográfico de uma pesquisa em andamento desenvolvida pelo mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, intitulada “O inédito viável na Educação Integral do Maranhão”, na qual comporta a reflexão sobre as categorias freirianas que estão na base documental que orienta o trabalho pedagógico dos professores/as. Por se tratar de uma pesquisa inconclusa, para este resumo, apontamos que nos foi revelado a existência de importantes categorias freirianas no bojo dos documentos orientadores dos Centros Educa Mais, sobre as quais refletimos à luz do pensamento de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Filosofia Freiriana. Autonomia. Diálogo e Emancipação.

### INTRODUÇÃO

A educação, na perspectiva defendida por Paulo Freire, faz-se presente e é necessária em todos os espaços escolares em que se propõem a realizar uma educação democrática.

Na esteira desse pensamento, como servidora da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão – SEDUC/MA, tivemos a oportunidade de assistir de perto as intenções, organização e materialidade educativa empreitada pelo governo do Estado desde o ano de 2015, em especial sobre o desenvolvimento da Educação Integral nos Centros Educa Mais<sup>43</sup>. Do mesmo modo, tomada pelas discussões, conflitos, defesas e acusações, sobre o grande educador Paulo Freire, por ocasião das comemorações do seu centenário, estas que vem se desenvolvendo de forma mais amiúde aqui no Maranhão, desde o ano de 2017, bem como pela postura do governo do Estado e dos órgãos estaduais, em especial a SEDUC, que, sempre que possível, manifesta-se contra o execramento empreitado pelo seguimento social brasileiro que vai de encontro à filosofia freiriana, resolvemos investigar a presença da educação de Paulo Freire nos documentos orientadores do trabalho pedagógico das escolas de tempo integral do Maranhão e a sua materialidade na prática dos professores/as.

Ao trilhar este caminho, deparamos-nos com a necessidade de compreender as bases constituintes do ideário freiriano, ocasião em que se mostraram para nós categorias basilares da sua proposta, sendo elas: autonomia, diálogo, emancipação e práxis. Este trabalho é um recorte bibliográfico de uma pesquisa de mestrado, em andamento que desenvolvemos no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através da qual

43 Escolas de Educação Integral em tempo Integral do Estado do Maranhão.

intentamos evidenciar a presença da filosofia freiriana, as categorias garimpadas nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais.

Para tanto, fundamentamos-nos em estudiosos como: Freire (1979, 1986, 1996, 2000, 2003); Gadotti (1996); Haddad (2019) e; Streck, D. R.; Redin, e Zitkoski, J. J. (2010).

## 2 INICIANDO A DISCUSSÃO

As experiências mais consistentes com a Educação Integral, ocorridas no Estado do Maranhão, foram iniciadas no ano de 2015, com iniciativas que objetivavam melhorar o acesso e a qualidade da educação no Maranhão em todos os níveis da educação básica. Esta decisão política de priorização da educação, vem sendo concretizada por meio da Macropolítica Escola Digna, inicialmente constituída como programa educacional, evoluiu partir de sua amplitude de ações e eixos de atuação com o objetivo de institucionalizar a promoção da aprendizagem e articulação entre as redes públicas de ensino.

Notadamente, no que se refere à educação voltada para estudantes do Ensino Médio - EM - etapa de ensino que se debruça nossa pesquisa e também prioridade de oferta da rede estadual - a atuação da Escola Digna se destaca pela implantação do Programa de Educação Integral por meio da Medida Provisória Nº 212, de 17 de dezembro de 2015.

A implantação legal da educação integral no Maranhão veio acompanhada da construção de um documento denominado *Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral para a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão*, por meio da qual determinou-se a filosofia de educação e os princípios educacionais das escolas, conforme descrito abaixo:

A Secretaria de Estado da Educação, compreendendo sua responsabilidade dentro desse contexto de implementar escolas com a função social de cuidar, educar e proteger com vistas à emancipação do indivíduo, edita este documento norteador. As bases estão nos princípios da dialética, tendo o professor como agente mediador do processo pedagógico em que o estudante é construtor do conhecimento, por meio da experimentação e da pesquisa com a utilização dos recursos didáticos e estruturas disponíveis, envolvendo a participação efetiva da comunidade local, parcerias estabelecidas com Universidades, outras instituições e organizações (MARANHÃO, 2017, p. 7).

A proposta pedagógica dos Centros de Educação Integral, apresenta o compromisso de conceber escolas que trabalhem para a emancipação humana a partir do desenvolvimento de práticas que considerem os educandos em sua totalidade, nos aspectos biopsicossociais, éticos, estéticos, políticos e espirituais, respeitando a condição ontológica e holística do ser humano.

A partir do exposto, e do mergulho sobre as bases que constituem o pensamento de Paulo Freire, partimos para a imersão sobre os documentos que orientam a atual educação integral maranhense. Ao tecer esses fios, nos embasamos na dança conceitual freiriana que leva em conta

uma educação voltada para a emancipação, a autonomia, a conscientização e outras categorias humanas, sempre mediadas pelo diálogo e fundadas numa clara compreensão da ontologia humana, que se apropria da assunção da cultura como referência formativa.

### 3 OS ACHADOS

Obviamente que os estudos de Paulo Freire revelam, para nós, inúmeras categorias, sempre na perspectiva da transformação social. Entretanto, atentas em atendermos à metodologia e a necessidade de recorte em um trabalho científico, optamos por tratar das categorias freirianas que diretamente se vinculam ao nosso estudo e se localizam nos documentos que orientam o trabalho político pedagógico desenvolvido pelos professores/as dos Centros Educa Mais.

Nessa linha de raciocínio, os nossos achados se direcionam para a *autonomia*, tema central da última obra do educador publicada antes da sua morte, é presença marcante ao longo da sua vida e produção intelectual. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire conceitua autonomia a partir do paradoxo *autonomia/dependência* e o apresenta como um princípio pedagógico para os educadores.

Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos. “É a autoridade do não eu, o do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 1996, p. 46). Por isso, uma autonomia propiciadora da solidariedade e da comunidade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 92).

É importante destacar que a autonomia dos sujeitos é algo construído especialmente na interação entre eles, em se tratando do processo educacional, Freire explica que dificilmente, um professor dependente pode educar para autonomia, pois ela vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas durante o processo de ensinar e aprender e por isso a autonomia é experiência da liberdade (FREIRE, 2000).

Apesar de não citar Immanuel Kant como um dos referenciais de Paulo Freire, é importante trazê-lo ao tratar da autonomia, pois alguns dos pressupostos filosóficos formulados por Kant também são expressos em Freire. De acordo com Zati (2007), a herança iluminista de Freire se dá pela concepção de sujeito, de racionalidade e de dignidade humana, porém, o educador pernambucano apresenta avanços fundamentais por considerar “o caráter essencialmente social da constituição do sujeito, e por pressupor uma razão que não é transcendental nos moldes kantianos, é encarnada, histórica” (ZATI, 2007, p. 65).

O filósofo Immanuel Kant define autonomia como a capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno, ou seja, o homem retira de si, da própria razão, os meios para se autodeterminar enquanto homem. Por outro lado, a definição freiriana propõe que o processo de autonomia exige

uma reflexão crítica e prática, sendo, portanto, um processo de decisão e de humanização construído historicamente, uma ação dialógica feita no mundo em interação com os outros.

Dessa forma, entendemos que a autonomia defendida por Freire é uma categoria construída político-histórica e socialmente, tendo como principal ação estruturante, a prática dialógica ao ensinar e aprender, o que nos remete ao *Diálogo*, considerado no corpo desse trabalho como a segunda categoria do pensamento freiriano encontrada nos documentos que orientam os Centros Educa Mais.

Considerando que o ato de educar é um trabalho político construído coletivamente por diversos sujeitos, o diálogo se torna primordial para educação de crianças, jovens, adultos, homens e mulheres, os quais são desafiados a construir novos saberes com a interação dos *seus mundos*, ou seja, realidades diferentes que estão em constante transformação.

Pontuamos que, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire apresenta uma peculiar fundamentação teórico-filosófica sobre a dialogicidade e sua centralidade na construção de uma educação libertadora. No capítulo 3, ele apresenta cinco requisitos para o diálogo: o amor, a humildade, a fé, a esperança e o pensar crítico. A citação abaixo confirma o que asseveramos:

Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens.

[...]

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

[...]

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais. Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. [...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo (FREIRE, 2011, p. 110-115).

As categorias secundárias citadas acima, são primordiais para concretização do diálogo como base da educação libertadora. Conforme mencionado, a libertação do oprimido na perspectiva freiriana passa, essencialmente, pelo diálogo, uma relação existencial essencial para felicidade e realização humana (JASPERS apud MONTANHINI, 2015).

Em consonância com as expressões já abordadas anteriormente, a terceira categoria identificada na política de educação integral do Maranhão foi a *emancipação* da pessoa humana a qual perpassa todo o pensamento educacional de Paulo Freire, e a educação como ato político é corresponsável pela concretização dessa prática. Uma vez que só é possível o desenvolvimento de uma educação emancipadora, a partir de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições postas a um determinado grupo ou sociedade.

A emancipação dos sujeitos está pautada na premissa de que não existe prática educativa

neutra, ao se educar os sujeitos estão ligados a um padrão de homem e sociedade posto pelo seu tempo, espaço, contexto histórico e econômico. Aqui recorreremos novamente a Freire para confirmar o que dizemos:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 2003, p. 78).

Em virtude disso, é importante destacar que a educação, sozinha, não tem condições de construir uma sociedade emancipada, pois, especialmente em países de sistema capitalista e naqueles pertencentes ao considerado terceiro mundo, existem fatores como a exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes que interferem diretamente no processo de formação dos homens e mulheres. Essa constatação foi observada por Freire, especialmente durante a experiência de assessoria aos países africanos onde existiam muitos entraves de ordem política, social, econômica e linguística, Miguel Darci de Oliveira, um dos fundadores do Instituto de Ação Cultural - IDAC, instituição fundada por Freire e outros educadores que foi responsável pelo trabalho nos países africanos, destaca:

A questão que, no entanto, me preocupa e preocupa, a Paulo também, é como hoje, quando o processo democrático avança um pouco mais, podem se juntar essas duas partes da realidade social, como podem as pessoas valorizarem-se, apoiarem-se cada vez mais nessas experiências que vêm de baixo para cima, nessas propostas novas que se originam no movimento social; para mudar as políticas públicas, para mudar as estratégias, as estruturas e as instituições. Parece-me que esse é o grande desafio, uma vez que não se pode conceber que esse processo todo se dê na base da sociedade de costas para o Estado, ignorando o problema institucional (GADOTTI, 1996, p. 215).

Assim, observamos que a emancipação humana precisa ser construída por meio de um trabalho coletivo, “[...] estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 247). A emancipação, de acordo com pensamento de Freire, está também associada ao pensamento pós-moderno e ao multiculturalismo<sup>44</sup>, mas é importante destacar que para o educador pernambucano o multiculturalismo era visto como a

[...] condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades,

44 O Pós-modernismo surgiu como uma resposta crítica às ideias sobre cultura, identidade, história ou linguagem que foram desenvolvidas na Modernidade, especialmente com o iluminismo do século XVIII. Defende a valorização da pluralidade cultural nos processos educacionais, ajudando no fortalecimento dos estudos multiculturais nos anos 80 e 90, o movimento multiculturalista se inicia no final do século XIX, nos Estados Unidos com a ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos civis, porém a globalização e a comunicação permitiram ampliar sua atuação tornando-se um princípio que defende a coexistência harmoniosa e respeitosa de diferentes culturas que habitam um mesmo planeta.



padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas (FREIRE apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 466).

Dessa forma, o direito de ser diferente em uma sociedade que se pretende democrática, ou seja, a liberdade de vivência e expressão da sua própria cultura assume status de primazia para a concretização da emancipação defendida por Paulo Freire que, ressaltamos, só se efetivará a partir do diálogo crítico entre as diversas culturas o que, segundo Freire, precisa ser produzido politicamente, trabalhado, na história.

Vinculada à categoria da emancipação, a libertação humana também se mostra central na filosofia freiriana. É importante destacar que, embora a categoria libertação não esteja explícita nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais, entendemos que ela subjaz todo o processo de emancipação, uma vez que mulheres e homens quando se emancipam, por consequência, libertam-se.

A importância expressa no pensamento freiriano ao processo de libertação do ser humano tem raízes no humanismo cristão europeu, reelaborado no Brasil a partir dos anos 50, com influências de pensadores como Alceu Amoroso Lima (1893-1983), Jacques Maritain (1892-1973) e Emmanuel Mounier (1905-1950). O humanismo cristão tem como base a totalidade e historicidade do ser humano, isto é, homens e mulheres são compreendidos em sua totalidade - corpo, espírito e história - com a capacidade de conhecer, avaliar e aprender a partir da sua própria história.

Nas obras de Paulo Freire, observamos a presença da categoria libertação de forma coerente e em constante processo de evolução. No diálogo com Ira Shor que resultou na obra *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor* (1986), ele afirma que:

[...] Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! E por isso podemos pensar na transformação.  
IRA. Gosto da ironia da consciência, que torna possível a libertação. Podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade. Esta é a dialética da sala de aula libertadora (FREIRE e SHOR, 1986, p. 17).

É essa dialética da sala de aula libertadora que tem por perspectiva extrapolá-la e se moldar à vida dos sujeitos que está presente na filosofia da educação de Paulo Freire que parte do universo do educando, mas que não para nele e vai além, ampliando os horizontes, construindo novos conhecimentos a partir do que o educando já sabe, com uma visão crítica do lugar e da história daqueles que a constroem com autonomia em relação aos atos de ensinar e aprender.

Todas as categorias freirianas já referidas perpassam pelo movimento de ação-reflexão-ação, pela *práxis* que está intimamente ligada aos conceitos de autonomia, dialogicidade, emancipação e libertação, fundantes da filosofia de Paulo Freire. Sobre a práxis na perspectiva freiriana, Rossato

diz que esta

[...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. (ROSSATO apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 538).

De acordo com a citação acima, a práxis é a síntese entre teoria-palavra e ação, síntese da ação embasada na teoria refletida pelo neologismo freiriano da *palavração*. E como seres de práxis, podemos pensar e agir de forma consciente como criadores de novas realidades capazes de transformar a sociedade na qual estamos inseridos. Esta transformação pressupõe a educação como um ato político, envolvendo a participação ativa de homens e mulheres diante do mundo que é diverso e complexo de culturas e crenças.

Dado o exposto, podemos entender que a práxis está na essência da filosofia freiriana, uma vez que compreende um conjunto de práticas visando à transformação da realidade por meio da ação concreta, consciente e crítica dos sujeitos que fazem educação. O mestre Paulo Freire dá solidez a esse entendimento ao afirmar que “[...] os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la” (FREIRE, 1979, p. 57).

Esse processo se dá por meio de uma educação dialógica na qual educador e educando em interação com a comunidade edificam novos saberes mediante um processo de libertação que favoreça a vocação ontológica do ser humano de ser mais (FREIRE, 2000, p. 61) e fortaleça a emancipação dos homens e mulheres na construção de uma nova ordem social, na qual os esfarrapados do mundo “[...] possam soletrar a canção da rebeldia que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler” (THIAGO DE MELO apud HADDAD, 2019, p. 85).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer o caminho para encontrar Paulo Freire nos documentos dos Centros Educa Mais, involuntariamente fomos impelidas a esparramar o nosso olhar para outras legislações que dão organicidade à política da educação básica maranhense, isso nos possibilitou para além de localizar de forma evidente as categorias autonomia, diálogo, emancipação e práxis e de forma subjacente a categoria libertação, confirmarmos nossa percepção inicial sobre o esforço empreitado pelo governo do Estado do Maranhão no sentido de possibilitar o acesso à qualidade social educativa dos maranhenses em especial para os filhos da classe trabalhadora.

Atrevemos-nos a fazer essa afirmação porque entendemos que os documentos que dão organicidade a um fenômeno, revelam a forma de pensar e agir dos seus governantes. Contudo, compartilhamos com Portela (2018) a crença de que a positividade de uma política, organização ou movimento em prol da classe trabalhadora só pode ser confirmada por meio da escuta às vozes dos sujeitos que dela se beneficiaram, organizaram ou participaram na ponta, ou seja, na prática pedagógica construída por professores/as e estudantes.

Por esta linha condutora de pensamentos, até a altura em que está o nosso trabalho, podemos afirmar que o pensamento freiriano também se localiza nos documentos dos Centros Educa Mais, contudo, afirmar que os/as professores/as desenvolvem o trabalho pedagógico coerentemente com perspectiva de Paulo Freire expressa nos documentos orientadores, uma das alças da nossa pesquisa, somente depois da pesquisa concluída, pois entendemos que para se investigar um fenômeno social/ educativo como a educação integral desenvolvida nos Centros Educa Mais, precisamos levar em consideração, o contexto histórico, o movimento, as contradições conjunturais, a afetividade e o momento humano dos sujeitos envolvidos.

Assim, entendemos que, obviamente, a materialidade do trabalho pedagógico dos professores/as dos Centros Educa Mais certamente não corre de forma linear, como consta nos documentos que lhes dão organicidade.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GADOTTI, Moacir (org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 1996.
- HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 1. ed, 2019.
- MARANHÃO. *Proposta Pedagógica de Educação Integral em Tempo Integral para a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão*. 2017.
- MONTANHINI, Wagner. *O pensamento existencialista em Paulo Freire: o aluno como um ser em*

construção e centro da ação pedagógica. Revista Ensaios & Diálogos – Nº 8 – janeiro/dezembro de 2015, p. 74 a 87.

PORTELA, Edinólia Lima. *Juventude e engajamento social: o movimento de um programa socioeducativo*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## A educação de jovens e adultos como política de ação afirmativa e direito humano

Efigênia Alves Neres

**RESUMO:** Nesta produção científica, realizou-se um estudo sobre as relações entre a Educação de Jovens e Adultos e as políticas de ação afirmativa, o que implica em pensar essa modalidade da educação como uma política pública que visa a inclusão social da população afrodescendente. Inspirados nas produções de Carreira (2014), Gomes (2001) e Boakari (2015). Ressaltamos que assumir a EJA como direito humano e política de ação afirmativa significa dizer que o Estado deverá ter seu papel mais ativo no enfrentamento às desigualdades, explicitando-as como desafios para a sociedade e a gestão pública, assumindo a politicidade do ato educativo.

**Palavras-chave:** EJA. Direito Humano. Sucesso Educacional.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente texto expõe alguns resultados de estudos e experiências vivenciadas ao longo de pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado (biênio 2018-2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí - PPGEd/UFPI.

No estudo da dissertação intitulado *Histórias que se cruzam na EJA: as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional*, buscamos problematizar como mulheres afrodescendentes interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA e quais as implicações advindas disso em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero-raça-classe. Com esta pesquisa, analisamos os aspectos escolares da EJA e as táticas utilizadas por 02 (duas) mulheres afrodescendentes para obterem o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Utilizamos como método de investigação a história de vida, baseada nos estudos de Josso (2004) e Souza (2006) e como técnicas para acessar as informações relevantes as *Entrevistas de Histórias de Vida* (REIS, 2017) e o *Memorial de Formação* (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008).

Neste texto mais especificamente, buscou-se realizar um estudo sobre as possíveis relações entre a EJA e as políticas de ação afirmativa, o que implica em pensar essa modalidade da educação como uma política pública que visa a inclusão social da população afrodescendente e garantia do direito a educação, negado a esse segmento durante anos.

## 2 MULHERES AFRODESCENDENTES NA EJA: suas histórias e conquistas

Refletir sobre as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes, e em especial suas vivências da passagem pela EJA, nos leva a compreender o quanto se faz necessário contar nossas próprias histórias e falar sobre o sucesso dessas mulheres, porque esse é um lugar que não costuma ser dado gratuitamente para nós.

Olhar para nossas histórias, do nosso modo, com os nossos próprios interesses, significa resgatar nossas memórias e, sobretudo, valorizar os comportamentos positivos de superação das adversidades, de transformação e de crescimento. Significa ocupar um lugar de fala que nos foi usurpado. “Aqui o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Quando falamos de resgatar nossas memórias, acreditamos que estas ultrapassam a dimensão individual, pois as memórias de uma pessoa nunca são somente suas, uma vez que nenhuma lembrança existe distanciada da sociedade em que viveu relações entre pessoas. A memória, nesta perspectiva, não é individual, mas formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo. É a soma das várias memórias coletivas que se alocam do ser e representam a sua parcela individual de experiência.

As experiências de vida e educacionais das duas participantes da pesquisa, Maria Eloiza (54 anos) e Fabiana (36 anos)<sup>45</sup> são marcadas por inúmeras situações que geraram interrupções em seus processos de escolarização. Essas situações, na maioria das vezes, estavam relacionadas às dificuldades financeiras enfrentadas por suas famílias e pelo fato de residirem na zona rural, onde não havia escolas que ofertassem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Pensar nessas e outras questões, nos fazem evidenciar as interrelações, o que é individual e coletivo nas narrativas de suas histórias de vida, bem como também buscar compreender como as categorias de gênero-raça-classe se configuram em suas trajetórias. A maneira como essas experiências foram vivenciadas exerce influências em suas vidas pessoais e profissionais, determinam *escolhas, opções*, posicionamentos e retratam parte da realidade vivida pela maioria da população afrodescendente, vinda da zona rural, no que diz respeito ao acesso e permanência nas instituições de ensino.

Observou-se que, Maria Eloiza e Fabiana, apesar de viverem na zona rural em períodos diferentes, passaram por situações semelhantes de dificuldades de acesso e continuidade nos estudos, devido à falta de escolas públicas e transporte escolar nas comunidades em que viviam.

---

45 A identificação real dos nomes foi opção das próprias participantes da pesquisa, ao afirmarem que esta opção pelo uso do nome próprio está relacionada com a afirmação de suas próprias identidades e, por consequência, a valorização de suas histórias de vida.

Vindas de famílias de baixa renda, os pais não tinham condições financeiras de mantê-las na cidade de Campo Maior/PI estudando, o que ocasionou várias interrupções na escolarização básica.

Essa situação nos faz refletir no quanto as escolas multisseriadas da zona rural se constituem como um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam, historicamente, um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária. Por essa razão, têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade (ou abandono e precarização):

A maioria das famílias afrodescendentes está concentrada na classe trabalhadora e esse aspecto gera um círculo de disparidades em que essa parcela da população sofre as consequências oriundas do capitalismo e, no seu processo de reprodução geram grandes desigualdades sociais: desemprego, concentração de renda, diferenças salariais entre homens e mulheres, violência, etc.

No que concerne a escolaridade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Módulo Educação- PNAD Contínua-2019), a desvantagem da população preta ou parda em relação à população branca continuou evidente. Em 2018 a taxa de analfabetismo da população preta ou parda com 15 (quinze) anos ou mais de idade, no Brasil, passou de 9,8% no ano de 2016 para 9,1% no ano de 2018.

A proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o Ensino Médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o Ensino Médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018.

O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. De um total de 9,1% de analfabetos pretos ou pardos com 15 (quinze) anos ou mais de idade, 20,7% viviam no meio rural e 6,8% no meio urbano.

A segregação espacial, as dificuldades financeiras da família, a necessidade do trabalho precoce, ou seja, vários aspectos expõem essa população, pertencente a classe mais pobre do país, a uma escolarização menos intensa, mais instável e de pior qualidade em comparação à oferecida para a população dita mais favorecida e branca. O resultado desse processo é acumulação de desvantagens, redundando numa realização escolar muito abaixo do aceitável.

Mesmo diante de toda essa situação de exclusão, negação de direitos e de desvantagem em relação aos demais, há muitas famílias de afrodescendentes que estimulam os/as seus/suas filhos/as a frequentar a escola, como se esta fosse a única forma de sair da pobreza e ascender social e economicamente, a exemplo temos as narrativas de vida das famílias de Maria Eloiza e Fabiana.

Com suas resistências e táticas, essas duas mulheres conseguiram subverter a lógica da história de brasileiras de descendência africana, quebrando paradigmas e estruturas por meio da educação, especificamente na EJA – tida como outro marcador de desigualdade e exclusão. Embora,

ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e educacional estivessem em constante situação de *desvantagem*, no meio do caminho, elas foram criando táticas de enfrentamento a todas as situações de opressão e negação que sofriam. Conseguiram chegar aos lugares que, pela lógica eurocêntrica e capitalista, não eram *naturalmente destinadas* a elas, e muito menos era *comum* à sua presença.

Cada uma delas, de maneira tão singular conseguiu utilizar os espaços, as ocasiões e as possibilidades encontradas nas *lacunas* do sistema a seu favor. Sobre essas práticas cotidianas, a que chamamos nesta discussão de táticas, Certeau (1994) explica que elas são:

[...] a tática é um movimento “dentro do campo de ação do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (p. 100-101).

Maria Eloiza nos conta que se considera uma mulher afrodescendente de sucesso educacional, pois para chegar onde está hoje, como professora no ensino público, sua tática foi sempre agir com “muita insistência, desistir jamais, insistir sempre” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019). Já Fabiana em suas narrativas descreveu que:

Minha tática sempre foi o esforço e provar para mim, que mesmo sendo aluna da EJA, seria capaz de alcançar meus objetivos, mesmo em meio as dificuldades, o que tive sempre comigo é que tinha que buscar mais do que me era oferecido na EJA, isso fez com que eu pudesse obter sucesso educacional e profissional, pois são poucos os que conseguem entrar na universidade, vindos da EJA, mais difícil ainda é se manter entre os melhores e graças ao meu esforço tenho obtido esse êxito (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Ter acesso a essas narrativas de sucesso educacional de mulheres afrodescendentes, nos aponta que o Brasil tem conseguido reduzir algumas de suas desigualdades históricas. Diante dessas conquistas, faz-se necessário dar visibilidade social a essas experiências, que contam histórias de mulheres brasileiras, de origem africana que tem conseguido concluir um curso superior, incentivando a construção de novos caminhos para um futuro menos desigual e de oportunidades menos desigualitárias para todos/as. Boakari (2015), nos auxilia nesse pensamento quando apresenta a sua perspectiva sobre o sucesso dessas mulheres:

[...] São mulheres desconhecidas porque o que fazem também não recebe da sociedade, o valor que merece. Entretanto, para o grupo dos historicamente excluídos e sistematicamente marginalizados, estas mulheres falam uma língua inestimável porque continuam a tradição de seus antepassados que viviam por causa de outras pessoas, vidas dedicadas aos outros a fim de ajudar na humanização da comunidade para contribuir na *hominização do mundo* (BOAKARI, 2015, p.33-34).

Dessa maneira, entendemos que o acesso à escolarização se constitui como lugar de resistência, de lutas, de transformações e mudança da realidade. Dentro de um contexto social de



discriminação, de racismo e sexismo a que mulher afrodescendente está inserida, a educação escolar é um mecanismo que possibilita essa mudança social. Quando ela conclui a escolarização básica e entra na universidade, ela inicia determinado movimento de transformação e de construção de uma identidade profissional, na medida em que outras mulheres também poderão se ver representadas e se sintam capazes de acessar esses mesmos espaços em pé de igualdade como outras mulheres de origens não africanas.

### 3 A EJA: para além da escolarização básica

Durante as narrativas das participantes da pesquisa, evidenciamos a importância da EJA em seu percurso educacional e do quanto essa modalidade, apesar de todas as limitações históricas contribuiu para a garantia do direito à educação escolar, a conclusão da escolarização básica, o acesso ao Ensino Superior em uma universidade pública, a inserção na esfera do trabalho e a melhoria da qualidade de vida.

A partir dessas narrativas é possível pensar em outro projeto de escola e de EJA, que assume as radicalidades humanas que os/as alunos/as conferem a seus itinerários pela educação, pelo direito a uma vida justa, digna e humana (ARROYO, 2017). Sobre a importância da EJA em suas trajetórias educacionais elas afirmam que:

A oferta da EJA em minha vida fez toda diferença, tendo em vista que minha história de vida é semelhante à de muitas alunas da EJA, que por diferentes motivos são forçadas a abandonar a escola, e que não encontram oportunidades para retornar e dar continuidade aos estudos, tendo que se conformar com uma vida limitada, tanto financeiramente quanto de conhecimentos, de exclusão em todos os sentidos. Por essas e outras razões é que se fazem necessárias políticas públicas que garantam a alfabetização na idade certa, mas que garantam também o acolhimento daqueles que por diversas razões não puderam concluir os estudos na idade certa (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

A EJA foi para mim como é para qualquer outro, que como eu não foi possível estudar no tempo certo. A EJA dar-nos a oportunidade de maneira bem mais rápida. Já pensou, hoje 9 anos após ter retomado minha trajetória escolar, já estou concluindo meu curso superior, caso não fosse a EJA estaria bem longe de concluir meus estudos. Levei 4 anos para concluir meus estudos básicos na EJA, caso não fosse possível, regularmente seriam 8 anos, por isso a importância da EJA na vida de jovens e adultos como eu (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Ao refletir sobre as falas de Maria Eloiza e Fabiana, percebemos que a EJA assume, no âmbito das políticas educacionais para pessoas como as duas mulheres da pesquisa, um papel estratégico na luta pela garantia da educação enquanto direito humano, por seu potencial transformador e superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero historicamente existentes no país.

O grande desafio dessa modalidade de ensino é que ela passe a ser reconhecida pela sociedade e gestores educacionais como agência ligada diretamente ao perfil dos/as sujeitos/as

que atende e, em sua maioria constituída por mulheres e homens afrodescendentes, que vivem na periferia e no campo e integram a população mais pobre da sociedade.

A essa EJA afrodescendente e pobre é preciso que se implementem políticas públicas específicas destinadas ao público que atende, capazes de tornar real a igualdade de condições e oportunidades ao acessar e permanecer na escola, bem como a sua saída bem sucedida, através do ingresso no ensino superior e inserção no mercado de trabalho com qualificação universitária.

Para tanto, é preciso a construção e implementação consistente, de um conjunto de estratégias chamadas de políticas de ações afirmativas, que favoreçam os grupos socialmente discriminados por questões de gênero, raça, classe e etnia que, em decorrência disso, experimentam uma situação geral desfavorável em relação a outros segmentos sociais. Para Guimarães (2013, p. 93), essas estratégias da gestão pública implicam:

Na formulação de políticas abertamente não universais, com o intuito de beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados, permitindo que, a médio e longos prazos - definidos em termos de segunda e terceira gerações, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes. Portanto, as ações afirmativas têm como propósito o reconhecimento de que pessoas sujeitas a desigualdade devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social.

Assumindo esse conjunto de estratégias de enfrentamento às desigualdades persistentes e estruturantes, a EJA chama atenção não somente para a desigualdade de renda, mas também para outras discriminações mal consideradas quanto as políticas universais baseadas em fatores como, raça, gênero, campo/cidade, idade, geração, deficiência, e outros semelhantes.

Isso significa dizer que a EJA pode ultrapassar desenvolvimento de ações pontuais e se transformar em política de reconhecimento positivo das diferenças, que vai além do universalismo individualista porque ao ignorar as diferenças, termina ocultando-as e segregando-as como inferioridades. A ideia é que os direitos políticos e educacionais sejam reconhecidos e afirmados em políticas de ações afirmativas do Estado.

É a ausência de políticas afirmativas que leva a ineficiência igualitária das políticas com pretensão universalista. Estas políticas se tornam paliativas em uma sociedade com relações sociais, econômicas, políticas e culturais tão inferiorizantes dos grupos diferentes. Políticas universalistas que têm ignorado a polarização racista e sexista, conseqüentemente não têm conseguido desracializar as próprias políticas nem distributivas nem compensatórias. A defesa de políticas de ação afirmativa dá prioridade a essa desracialização e a intervenção nessa longa história de segregação/inferiorização com base no pertencimento a um coletivo racial, étnico, sexual, do campo ou das periferias (ARROYO, 2014, p. 170).

Nesse sentido, trazemos para o cerne da discussão, uma série de indicações que poderiam levar o Brasil a assumir a EJA em sua agenda da política educacional, não apenas como modalidade que garante uma segunda oportunidade de conclusão da escolarização básica, mas como política de ação afirmativa que garanta o acesso e a permanência da/o aluna/o no mundo dos estudos. Isso

de forma que haja respeito às diferenças, à diversidade, às lutas, resistências e histórias das/dos sujeitas/os que a compõe.

Colocar as questões de gênero-raça-classe é condição primordial nesse processo de garantia da educação escolar de todas as formas eficientes-eficazes, como um direito humano a todas/os na nossa sociedade contemporânea. Deste modo, neste contexto contemporâneo no qual a informação e o conhecimento diversificado são matéria prima para atuação consciente a EJA continua relevante e merecendo atenção crítica continuada.

Para Carreira (2014), é preciso, inicialmente, que ampliemos nossos olhares para disseminar e divulgar pesquisas e diagnósticos sobre os impactos das desigualdades de gênero-raça-classe na EJA, a fim de garantir a formulação, o planejamento e a avaliação de políticas específicas. Também se faz necessário construir uma proposta político pedagógica antidiscriminatória, antimachista, antirracista e contra todas as formas excludentes, que dialogue com o mundo do trabalho e fortaleça a cultura das/os sujeitas/os da EJA, e gradativamente, toda a sociedade.

Além disso, se faz urgente garantir a implementação, de maneira planejada da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), promovendo a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a educação das relações étnico-raciais nas escolas, bem como também, na formação inicial e continuada de professores/as. Somado a isso é necessário articular as políticas de EJA com as políticas de promoção da igualdade de gênero, de raça e de classe, colocando essa modalidade no mapa dos programas de superação da miséria e da pobreza no Brasil.

Nesse sentido, entendemos a EJA como espaço de transformação, de reconhecimento das memórias e lutas de seus sujeitos/as coletivos, como direito a educação, a cultura, a diversidade e a uma vida digna. Espaço esse, em que é possível ter a esperança de mudar de lugar social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste texto nos levou a evidenciar que as trajetórias educativas das mulheres afrodescendentes, participantes do estudo, ora apresentado nos revelam que as mesmas utilizaram o acesso a EJA como tática para subverter o sistema e chegar ao Ensino Superior, valendo-se dessa oportunidade descoberta-nutrida por elas, como ferramenta para superar as dificuldades impostas pelas condições de ser mulher afrodescendente e pobre no Brasil.

Essas mulheres, através de várias táticas, subverteram a lógica e ocuparam lugares que não eram comuns a elas, pois numa sociedade euronormativa e excludente como a nossa, o lugar historicamente predeterminado para essas mulheres seria a cozinha, de baixos salários, a subalternidade, a subserviência e a inferioridade.

Outra lição desvelada nas trajetórias dessas mulheres, foi a necessidade de discutir a EJA

enquanto política pública que ultrapassa a ideia de uma modalidade de ensino proporcionadora da conclusão da escolarização básica para aqueles/as que não tiveram acesso ao ensino na idade esperada, ou continuidade dos estudos na *idade regular*.

A EJA precisa ser vista como política de ação afirmativa a encarar a educação como um direito humano, que garante a homens e mulheres uma educação de qualidade, um espaço-agência viabilizando transformação das condições materiais e culturais da vida, materializando emancipação humana e levando à menos desigualdade de oportunidade de acesso e possibilitando permanência na escola.

Conseguir cursar o Ensino Superior e alcançar o sucesso desejado, sendo uma mulher afrodescendente e pobre, natural da zona rural e egressa da EJA, numa sociedade em que a maioria nesse grupo ainda tem baixa escolaridade e recebe baixa remuneração, representa por si só uma forma de resistência, de afroressiliência, que não é somente individual, pois foram longos os caminhos que envolviam o apoio de outras pessoas para se chegar à nível atual.

Dessa maneira, chegamos ao fim desse texto evidenciando que ser mulher afrodescendente no Brasil, ainda luta constantemente para o rompimento de barreiras – muitas explícitas, e tantas outras ainda invisibilizadas. Pensando nisso, romper barreiras é acessar espaços de protagonismos, entrar em profissões variadas, participar de movimentos sociais, fazer jus de compor os estratos sociais com maior poder aquisitivo, entre outros, a fim de alcançar o exercício da cidadania, desafiando os poderes instituídos e os preconceitos históricos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. *Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, Francis Musa; FORTES, Ana C. Magalhães; MARTINS, Lucienia L. Pinheiro. et al (orgs). *Educação, Gênero e Afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social*. Curitiba, PR:CRV, 2015. p. 21-44.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de Ação Afirmativa. In: CATELLI JR, Roberto. HADDAD, Sérgio. RIBEIRO, Vera Masagão. *A EJA em xeque: Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. 2014, p.195-230.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização**: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio

de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios/PNAD Contínua – Educação*, 2019. N.41. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2021.

# RODA DIALÓGICA 5 PRÁTICA DE LIBERDADE

**16. Alfabetização de pessoas jovens e adultas: acercamento ao pensamento de Paulo Freire**

*Oseias Lima Da Silva  
Edinolia Lima Portela*

**17. Contornos paulofreireanos da pesquisa na pandemia**

*Milena dos Santos Souza Morais  
Leila Damiana Almeida dos Santos Souza*

**18. Educação através do ensino não presencial: relação professor e família face ao novo cenário provocado pela pandemia ocasionada pelo covid-19**

*Maria da Eucaristia Oliveira Ramos  
Naiacy de Souza Lima Costa*

**19. Uma proposta de ensino colaborativo: contribuições para o atendimento de alunos do AEE**

*Pedro Luiz do Nascimento Neto*

## Alfabetização de pessoas jovens e adultas: achegamento ao pensamento de Paulo Freire

*Oseias Lima da Silva  
Edinólia Portela Gondim*

**RESUMO:** Trata-se de um estudo bibliográfico no qual se discute a Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas - EPEJA, tomando como base os estudos de Paulo Freire, em particular sua obra *Conscientização*. O resumo intenta discutir a alfabetização como processo de transformação, conscientizando homens e mulheres, na perspectiva de se politizarem e inferirem no mundo com sujeitos da sua história. Para tanto, fundamentamo-nos no próprio Freire (1979), além de Marx (1987) e Arroyo (2017). Compreendemos que alfabetizar por meio da EPJA é um processo de redemocratização da cultura, que possibilita aos sujeitos lerem as palavras em consonância com a leitura de mundo.

**Palavras-chave:** Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas. Leitura da palavra. Leitura do mundo. Conscientização.

### 1 INTRODUÇÃO

A transição da leitura de mundo para a palavra é, segundo as concepções freirianas, um trajeto que envolve muito mais que instrumentos ou ações didático-metodológicas, entretanto parte de fatores empíricos, sócio políticos, éticos, ideológicos que se relacionam diretamente com a vida dos educandos. Nessa perspectiva, o objetivo deste resumo é discutir a partir da obra *Conscientização*, de Paulo Freire, a alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas, haja vista que este processo não acontece de forma isolada, mas ao contrário, dá-se por meio de trocas mútuas entre educador e educando, quando há construção e sempre há reconstrução de saberes desses sujeitos homens e mulheres que não sabem ler o texto escrito, e que, por isso, não conseguem entender o contexto que os rodeia, isto é, a leitura de mundo.

Entendemos que, de acordo com a filosofia freiriana, os/as professores/as, apesar de terem um domínio teórico e escolar maior do que os educandos/as, na relação educador/a educando/a, não precisam se situarem em posição de superioridade, uma vez que, como assevera Freire, a relação entre aprendizes e ensinantes está numa interrelação de mutualidade, visto que não há saberes totalizados, concluídos, que se encerrem em si mesmos, mas há a construção coletiva que se integra na formulação, reformulação da palavra em consonância com o mundo. Ensinantes e aprendizes ora ensinam, ora aprendem e apreendem os significados que transcendem os limites ortográficos, que, contudo, constituem a estruturação do mundo. (FREIRE, 1994, p. 27-28).

O presente resumo é o primeiro escrito dentre os nossos estudos como mestrando do programa de Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no qual discutimos sobre a formação do educador/a de Educação para Pessoas Jovens e

Adultas<sup>46</sup> - EPJA. Nesse sentido, esta produção, em particular, intenta contornar as concepções de conscientização e alfabetização, que perpassa pela relação educador/a x educando/a, considerando as perspectivas emancipatória e da alfabetização crítica. Dessarte, visamos o fomento de ponderações acerca da atuação dos/as educandos/as no meio social e a ressignificação de pressupostos ideológicos presentes nas salas de alfabetização, assim como as posturas dos educadores/as, uma vez que são esses os interlocutores/as entre os alunos/as e o mundo.

Em sua tessitura metodológica, o resumo foi estruturado a partir de uma revisão bibliográfica, de modo que, por nossa própria postura e visão de homem/mulher, seres e de sociedade, percorreremos a trilha da abordagem qualitativa, almejando a compreensão da ressignificação dos homens e mulheres alfabetizados/as frente ao mundo também ressignificado por eles/elas. Em especial, para este artigo, estruturamos como objeto de estudo a conscientização de Pessoas Jovens e Adultas no decurso educativo, tendo como interrelação o mundo, o trabalho, os homens e mulheres semelhantes e diferentes em sua formação inteira.

Neste caminhar, apoiamo-nos em Triviños (1987), quando traz uma concepção acerca do materialismo filosófico, que se sustenta na ideia das conclusões a partir da cientificidade para explicar o homem, o mundo, a vida. Nesse turno, a iluminação teórica foi estruturada a partir das discussões trazidas por Arroyo (2017), Freire (1979 / 2005 / 2013) e Marx (1987 / 2001).

## 2 LEITURA DA PALAVRA, DO MUNDO E CONSCIENTIZAÇÃO

De acordo com a perspectiva de Paulo Freire, ler o texto escrito requer, do leitor, a leitura do contexto, a leitura com o texto num amplo processo. Não há como ler apenas a palavra, faz-se necessário, a partir da junção de grafemas e entendimento dos fonemas, associando-os em palavras, a visão além de significados - também a sua aplicabilidade social, para que assim, dar sentido às histórias individuais e coletivas. Por esta compreensão, a alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas precisa ser aprioristicamente centralizada no contexto entorno do educando, considerando suas experiências acumuladas nas vivências e desafios para sobreviver, como o trabalho, os modos de vida nas relações e modelos de família, a cultura, as festas e lazer. Centrada nessa premissa a alfabetização, vem carregada de entendimento do real, da leitura de mundo. Lê-se o mundo antes mesmo da apropriação da leitura do texto, visto que a leitura primeira, dos espaços, das coisas, do homem é diferente da interpretação dos escritos em sistematização ortográfica. Nesse aspecto, reiteramos com Freire (1989, p. 09):

A leitura de mundo ela precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (a palavra que eu digo sai do mundo que

46 Optamos pelo termo Educação para Pessoas Jovens e Adultas – EPJA, acompanhando a tendência dos pensamentos latino americanos e dos documentos oficiais internacionais.



estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra, estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica na relação que eu tenho com esse mundo.

De acordo com Freire, as narrativas dos aprendizes revelam a maneira como os mesmos compreendem o contexto, assim, quando escrevem as palavras, manifestam o seu modo de conhecer e reconhecer o mundo - numa relação dialética homem-mundo. O modo como leem a realidade está diretamente associado ao seu lugar na comunidade que pertencem, à posição que ocupam. Desta forma, ao terem contato com a alfabetização ou com a educação defendida por Paulo Freire, têm a oportunidade de perceber que são seres do mundo, homens e mulheres sujeitos de direito e cognição, portanto podem modificar a forma como esse mundo lhes é apresentado, sejam esses sujeitos trabalhadores, desempregados, pessoas desassistidas, todos podem alcançar essa mentalidade. Isto porque a alfabetização crítica não se configura como um curso de aprender, mas de apreender, retomando discussões acerca dos valores e significados do próprio percurso, consagrando essas ações alfabetizadoras como uma forma de política cultura, na busca pela redemocratização da cultura e educação.

De acordo com os pensamentos basilares de alfabetização crítica, pontua Freire e Macedo (2013a, p. 33) “[...] em um sentido específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para ação, quanto um referente para a crítica”. Quando se refere em ação, alfabetização desenvolve a busca pelo resgate dos traços históricos, além das experiências e a narração convencional das disposições que dominam o meio social, nesse aspecto, alfabetizar pessoas jovens e adultas, com teor para a criticidade, é permitir que se situem numa posição histórica e assumam posturas subversivas, tornando-se agentes de luta para proliferação de ideias que possibilitem a vida e a liberdade.

A conscientização se torna evidente quando o sujeito aprendiz faz uma reformulação de si, há um reconhecimento de sua pessoa, do outro, da realidade em que vivencia, em adição à medida que se alfabetiza tornando pessoas jovens e adultas sujeitos do processo educativo com uma percepção crítica, política. Assim sendo, algumas recomendações ao/à alfabetizador/a são necessárias:

- Primeiramente, não se colocar frente aos seus alfabetizando como alguém detentor do conhecimento, mas se permitir a aprender nas experiências com os educandos;
- Não coisificar os sujeitos-alunos como objetos por meio de depósitos verbais de conteúdo, mas estabelecer diálogos na perspectiva de extrair temas culturais das suas vivencias para, assim, iniciar a tematização das palavras geradoras retiradas do contexto e iniciar a junção das sílabas, e desse modo, concomitantemente iniciar a problematização;
- A última recomendação trata da relação de empatia entre educador/a e o/a educando/a, a fim de entender os/as educandos/as como sujeitos de direito, sujeitos de esperança, de potência, dotados de capacidades e empoderamento, em que todos são iguais, para além

do conhecimento sistematizado acumulado e da condição social. Assim sendo, pensamos que o alfabetizando pode se permitir abandonar a condição de objeto ou de pessoa que não é capaz de ser sujeito da sua própria história e passem a se configurar como um dos autores do seu processo educativo (FREIRE, 1979a, p. 72).

Entendemos como Freire, que o ato de alfabetizar, é revolucionário, pois despertar nos sujeitos a curiosidade epistemológica e a condição de se inquietarem com as injustiças sociais, a partir do conhecimento que suscitamos ao problematizar o seu entorno e a sua própria condição social e humana, é chocar esses educandos para almejem e iniciarem a partida para as transmutações sociais. Há nessa revolução a formação omnilateral<sup>47</sup> tornando-os homens e mulheres livres de posições subalternas, de inferioridade e apenas da relação com o trabalho a partir do que possuem e produzem. Os sujeitos com esta formação, rompem as concepções unilaterais decorrentes da alienação e constrói indivíduos que não podem ser definidos apenas pelo que possuem, sabem, mas pela percepção de inacabamento, incompletude da disponibilidade para a coletividade, interrelações com o mundo.

Ensinar e aprender são ações indissociáveis que, tampouco, acontecem em momentos distintos, mas intercala-se entre educadores/as e educandos /as na construção e reconstrução do conhecimento, sempre mediado pelo diálogo. Ratificamos que o diálogo é imprescindível nesse contexto de alfabetização, pois a dialogicidade permite aqueles que educam uma percepção de incompletude; não há soberania do saber ou o entendimento de que os educadores são maiores que os aprendizes, nessa conjuntura alfabetizadores e alfabetizados estão interligados.

A propósito do que tratamos, Álvares Pinto (1987, p. 91), por meio dos seus pressupostos, reafirma a discussão acerca da compreensão de pessoas jovens e adultas analfabetas e o analfabetismo, ao fazer a distinção afirma que o ponto de partida deve ser o sujeito enquanto analfabeto, não o analfabetismo, uma vez que o último é abstrato, não contemplando de fato o analfabeto, a realidade concreta dos homens e mulheres letrados que devem ser vistos numa perspectiva humanista e secundária, sendo o analfabeto fruto de uma sociedade letrada, construído a partir de uma realidade sociológica. O analfabetismo tem raízes profundas no âmbito social e nos modos de estratificação do sistema capitalista, que expande as desigualdades sociais por meio das

47 O termo omnilateral não é um conceito definido exclusivamente por Marx e Engels, na obra *Escritos da Juventude 1897* (reimpressão, México), os autores deixam claro que a propriedade privada nos deixou estúpidos, unilaterais, pautando-se no homem apenas naquilo que o mesmo possui, produz, a formação oposta a essa posição seria a omnilateralidade que visa o homem que mesmo se diferenciando dos animais a partir do trabalho, não pode ser fruto unicamente do trabalho alienado. Uma educação na vertente omnilateral se configura com a ruptura radical em vários aspectos da formação em diversos aspectos, evidenciando os homens com expressões no campo da moral, da ética, da produção intelectual, da arte e relações afetivas que desenvolvem no âmbito social. La propiedad privada nos há vuelto tan estúpidos y unilaterales, que un objeto solo es nuestro cuando lo tenemos y, por tanto, cuando existe para nosotros como capital o cuando lo poseemos directamente, cuando lo comemos, lo bebemos, lo vestimos, habitamos en él, etc., en una palabra, cuando lo usamos (Marx; Engels, 1987, p. 620).

mais variadas manifestações.

A leitura crítica da realidade é construída a partir da associação da educação e cultura ambas numa interrelação crítica e emancipatória, assim como não há aprendizes sem a existência dos ensinantes. Freire (2013a) anuncia que não há como alfabetizar fora do mundo da cultura, visto que a educação é a construção de uma ação cultural, assim, para se alfabetizar, é imprescindível o reconhecimento da natureza cultural.

### **3 FORMA-AÇÃO DOS SUJEITOS NO ITINERÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA VISÃO ONTOLÓGICA**

A forma como os sujeitos são educados é determinante também nas posturas e atuações no mundo. Não há como serem apenas reprodutores unilaterais das percepções ideológicas predominantes, a educação, nessa conjuntura, não pode ser apartidária, ou de forma simplista. De acordo com Freire (2013b, p. 122-123), ensinar requer o reconhecimento da educação e ideologia, sendo a primeira a ruptura da segunda e nesse ritmo conceitual ideológico, o mesmo vem para amansar e torna os sujeitos míopes sem capacidade de enxergar a realidade como de fato acontece, a ideologia é ainda a ocultação dos fatos na opacização das verdades, já a educação é a rompimento, possibilitando aos homens e sujeitos uma visão total do mundo.

A educação por si não concebe uma ou mais neutralidades, haja vista que não há nas organizações sociais homogeneidade de classes, não há igualdade de oportunidades ou divisão igualitária de bens e serviços, a forma como se direciona os sujeitos em alfabetização é para suas ações sejam estruturadas a partir das inquietações ao se depararem com a fome, ausência de casa ou a falta de saneamento básico. Ainda neste sentido, as posições de Freire (2013a, p. 108-109) que discorrem que para que a educação se apresente de forma neutra asseguram que seria necessário que houvesse convergência entre as pessoas nos modos de vida individuais e sociais e visões políticas.

Neste segmento, alfabetização na EPJA deve considerar os homens e mulheres em sua verdadeira essência com um olhar mais amplo, profundo considerando a existência dos sujeitos que produzem e integram a cultura, arte e literatura que emergem de realidades que os formam e que trazem saberes necessários para o ambiente escolar. Uma visão ontológica compreende os aprendizes desse segmento educacional supracitado, como as pessoas jovens e adultas que são, que sabem, numa assunção homem-mundo, não apenas como mero espectadores, mas como componentes ativos da tessitura social, seres humanos essencialmente reconhecidos e valorizados.

A base ontológica se estrutura, na visão de Marx e Engels (1968), acerca do homem que se difere dos outros animais, pois é no trabalho, por ele e partir dele que homens e mulheres desenvolvem mecanismos de existência, é no trabalho que há a relação com a consciência, que são estruturados a partir da sociabilidade, que integram a liberdade e universalidade. Tais elementos

são atributos humanos fundamentais em sua atuação no campo social. A perspectiva ontológica concerne, aos educandos, uma visibilidade não só como trabalhadores, mas essencialmente como sujeitos dotados de cultura, que leem o mundo, não apenas produzindo nas fábricas, empresas, mas são fundamentados a partir das relações culturais, afetivas que desenham no percurso de existência.

Oriundos do trabalho, informalidade, baixa remuneração e longas jornadas de atividades, a educação não tem uma postura imparcial diante de cenários da desigualdade, esses indivíduos que trazem para o âmbito escolar as marcas e histórias que são incorporadas ao longo desse itinerário. Trabalhadores, desempregados e informais são os perfis que compõe essa educação, as ações dos mesmos no mundo é baseada numa concepção de subsistência, não há uma vivência, mas sim uma sobrevivência. De acordo com Arroyo (2017, p. 52-53), os sujeitos que emergem do trabalho vêm de uma estigmatização e segregação social, não partem de uma realidade que visa a integração em trabalhos dignos<sup>48</sup> e justos a redução da desigualdade está mais lenta do que a própria tentativa da redução da pobreza, são jovens, adultos e trabalhadores que sofrem a opressão em limitações de possibilidades de liberdade, vive-se em um condicionamento social opressor.

As ações na associação homem-mundo na formação desses sujeitos coisificados<sup>49</sup> durante o longínquo trajeto de supervivência são imprescindíveis para alfabetizá-los, são sujeitos que nunca estiveram ausentes na teia social, mas foram apagados na ausência das aplicações sócio-políticas exequíveis, que englobassem todos os níveis da população. Ademais, partindo dessa premissa, não se concebe aos alunos como aqueles que estão ou foram marginalizados, mas sim pessoas que foram vedadas de usufruir direitos básicos. Nesse turno, traz-se Freire pontuando que:

O analfabeto não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa (FREIRE, 1979, p. 75).

O educando representa a inconsciência e ingenuidade dos indivíduos reféns das injustiças cotidianas, resultado de uma forte campanha em condicionar ideologicamente a maioria da população em situações de vulnerabilidade econômica, dentre outras ações nesse viés.

A discussão sobre o curso educativo de Pessoas Jovens e Adultas é indissociável do trabalho. Reconhecê-los enquanto trabalhadores ou inativos é um passo importante para o começo de sua descoisificação. De acordo com Arroyo (2017, p. 37), “A consciência do seu lugar-espacial é forte em suas identidades de trabalhadores. Chegam às escolas públicas da EJA desses percursos não só

48 Segundo a Organização Internacional do trabalho – OIT, a concepção de trabalho digno está centrada nas absorções de homens e mulheres no domínio profissional que abrange alguns elementos em seu desenvolvimento, desde a condições exequíveis de trabalho, remuneração adequada, segurança, proteção social para as famílias, fomento para desenvolvimento pessoal e social, liberdade para manifestação de inquietações, possibilidade de participação e organização na tomada de decisões que afetam as suas vidas e igualdade tanto de oportunidades quanto de tratamento.

49 Termo cunhado por Karl Marx para designar alienação característica do modo de produção capitalista, que desconsidera o estado emocional e psicológico dos indivíduos nivelando-as aos objetos.

espaciais, mas humanos-desumanos”.

A leitura de mundo, partindo das relações dos trabalhos, das relações cotidianas que revelam as lutas e dilemas dos sujeitos da Educação para Pessoas Jovens e Adultas, são abordagens pedagógicas que devem estar planejadas, desconstruídas e reconstruídas a partir das práticas educativas, educa-se para intervenção, educadores e educandos numa marcha para a emancipação da atuação capitalista ideológica. Como afirma Freire (1998, p. 72), a prática docente especificamente humana é formadora e, por isso, ética. A educação em atuação tem em mãos uma grande função e, assim, não pode se tornar alheio a esse compromisso de grande importância para a formação do educando.

Destarte, quanto ao trajeto de alfabetização pautamo-nos em Freire (2005, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, as relações entre ensinantes e aprendizes são direcionadas a partir do mundo, todavia cada sujeito parte de um mundo diferente, de histórias, experiências que se discernem, por isso os mundos intrínsecos aos alfabetizando mediatizam esse processo, considerando que não há um mundo como modelo, mas a apreensão dos mesmos, é fundamental que os educadores leiam o mundo dos sujeitos pelo olhos dos próprios educandos, adentrando nas peculiaridades construindo propostas didático-pedagógicas capazes de integrá-los como sujeitos autônomos, independentes capazes de apreender, relacionar-se com o seu mundo, mas sobretudo com outros mundos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O decurso alfabetizador não se refere apenas ao domínio uniforme do sistema alfabético, mas transcende-o, formando, reformulando ações, concepções de Pessoas Jovens e Adultas que, por muito tempo, estiveram desassociados do mundo. Dessarte, alfabetização nesse sentido possibilita aos educandos não só a leitura do texto, mas também do contexto numa releitura do mundo a partir da palavra, da leitura do verso, do reverso no redescobrimto de si, dos outros, dos espaços e posições que ocupam ressignificando-as.

Redefine-se os sujeitos à medida que se instaura uma alfabetização para a conscientização na redemocratização da cultura, valorizando os educandos numa perspectiva da formação num teor omnilateral, que vislumbra os homens não partindo apenas do que produzem, mas pelo o que sabem, pelas relações, criatividade, arte, literatura, pela percepção política que têm e ações que desenvolvem. Essa ressignificação rompe com posturas da unilateralidade mencionada ao longo do texto que se pautava nos homens e mulheres a partir do trabalho expandindo a alienação do capitalismo.

Alfabetizar, numa perspectiva de conscientização, fundamenta-se numa formação política, compreendemos que os que sabem não estão sobre os que não sabem, mas que esse percurso

está direcionado a partir do diálogo, consagrando educandos e educadores em trocas mútuas de saberes, pautando-se ainda que não há como mensurar os saberes numa categorização, mas que há nas salas de alfabetização a pluralidade de saberes em consonância com o mundo.

Embasados na mátria freiriana, discutimos ao longo deste estudo a função da alfabetização no rol da educação, como mecanismo de transformação, compreendemos que alfabetizar é um ato de revolução, mas com amor, haja vista que permitir que homens e mulheres sejam vistos e revistos a partir de sua essência enquanto sujeitos, cidadãos, pessoas de direito e humanas capazes de transformar não só a si, mas o mundo do qual fazem parte, não por integrá-los, mas por serem também desse mundo, para ele, essa tríade de percepção nos provoca a assunção da alfabetização não apenas como um mecanismo sistemático, simplicista e unilateral, mas rompendo essa posição, configurando nesse sentido aquisição e a apropriação do mundo da leitura como um processo, humanizador, reumanizado no diálogo entre homens, mulheres e o mundo.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 42 ed. 2005.
- \_\_\_\_\_.; MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra 45 ed. 2013b.
- MARX, K; ENGELS, F. Escritos da juventude. In: MARX; ENGELS. *Obras fundamentais.*; 1º reimpressão. México – DF: Fundo de Cultura Econômica, 1987, v. 1.
- \_\_\_\_\_. *A ideologia Alemã*. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- OIT, Organização Internacional do trabalho. *Trabalho digno*. Disponível em: <https://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 12, Set./Out./Nov, 1999.
- PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

## Contornos paulofreireanos da pesquisa na pandemia

*Milena dos Santos Souza Moraes  
Leila Damiana Almeida dos Santos Souza*

**RESUMO:** O presente relato de experiência trata da vivência na pesquisa do mestrado profissional, ainda em andamento. O estudo versa sobre as significações atribuídas por estudantes-trabalhadores (as) às relações entre o seu percurso formativo e as condições de sobrevivência, vida e trabalho experienciadas. A pesquisa do tipo etnográfica crítica traz Paulo Freire como teórico basilar e matriz analítica e faz, neste relato, um recorte para, na pandemia, contextualizar o processo de pesquisa e análise dos dados à luz da sua pedagogia emancipatória e esperançosa.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Pandemia. Paulo Freire.

### 1 INTRODUÇÃO

A atuação como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por mais de uma década e posteriormente como pesquisadora, que fazeres que se encontram, um no corpo do outro (FREIRE, 1996) levaram a constituição de uma práxis engajada com o processo de mudança que numa concepção paulofreireana, não se dá sem luta, menos ainda sem esperança, e se constitui como condição indispensável à experiência histórica, sem ela, nos diz Freire (2013), não haveria História, apenas determinismo.

Na superação dos entraves e desafios educativos específicos desse campo, apropriar-se dos fundamentos teórico-metodológicos paulofreirianos é um requisito fundamental na compreensão dos fatores históricos e sociais que ajudaram a, no passado, moldurar o campo sob a égide da marginalização. Manter, no presente, seus sujeitos numa condição de exclusão e; no futuro, apesar dos obstáculos ao ser mais, serem esperançosos, não por teimosia como Freire nos ensina, mas por uma exigência ontológica. O cenário pandêmico que afetou sem precedentes a educação em todos os níveis e segmentos imprimiu à EJA um caráter ainda mais perverso pois seus sujeitos foram duplamente afetados enquanto estudantes e trabalhadores que, parafraseando Freire (2013, p. 6), na sua maioria são, grandes majorias humilhadas, marginalizadas e excluídas do Brasil, da América Latina e do mundo. Condições sobre as quais, nós as autoras, refletimos e descrevemos a partir das experiências vivenciadas junto a eles e elas durante a pesquisa do mestrado, ainda em andamento.

## 2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A possibilidade de uma pesquisa contribuir para a vida dos sujeitos norteou a condução metodológica da pesquisa do mestrado, que se encontra em fase final. A etnografia crítica foi ao encontro do princípio educativo emancipatório, e a condução dialógica das entrevistas, um dos instrumentos utilizados de coleta de dados que aliada à produção de um vídeo documentário<sup>50</sup> buscou atribuir a ela uma maior relevância política e social.

O contexto da pesquisa, tem como referência a atuação docente prolongada na Educação de Jovens e Adultos, de uma de suas autoras. Foi a partir da convivência com esses sujeitos para quem a exclusão sempre foi um a priori na História que o corpus da pesquisa foi delineado.

As vivências de negação de direitos pelos sujeitos, estudantes-trabalhadores (as) reverberavam no cotidiano pedagógico e indicavam a obviedade paulofreireana da necessidade de considerar essa vivência e saberes oriundos dela. Assim se constituiu a pesquisa.

No intento de captar suas vozes e compreensões da realidade vivenciada, adotou-se uma abordagem multirreferenciada, ou seja, com diferentes instrumentos de coleta de dados, que em função do cenário pandêmico precisaram ser reconfigurados durante o processo. A observação participante, se deu em um ambiente virtual, apoiada pelo registro, diário pessoal digital. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de diferentes formas, a critério escolhido pelo sujeito da pesquisa, previamente autorizada pelo Comitê de Ética da instituição.

A flexibilidade do método adotado e as especificidades que adquire no contexto escolar foram fundamentais para que a pesquisa fosse possível de ser realizada no cenário contemporâneo. Assim, por opção dos sujeitos, foi possível coletar dados através de contato telefônico ou presencial, respeitadas as medidas de distanciamento.

Participaram da pesquisa sete estudantes-trabalhadores (as), com idades entre 28 e 68 anos, de ambos os sexos. Destes, 3 (três) encontravam-se, atualmente, desempregados, 2 (dois) aposentados, 1 (um) autônomo e apenas uma com vínculo empregatício formal. Uma das falas coletadas representa bem como esses e essas estudantes foram afetados enquanto trabalhadores: “já trabalhei em restaurante (sic) já trabalhei em casa de família (sic) já fiz faxina já fui diarista (sic) já hoje em dia que eu faço hoje em dia eu procuro com o emprego (sic) Mas porquê dessa doença não estou achando” e estudantes: “eu penso que é porque eu não tenho estudo que (sic) se eu tivesse um estudo eu tava (sic) numa condição melhor”.

Importa destacar, ainda que brevemente, por não ser objeto desse relato, a caracterização precarizada das formas de trabalhos exercidas. O desvelamento da dura realidade dos sujeitos educativos da EJA se por um lado indica o atendimento da obviedade paulofreireana:

<sup>50</sup> Produto do Mestrado Profissional ainda em processo de desenvolvimento.



É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhas” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. (FREIRE, 2013, p.99)

Por outro, possibilita

(...) a eles e a elas a possibilidade de libertarem a todos quando tomarem as suas histórias como reflexão e, “destacando” seus problemas, enfrentarem-nos. Assim, o que antes parecia inviável vai tornando-se pelo sonho o “inédito viável” quando quem sonhou o sonho — o oprimido — liberta-se libertando o seu opressor (FREIRE, 2013, p. 228).

Com este entendimento foram conduzidas as entrevistas e pensada a produção visual. As gravações, de áudio e vídeo, entretanto, que subsidiarão a produção do vídeo documentário ainda não foram finalizadas. A escolha do produto do mestrado profissional se deu em função da possibilidade de reunir as vozes desses sujeitos, suas experiências e significações quanto às vivências relacionadas aos seus percursos formativos e condições de vida, trabalho e sobrevivência vivenciadas. Também se trata de uma produção colaborativa, documentário com estilo participativo, em que os sujeitos podem opinar e decidir quanto a produção e assim decidam como e o quê contar acerca dessas vivências, sendo, pois, “formas de posicionamento: pessoas se envolvem de passado e redimensionam o presente” (FREIRE, 1990, p. 10).

Não que resida apenas nessa dimensão a possibilidade da transformação, como alerta Freire (2013, p. 10):

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.

Sob esse entendimento se pautou a proposta da pesquisa. Ao exponenciar as vozes dos sujeitos educativos, dialogando com eles e elas, possibilitar os redimensionamentos do pensar. Agir na esfera da subjetividade favorecendo a reflexão e potencializando a mobilização para a mudança que não ocorre sem o esperar, o sonhar. Durante a condução da pesquisa entende-se que não cabe aos pesquisadores (as) dar a voz aos sujeitos, pois eles já têm, ainda que historicamente silenciadas. Representa o sonho de Freire e Betto (2004), de que os sujeitos populares tenham o direito de ter voz e não o dever de apenas escutar. Assim, ao partir de uma escuta sensível das suas histórias de vida captar seus significados e amplificá-los, entre anúncio e denúncia, através do vídeo – documentário, para que o mesmo potencial reflexivo intentado durante a coleta de dados possa alcançar a outras e outros estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos.

Enquanto pesquisadoras, encontramos em Freire e Guimarães (2013) amparo para ratificar

a assertiva. Eles expõem que,

(...) não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (p. 8).

E, ao mesmo tempo, anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir, nas suas palavras, um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador. Uma potencialidade que se vê distante de ser realizada pelos molde impostos aos estudantes trabalhadores da EJA em decorrência de fatores como dificuldades de acesso e permanência (autofinanciamento para participar das aulas, indisponibilidade de aparelhos tecnológicos adequados), adaptações pedagógicas e exclusão (o modelo de educação remoto impossibilita as aulas para aqueles que não tem qualquer acesso à tecnologia, seja por dificuldades financeiras, uso das ferramentas, diminuição da autonomia docente - necessidade de auxílio de algum familiar para realização/participação, idade – problemas oculares, dentre outras.)

No entanto, são eles, Freire e Guimarães (2013), quem também elucidam:

se dentro de uma escola concreta já era difícil você levar a cabo sua tarefa de educador, de professor, num mundo onde as comunicações não iam tão rápido, com tanta e tão variada substância, imagine agora você dentro dessa escola, com problemas parecidos aos anteriores, problemas internos à escola, mas acrescidos, ainda, de uma realidade dos meios que praticamente invadem a escola por todas as janelas e portas! (p. 54).

De tal modo, não se trata de criticar as iniciativas existentes de educar na pandemia, tampouco, mas problematizar as condições de viabilização da garantia do direito ao estudante e à estudante trabalhadora da Educação de Jovens e Adultos através das adaptações às peculiaridades do público e do acesso aos meios e a tecnologia disponível, sem, parafraseando Freire e Guimarães (2013) de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la.

Na pesquisa em desenvolvimento, a condução dialógica de inspiração paulofreireana contextualiza esse cenário e pretende apontar caminhos possíveis para superação das situações-limite que os sujeitos através de suas narrativas indicam estar imersos. Atuando numa perspectiva emancipatória para que ao possibilitar condições de reflexão acerca de seus problemas educativos e condições de vida, trabalho e sobrevivência possam em que muitos (as) se encontram mergulhados, criando, pois, condições subjetivas de superação do cansaço existencial e anestesia que, por vezes, imobiliza-os, abate-as. Entretanto, na vertente esperançosa, não se consubstanciam como barreiras intransponíveis.

Para isso eles e elas se separaram epistemologicamente, tomaram distância daquilo que os “incomodava”, objetivaram-no e somente quando o entenderam na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, é que pôde ser visto como um problema. Como algo “percebido” e “destacado” da vida cotidiana — o “percebido-destacado” — que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado. (FREIRE, 2013, p. 191).

Reconhecemos a força dos condicionamentos políticos e sociais, e entendemos que *essas situações-limite* que mesmo não impedindo, depois de *percebidos-destacados*, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais. Reside aqui o papel fundamental da educação para os e as estudantes trabalhadores e trabalhadoras da Educação de Jovens e Adultos.

Apoiar-se na sua realidade vivenciada, seus desejos e sonhos para coletivamente construir seu percurso educativo, o que independe dos moldes ofertados, presencial ou remoto. Partir desse conhecimento e não se limitar a ele, como o próprio Freire (2013) explica ao exemplificar as questões relacionadas à alfabetização em que os sujeitos trazem para o cotidiano escolar esses anseios e assim o fizeram também na pesquisa, ler a bíblia, não depender de outros para pegar o ônibus, assinar a folha de ponto no trabalho, são exemplos.

A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga (FREIRE, 2013, p. 76).

Assim, o respeito que devemos a eles e elas, enquanto educadores, ao seu sonho, suas necessidades é um forçoso ético para que tome suas vivências como referência ao passo que lhes oportuniza condições de buscar e estratégias para transpor os desafios ao alcance dos seus objetivos.

A compreensão do sonhar tem conotação histórica e social, é parte do vir a ser: e a garantia da educação a esse público é indispensável, ainda que a educação não podendo tudo, pode alguma coisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O centenário de Paulo Freire evoca educadores, educadoras, pesquisadores, pesquisadoras, grupos sociais, sociedade civil e demais entidades comprometidas com o processo de mudança ao diálogo.

Na pesquisa em andamento, e durante todo o percurso, desde o ingresso no mestrado, dialogar e trocar experiências se constituiu como oportunidade ímpar no aprofundamento dos conhecimentos sobre a EJA, sendo capaz de qualificar a atuação profissional de quem objetivou qualificar a sua ação

docente, refletindo-a, problematizando-a e agregando significado e cientificidade.

E, de tal forma, tornar-se um(a) agente educativo(a) a favor da transformação, com *voz e vez*, já que a resultante da reflexão sobre a realidade volta-se como ação para os próprios sujeitos que a desencadeou o que ratifica a importância dos subsídios da perspectiva e concepção teórico-metodológica paulofreireana. Já que, compreende-se que além de representar um marco no reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA, subsidia o pensamento e a práxis educativa a favor a emancipação dos(as) educandos(as) e a busca por uma educação qualificada para aqueles (as) cujo processo educativo ainda denota na sociedade atual os vestígios de uma realidade historicamente marcada pela exclusão ou descontinuidade de políticas públicas e ações educativas que haviam sido conquistadas.

A premência do pensamento de Freire com seu testemunho ético e prático é coerente com as demandas da atualidade e sobretudo urgente em tempos pandêmicos e, no Brasil, acentuado por iniciativas de desmonte da educação pública e desvalorização docente inclusive com tentativa vã de redução ou deturpação da concepção filosófica e valores do educador.

A ineficácia da ação, de cunho político explicitamente contrário ao desenvolvimento dos valores humanos, consciência política do povo e melhora das condições de vida dos sujeitos populares se observa na imensa contribuição permanentemente atual de Freire. Atravessando os tempos e espaços geográficos sua práxis coerente com o que hoje se faz imperioso, o esperar, que no histórico tempo do que-fazer representa uma luta coletiva por mudanças, condições mais dignas e humanas na certeza de que o inédito, é viável.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia [recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FREIRE, Paulo (Org.). *Fazer escola conhecendo a vida*. Campinas: Papirus, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

## Educação através do ensino não presencial: relação professor e família face ao novo cenário provocado pela pandemia ocasionada pelo covid-19

*Maria da Eucaristia Oliveira Ramos  
Naiacy de Souza Lima Costa*

**RESUMO:** O trabalho aqui apresentado teve por objetivo analisar os desafios e perspectivas enfrentados por docentes da educação infantil em virtude da COVID-19, que resultou na suspensão das aulas presenciais nas redes de ensino públicas e privadas. Assim, analisei, através dessa pesquisa, quais as maiores dificuldades para o desenvolvimento da educação não presencial durante a pandemia para os professores de educação infantil em uma escola específica, de Monção/MA, que chamaremos de *Escola Jasmim*. Os sujeitos da pesquisa foram as docentes da referida instituição. Para análise e coleta dos dados, utilizou-se da pesquisa qualitativa de cunho exploratório com enfoque nos questionários, como também inúmeras leituras, revisão bibliográfica sobre o tema em questão.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Educação não-presencial. Relação família/escola.

### 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, que foi apresentada ao curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), realizou-se na *Escola Jasmim*, que faz parte da rede pública da cidade de Monção, Maranhão. A escolha por essa instituição não surgiu de forma aleatória, mas se deu pelo fato de ter sido nela que, antes do período pandêmico, realizei o Estágio Supervisionado de Educação Infantil, na qual fiquei feliz e encantada ao presenciar o cuidado, respeito, atenção e carinho que o corpo docente e demais profissionais tem por suas crianças.

As protagonistas do presente estudo foram as docentes da instituição escolhida. A pesquisa teve como tema: Educação através do ensino não presencial: relação professor-família face ao novo cenário provocado pela pandemia ocasionado da COVID-19. Traçou-se, como objetivo de estudo: analisar os desafios e perspectivas enfrentados por docentes da educação infantil em virtude da COVID-19. Para tal estudo e com o devido rigor trago para o debate e na fundamentação sobre o tema aqui exposto o seguinte referencial teórico: Freire (1996), Arribas (2004) Melo (2001) e Palorim (2003), que servirão de base para esse trabalho e a análise da pesquisa citada. O estudo é de caráter qualitativo, de cunho exploratório, com enfoque no questionário semiaberto entrevista semiestruturada.

A questão problemática investigada: quais as maiores dificuldades para o desenvolvimento da educação não presencial durante a pandemia para os professores de educação infantil?

No desenvolvimento e realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes objetivos:

apontar os principais desafios educacionais enfrentados por docentes na educação infantil em virtude da COVID-19; analisar a forma como o vínculo entre a escola e a família pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem das crianças em tempos de pandemia; conhecer novas formas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil através de ferramentas digitais para o ensino não presencial e remoto.

A pesquisa buscou uma compreensão acerca de quais os maiores desafios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas desses profissionais relacionados ao ensino e aprendizagem na educação infantil em relação ao ensino não presencial durante a pandemia. A oportunidade em pesquisar sobre este projeto de TCC no curso de Pedagogia e a escolha dessa temática, surgiu do momento atual e crítico, mas das necessidades em dar voz aos docentes, na tentativa de uma compreensão, entendimento e cooperação com esses profissionais que estão se desdobrando para dá conta de tantas demandas. Então, eu precisava entender como estava sendo desenvolvida as atividades e as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas desses profissionais em tempos de pandemia.

Sou docente contratada e tenho experiência em educação infantil, mas, com a chegada da pandemia e o fechamento das escolas, vi-me sem emprego, desassistida por qualquer entidade e então questioneei o porquê de nos excluirmos nesse momento como se fôssemos profissionais descartáveis e sem nenhuma importância, uma vez que as instituições, as crianças, e a demanda eram as mesmas, o que mudou para nos deixar a margem nesses momentos tão delicados e emergenciais?

Acredito que a pesquisa trouxe um novo olhar, uma maneira diferenciada compreender os docentes no que tange o ensino e a aprendizagem das crianças da educação infantil, tendo em vista a pandemia ocasionada pela COVID-19, possibilitará uma janela para que não venha ser negligenciado o direito das crianças a educação infantil, pois ela é a base para formação educacional para conviver em sociedade.

Em março de 2020, as escolas surpreendidas pela pandemia causada pelo novo coronavírus e foram, repentinamente, obrigadas a suspender suas atividades escolares, por consequências da pandemia avançadas em processo acelerado a sociedade em geral teve que manter-se fora de circulação em modo de isolamento social, com esse afastamento todos os setores de trabalho foram afetados, gerando assim um impacto desgovernado no setor financeiro de todos os países, tendo um transtorno incalculável na educação escolar.

Em virtude a todo esse caos, uma das medidas para o enfrentamento foi a suspensão das aulas nas redes de ensino públicas e privadas, sem previsão de retorno, tendo em vista que as instituições de ensino precisavam se adequar as novas realidades voltadas para o ensino remoto.

Obrigatoriamente, as escolas precisaram criar estratégias para acompanhamento do

desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças em geral. Ao pensar tais estratégias para os estudantes da educação infantil, torna-se muito mais difícil, pois os mesmos estão em uma fase de desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita, momentos importantes para a vida escolar das crianças. Para tanto, procura-se entender o mundo da educação de infância a partir da teoria de Paulo Freire, suas contribuições e efetivações de uma pedagogia que se constitui como espaço/tempo tendo as crianças/sujeitos educandos são assumidos “como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, saber o que ainda não sabem” (Freire, 2000a, p. 40).

Todas essas rápidas mudanças geraram grandes transformações e dúvidas entre gestores e docentes. Tais reações e indagações são bem pertinentes ao se tratar do ensino infantil, haja vista que se trata de uma metodologia específica com base em um processo complexo, tratando-se da base do universo do saber. Como dizia Paulo Freire (2004, p.98): “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Na execução do trabalho aqui apresentado, participaram das entrevistas e responderam aos questionários e entrevista, 5 (cinco) docentes do sexo feminino. Para a conclusão da proposta, foram utilizados os meios de comunicação digital, evitando, assim, o contato pessoal, visando respeitar o distanciamento social em meio ao período pandêmico.

## **2 OS REFLEXOS DA PANDEMIA DO COVID-19: consequências e mudanças educacionais**

O Ministério da Educação (MEC), em caráter excepcional autorizou ensino a distância que substituiria as aulas presenciais, que, logo então, substituídas por recursos educacionais digitais em suas atividades coletivas, pudessem utilizar as tecnologias de comunicação e informação e outros meios convencionais (BRASIL, 2020).

Com base no documento que orienta as ações gerais para esta nova modalidade de educação básica, gestores e profissionais de educação tem autonomia para implementar o tipo de atividade, plataforma, gravação de aula, vídeo conferência, aula online, envio de atividade e muitas outras ações, mas tudo isso dependerá dos recursos financeiros de cada escola. No entanto, precisa-se ter bastante atenção ao instrumento que deverá ser usado, pois é importante ressaltar o contexto na hora de escolher. De fato, a escolha do instrumento é o que vai nortear e tornar possível o desenvolvimento das atividades propostas. Ressalta Freire (1996): “e pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O autor nos deixa a reflexão a respeito do nosso fazer pedagógico, uma vez que nada está realmente construído, tudo está em construção e desenvolvimento, isso ocorre a medida em que

aprendemos a nos adaptar à nova realidade que desta vez se apresenta de forma muito diferente do habitual.

Faz-se necessário observar cada forma singular de expressão da criança, para, só assim, garantir um espaço dialógico. Elas se comunicam por meio de conversas, nas brincadeiras, nos movimentos, o que nos faz refletir que não se trata de um ato simples, pois exige sensibilidade para perceber os gestos infantis isso nos remete um olhar para as sutilezas. Mesmo ao tratar desses espaços de aprendizagens em que as crianças estão emergidas, ainda se observa a existência de uma lógica transmissiva e escolarizante.

Será importante, neste momento de isolamento social, saber o que cada família está vivenciando isso. Tratam-se das mais variadas situações tais como: morte de algum familiar, um ente querido, problemas financeiros, entre outros. Observar o contexto em que cada criança está inserida é o que vai fazer a diferença, pois terão algumas delas que estarão bem alimentadas, felizes, seguras, na companhia de seus pais. Entretanto, encontraremos outras em um espaço apertado, expostas a perigos, muitas estarão sozinhas, pois os pais saíram para trabalhar, em busca do sustento que possa garantir a sua sobrevivência nesse momento tão difícil.

### **3 A INVISIBILIDADE DO PROFISSIONAL DOCENTE CONTRATADO FRENTE A PANDE- MIA**

A pandemia trouxe imensas mudanças em diversos contextos. Fazendo relação com o profissional docente contratado para a educação básica, tornou-se explícito o descaso, desrespeito, intolerância, falta de empatia, marginalização a esse profissional, pois durante todo o período pandêmico, ficamos desassistidos, visto que não há um sindicato para fazer valer os nossos direitos. Não podemos participar de manifestações, pois se assim for feito, há pressão e delações.

Cada instituição faz o que pode e está ao seu alcance para poder chegar a um público maior, mas infelizmente não dispõem de suporte e sabemos que isso não é o bastante porque precisam ter parcerias com as secretarias, para que possa fluir. Em tempos de pandemia os docentes ficaram à mercê dos gestores para conseguirem prosseguir com suas tarefas, porquanto nem todos dispunham sequer de internet. Desse modo, as instituições não estavam preparadas para essa demanda. Ficando o professor com a responsabilidade de se preparar e adequar à nova realidade que é excessivamente excludente.

### **4 AS METODOLOGIAS PARA O ENSINO NÃO PRESENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A criança, depois que começa a andar, precisa desenvolver atividades mais complexas; nesse momento, ela precisa desenvolver as habilidades como, por exemplo: atividades manuais, como



pintar, desenhar, entre outros. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CRFB; BRASIL,1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), reafirmam a infância, como momento fundamental da formação humana, bem como a função da Educação Infantil. Com o surgimento da pandemia precisamos dar ênfase à revisão dos compromissos com educação infantil.

O professor precisa ter essa visão para as descobertas de cada criança, e não deixar apenas no seu próprio desejo, e, assim, propor a cada aprendiz um desafio maior. As atividades devem ser continua e dinâmica, de forma que as crianças se sintam à vontade com o aprendizado. Destaca Mello (2001):

O foco é sempre a criança por inteiro, com emoções, com sentimentos, com expressões, com dificuldades, com facilidades, com expectativas, ativa em dá opinião, com sugestões e vontades com medos, com limites, com timidez, com agressividade, etc (MELLO, 2001, p. 98).

Dessa forma, podemos afirmar que, a partir das interações que a criança faz com outras crianças da creche ou da pré-escola, com os profissionais responsáveis por essas instituições, assim como seus familiares, é que ela constrói seu conhecimento nas diferentes dimensões. De acordo com Freire (2003):

Ensinar e aprender estão sempre lado a lado, de tal maneira que quem ensina aprende porque reconhece um conhecimento antes aprendido e porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender, o professor se ajuda a descobrir incertezas, acertos e equívocos (FREIRE, 2003, p. 8.).

A prática docente deve estar pautada no aprendizado e desenvolvimento das crianças, pois as mesmas já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos um reflexo do que aprendem em casa, na escola e na sociedade, portanto é fundamental ter consciência atenção ao contexto de cada criança para evitar juízo de valor. Segundo Parolim (2003):

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças par o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e sua necessidades que aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita de família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003. P. 99).

É importante que as crianças vivenciem experiências diversificadas, cabe ao professor criar meios e estratégias par contribuir no desenvolvimento cognitivo delas, para que descubram o mundo ao seu redor por uma via prazerosa, respeitando seu momento sua individualidade, sabendo que cada uma é um ser único.

Os locais que frequentam e sobre as pessoas que têm contato iniciando, uma compreensão de quais relações pode estabelecer com eles e aprender sobre seus limites e os limites dos outros,

dessa forma a motricidade possibilita que a criança conheça mais sobre si mesma e sobre o outro, aprendendo a se relacionar. Concordamos com Rego (1995) ao se referir ao imaginário da criança, onde a mesma vivencia variadas situações de conflito interno que as leva a revelar, expressando-se naturalmente o que ela está vivenciando em casa, na escola, comunidade e cultura a qual está inserida.

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis. Esta é, aliás, a característica que define o brincar de um modo geral. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas o universo dos objetos a que ela tem acesso. (REGO, 1995, p. 82).

Utilizar atividades lúdicas como instrumento do ato educativo oferece a criança uma forma de aprendizado sem cansaço por sinal, cansaço e o desinteresse são os princípios inimigos da aprendizagem. Vemos isto quando nos dedicamos a nos aproximar das crianças que estão fazendo suas lições de casa: elas não veem a hora de sair daquela tarefa enfadonha e brincar, correr, jogar. “Aparente contradição, cansaço para estudar e não cansaço para jogar, mostra a energia a mais que leva o infante a jogar, energia essa que transborda em seu corpo porque está livre de um momento de privação” (Freire, 2002, p. 28).

Os professores entendem que as tecnologias em sala de aula contribuem para formação de um cidadão mais crítico e criativo inserido na sociedade (SANTOS, 2018), porém existe uma grande maioria que resiste ao uso dos recursos digitais. A esse respeito, a pandemia traz um novo olhar. Para o mesmo autor: “a introdução das novas tecnologias no ambiente escolar pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimiza limitações relacionadas ao tempo e ao espaço e permite agilizar a comunicação entre professores, alunos e instituições” (SANTOS, 2018, p. 13). Neste contexto de incertezas que se instaurou, com o início do ensino remoto.

## **5 A RELAÇÃO PROFESSOR E FAMÍLIA FACE AO NOVO CENÁRIO PROVOCADO PELA PANDEMIA OCACIONADA PELO COVID-19 NAS ESCOLAS DE MONÇÃO**

As participantes da pesquisa foram professoras que atuam na escola pública do Município de Monção/MA, apenas a professora 1 possui graduação em Pedagogia, as demais, professoras 2, 3, 4 e 5 estão em processo de qualificação. Nota-se, também, o nível de experiência na educação infantil, que varia de 07 a 12 anos na docência.

A instituição investigada, foi a Escola Municipal Jasmim, localizada na Rua da Santa Rita, nº 352. Sobre a estrutura física, a escola funciona em um prédio alugado, bem simples, mas com profissionais que fazem o possível para proporcionar qualidade, aconchego, aprendizagem aos seus educandos. Eles são comprometidos com o seu fazer pedagógico. A escola possui quatro salas de

aula, uma secretaria e cozinha. Antes do período pandêmico tinha capacidade para atender 156 alunos, sendo que apenas 143 frequentavam e eram distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Seu quadro de funcionários é formado por 29 pessoas, articulando-se da seguinte maneira: 19 professoras, sendo que 14 concursadas, 04 contratadas 01 estável, uma coordenadora, 01 gestora, 04 AOSDs, 04 vigias.

Foi perguntado as docentes se elas consideram importante, neste momento, trabalhar com propostas que aproximem mais as famílias, todas responderão que sim; ao citarem as estratégias que, no conceito das mesmas, fortalecera o vínculo entre escola e família no ensino e aprendizagem das crianças, em tempos de pandemia, as professoras 1, 2, 3 e 4 destacaram que há comunicação, reuniões, rotina de estudos, organizar rotinas semanais aos domicílios para conhecer o contexto educacional das crianças, suporte da equipe pedagógica. Para Arribas (2004), o contato com os educadores com a família é imprescindível para obter uma visão completa do aluno. [...] do que sem dúvidas, resultará em benefícios da educação da criança. A professora 5 aposta em atividades de fácil compreensão que promovam interação entre ambas.

Em se tratando das consequências e mudanças educacionais com a pandemia, as docentes consideram mais relevantes: as professoras 1, 2, 3, 4 e 5 destacaram o distanciamento social, aumento da desigualdade social, problemas psicológicos em geral, fracasso escolar, aumento da violência doméstica, perda do vínculo com a escola, interação entre aluno professor, fechamento das escolas, valorização do trabalho docente, maior participação da família, dificuldades na aprendizagem das crianças, evasão escolar, imersão tecnologia na educação.

Cunha (2020) defende que se necessita com determinada urgência de uma revisão e adequação do modelo de educação executado atualmente com o uso da tecnologia que permite os novos formatos, pois os mesmos recursos que permitem a continuidade da aprendizagem podem ser utilizados para promover uma trajetória educativa mais assertiva.

Entendo como um grave problema a desigualdade social, que se tornou visível, pois, enquanto nas escolas privadas seguiam com aulas online e interação, na escola pública as situações não funcionavam a contento, e, quando aconteciam, eram uma ou duas vezes na semana, a frustração de pais e educandos que, de maneira brusca, perdem sua rotina, causou grandes prejuízos psicológicos e, com isso, o aumento da violência doméstica.

Em se tratando das metodologias para o ensino não presencial e remoto na educação infantil a respeito do que mudou na prática dessas docentes com o uso das tecnologias e quais as ferramentas mais utilizadas por elas. A maioria usa o celular, exceto a professora 5, que além de usar o celular, também utiliza, às vezes, o notebook. Em se tratando das metodologias empregadas, elas justificaram: os pais têm os livros em casa, elas enviam atividades impressas em período quinzenal, criaram grupos de apoio no Whatsapp, disponibilizaram vídeos de curta duração, áudios explicativos

sobre as atividades a serem realizadas em casa, utilização da internet, a tecnologia como ferramenta de trabalho, criação de jogos, aulas dinâmicas.

Sobre o questionamento acerca dos seus maiores desafios e dificuldades para elas atuarem na educação infantil no enfrentamento da pandemia ocasionada pela COVID-19, as Professoras, 1, 2, 3, 4 e 5 pontuaram: ensinar a distância, sem apoio de um profissional na área, pouco diálogo entre a escola e a família, saúde mental, das crianças, pais e docentes, pais sem acesso à internet, propor atividades lúdicas com interação, dificuldades de utilização da tecnologia de forma dinâmica e criativa, falta de estímulo por parte dos pais das crianças na realização das atividades, falta de material de apoio pedagógico, falta de formação para o uso das ferramentas e das tecnologias em si, famílias carentes, aulas interativas. Para Wallon (1995, p. 164) considera que “o meio e complemento indispensável ao ser vivo”. A questão do vínculo afetivo estabelecido entre o aluno e o professor/a no ensino não presencial e remoto, nos ambientes virtuais, e o que vai caracterizar a evasão ou a permanência dos estudantes e a qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, conclui-se que, em virtude das inúmeras transformações que se deram repentinamente sem aviso prévio, a educação, não é só de um povo, mas em caráter mundial, haja visto que para educação infantil brasileira isso corresponde a demasiados prejuízos que já estão sendo verificados e serão cobrados dos alunos e os mesmos estão atravessando esse período de ensino sem o suporte necessário e os desafios e as dificuldades desse ensino não presencial e remoto para os docentes da educação infantil é, sem dúvida, preocupante, pois a maioria não dispõe de formação necessária, suporte técnico, graduação, acompanhamento pedagógico, mas se está difícil para os docentes lidar com tudo, isso pior ainda está essa situação para as crianças da educação infantil advindas de famílias carentes.

Por isso, ao invés de ações que fragmentam, mecanizam e parecem sem sentido para as crianças, será necessário utilizar as mídias digitais de maneira contextualizada e significativa a prática escolar.

Sabemos que a educação infantil tem aparatos legais que permitem o ensino não presencial de forma emergencial, contudo precisamos pensar nos aspectos referentes às características dessa educação e das próprias crianças para não as prejudicar por conta desse momento. Faz-se necessário, entre outras situações, um levantamento, identificando as deficiências que o período pandêmico provocou a essas crianças e suas famílias para além da questão do ensino não presencial, considerando o impacto social e afetivo sofrido por conta da pandemia e que afetou milhões de lares brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- ARRIBAS, Teresa L. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CUNHA, P.A. *A pandemia e os impactos irreversíveis na educação*. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 26/10/2020.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Resolução CNE/CEB 5/ 2009*. Diário Oficial da União, Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.
- FOCHI, P.1Live (2:10:00) *Plenária Virtual: Questões para pensar a Educação infantil e na Pandemia*. Acesso em 03 de Jun de 2020, disponível em publicado no canal do forum Gaucho de Educação Infantil: <http://www.youtube.com/watch?v=Q2KkWdjEZJS>
- BRASIL, FNDE: *Desenvolvimento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental*; Coordenação Editorial: FGV Editora, 1ª Edição 2019.
- PALORIM, Isabel. *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não- cartas a quem ousa ensinar*: São Paulo: olho D'água, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. 29ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- \_\_\_\_\_. (2000a) *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp.
- FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores associados, 2002.
- GOMES, Romeu. *Análise de dados em pesquisa qualitativa*. in: MANAYO, M, C de S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LAGO, Andreia Ferreira. *Sala de Aula: Adolescentes e Mídias Digitais*. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (org.). *Educação e tecnologia: Trilhando Caminhos*. Salvador: Uneb, 2003, p. 2016.
- MELLO, Maria. *Ap. Atividades mediadoras nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação física*. São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2001. (Tese de Doutorado).
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórica cultural da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, M.P.; CLÍMACO, F.C. *Impactos da Pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil?* *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020).
- SANTOS, Irinaldo. *Uso de novas tecnologias da informação e comunicação como ferramenta no processo de ensino aprendizagem nas escolas da sede do município de Serra do Ramalho - Bahia*. Dissertação de Mestrado. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação- Faculdade internacional de Ciências Sociais, na Cidade de Assunção- Paraguai, 2018.
- WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e educação da infância*. Rio de Janeiro: Estampa 1995.

## Uma proposta de ensino colaborativo: contribuições para o atendimento de alunos do AEE

*Pedro Luiz do Nascimento Neto*

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do Ensino colaborativo pelos agentes escolares com o objetivo de atender educandos do AEE de forma articulada por meio de ações bem definidas. A metodologia norteadora foi o ensino colaborativo tomando de forma a somar esforços no processo educacional entre professores e professor especialista em Educação Especial. Os resultados apresentados constituem evidências encontradas em artigos, dissertações e teses, além do constante diálogo com professores de disciplinas específicas, professores das Salas de recursos multifuncionais e as famílias dos estudantes do AEE.

**Palavras-chave:** Ensino Colaborativo. Agentes escolares. AEE.

### 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), constitui uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolarização, desde a educação infantil à pós-graduação. Desta feita, pelo menos ao que percebemos em relação ao Ensino Fundamental, o atendimento educacional especializado se desenvolve como serviço de apoio à sala de aula comum, contando com professores especializados e Salas de recursos multifuncionais.

Não obstante, as dificuldades inerentes à educação inclusiva em nosso país, sobretudo em cidades situadas na região norte, das quais o caso das escolas do campo Marabá, estudado por Rabelo e Caiado (2014), demonstra, entre outros problemas, condições precárias de funcionamento das SRMs e falta de professores especialistas, sugerimos que se adote o ensino colaborativo como fundamento de sua prática, tendo em vista suas três fases: inicial; de comprometimento e; colaborativo (RABELO, 2012, p. 54-55). Sabendo que não se chega ao resultado desejado num curto período de tempo, mas ao longo do processo.

Sendo esta proposta inteiramente ligada ao pensamento de Paulo Freire, para quem a Pedagogia é, em suma, um ato colaborativo no qual os sujeitos se educam e são educados numa práxis política permanente, pois “o caminho se faz caminhando” (FREIRE; HORTON, 2002 p. 13).

### 2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO COLABORATIVO.

Compreendemos a importância do trabalho em equipe para termos maior êxito no processo de ensino e aprendizagem dos alunos como um todo. A escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais da aprendizagem, altas habilidades e superdotação requer, de cada um de nós,

o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam capazes de potencializar uma aprendizagem significativa para esses educandos e ao mesmo tempo trabalhar a sua inclusão.

Dessa forma, a proposta do ensino colaborativo objetiva contribuir para o melhor desenvolvimento dos alunos na escola, uma vez que esses alunos não são da Sala de recurso multifuncional, eles são alunos da escola e, por este motivo, requerem o envolvimento e comprometimento de todos os profissionais da escola e não apenas da professora da SRM.

Assim, os critérios de escolha do aluno alvo desta investigação e do professor de ensino comum foram pautados nos casos de maior ocorrência na escola que é o transtorno do espectro autista, no caso do aluno escolhido, o mesmo também tem epilepsia. Como já está cursando o ensino fundamental II, o aluno conta com a intervenção de 10 professores de áreas específicas.

Considerando a quantidade de professores envolvidos no processo de escolarização desse aluno, pretendemos propor uma reunião com todos, para apresentar o ensino colaborativo e na oportunidade apresentar por meio de slides e também um manual explicativo contendo como se dará o trabalho a partir do ensino colaborativo, além disso, contaremos com a mediação da coordenadora pedagógica do segmento em que o aluno está inserido com o objetivo de alcançar todos os professores. Dessa forma, a coordenadora pedagógica terá uma participação indispensável para estabelecer a comunicação com todos os professores, bem como na mediação do relacionamento entre todos e no compartilhamento de informações pedagógicas que são relevantes sobre o histórico escolar do aluno.

Abaixo trazemos algumas orientações para o desenvolvimento do ensino colaborativo, com sugestões de ações e as pessoas envolvidas no processo de ensino colaborativo.

**QUADRO 1** – Orientações para o desenvolvimento do ensino colaborativo pelos agentes envolvidos.

AGENTE	AÇÃO
Ao professor de Sala de aula	Solicitar aos familiares informações sobre os interesses, preferências e coisas que causam desagrado ao educando; Trabalhar por períodos curtos; Utilizar gestos simples e imagens para apoiar o que é falado e permitir a compreensão; Evitar falar muito, muito alto e toda situação que envolva muito estímulo.
Ao professor de Educação Física	Adaptar as atividades de acordo com a capacidade do educando; É necessário que o professor conheça seu educando que o chame pelo seu nome.

Aos colegas de turma do educando	Conversar com a turma informando que eles que receberão uma pessoa com deficiência e que esta pessoa precisa ser tratada com respeito e carinho, valorizando as diferenças de cada um.
Ao Gestor da escola	Ofertar apoio a equipe de profissionais que atuam na escola, cursos de capacitação, reunindo sempre para troca de informações e sobre práticas pedagógicas diferenciadas.
A Coordenação Pedagógica	Mediar e orientar as ações pedagógicas dos professores em sala de aula, incentivando um trabalho colaborativo levando em consideração as situações desafiadoras.
Ao Serviço de Orientação Educacional	Conscientização da comunidade escolar mostrando a importância da igualdade de direito a todos sem distinção.
A família do aluno	Manter relação de parceria entre família e escola é primordial para conhecer o educando; Manter um canal de comunicação.
Aos funcionários da Escola	Orientar sobre os educandos que a escola irá receber e fazer as recomendações, conforme a necessidade de cada um e sempre respeitando.

FONTE: Elaborado pelo autor.

Deverão ser garantidos aos professores planejamentos das aulas de forma colaborativa, ou seja, contando com a participação dos professores do ensino comum e a professora da SEM, além disso, o apoio da gestão é fundamental e indispensável para o sucesso das ações do ensino colaborativo, garantindo condições de trabalho favorável à aprendizagem, além de outros recursos possíveis que contribuem para o trabalho docente.

### 3 O PAPEL DOS AGENTES ESCOLARES NO ENSINO COLABORATIVO.

Sabemos da importância do currículo no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos e como ele serve de parâmetros para aquilo que propusemos ensinar. No entanto, vale compreender que o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdo, mas envolve elementos que perpassam os limites dos conteúdos, envolvendo questões de poder tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, envolvem as questões sociais, culturais e pedagógicas também. Assim, a implementação do currículo necessita envolver, sobretudo, os fatores de inclusão e escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais da aprendizagem, superdotação e altas habilidades.



Considerando que o PEI é uma proposta de organização curricular que funciona como norteador da mediação pedagógica do professor, vemos que ele é um instrumento indispensável para que seja possível desenvolver os potenciais ainda não alcançados do aluno. Dessa forma, seu uso é indiscutível, de forma a traçar os objetivos que são pretendidos alcançar com os alunos, fazer um mapeamento das necessidades educacionais específicas do aluno e, a partir daí propor ações coletivas, ou seja, colaborativas, para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Assim, cabe a ambos a responsabilidade por suas contribuições:

*Do professor do AEE espera-se:*

- Orientar professor da disciplina específica na adaptação das atividades;
- Manusear equipamentos para elaboração dos materiais adaptados;
- Conhecer as especificidades de cada educando e suas limitações;
- Buscar a parceria da gestão para aquisição de subsídios;
- Possuir um portfólio de estratégias de ensino-aprendizagem na perspectiva inclusiva.

*Do professor da disciplina espera-se:*

- Conhecer o currículo da disciplina específica;
- Dominar conceitos pedagógicos de aprendizagem;
- Dispor de tempo para planejamento;
- Conhecer o perfil das turmas nas quais leciona;
- Ser receptivo ao contato com o especialista em Educação Especial.

*Espera-se de ambos:*

- Respeitar o trabalho do outro;
- Elaborar o PEI (Plano Educacional Individualizado);
- Compartilhar saberes e conhecimentos;
- Estar aberto a críticas e sugestões externas;
- Evitar hierarquização dos papéis.

Estudiosos do ensino colaborativo demonstram que há de certa forma uma imprecisão no papel desempenhado pelo professor de Educação Especial nas entrevistas realizadas com professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, noção esta que “pode diminuir o seu papel enquanto profissional especialista ou colocar em um pedestal como se fosse o detentor dos conhecimentos, levando a hierarquização de papéis, e isso não é o objetivo do coensino” (ZERBATO, 2014 p. 97). O

contrário também pode ser verdade, pois muitos professores do AEE se sentem relegados a serem coadjuvantes ou meramente auxiliares no processo educativo. Tendo em vista a colaboração entre os agentes envolvidos há que se construir um ambiente respeitoso e propício ao diálogo.

Os resultados obtidos poderão ser estruturados em forma de tabela para melhor visualização, conforme propõe E. Zanata (2004 p. 131), contudo, ao invés de quantificarmos o número de aulas com e sem participação da professora especialista, como faz a autora, procuramos quantificar o progresso dos educandos numa avaliação conjunta.

**TABELA 2 – Progressão dos educandos da AEE.**

ALUNOS	MUITO	POUCO	NENHUMA
João Pedro da Silva			
Maria Francisca dos Santos			
Arthur Gabriel Soares			
Milena Rodrigues Cardoso			
Paula Andrea dos Santos			

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Visando aperfeiçoar a execução do PEI, novas leituras de autores desta perspectiva de ensino-aprendizagem serão realizadas e, desta feita, poderão ocorrer ajustes na implementação das práticas avaliativas das etapas desenvolvidas.

A respeito da avaliação do ensino colaborativo Capellini (2005 p. 176) nos propõe alguns pontos a serem pensados:

- Quais os resultados dessa parceria no processo educacional sobre o desempenho do aluno com deficiência mental?
- Quais as facilidades/dificuldades de se implementar um trabalho colaborativo entre professores da Educação Especial e da Educação Comum?
- O que o professor do Ensino Comum pensa sobre dividir sua sala com o professor do Ensino Especial?
- Qual a concepção da família sobre essa alternativa de ensino?

Para obtermos respostas para os quesitos elencados acima, faremos uso de um diário de bordo e uma ficha de acompanhamento. O diário de bordo poderá ser utilizado em conjunto pelo professor especialista em Educação Especial e demais professores das disciplinas, no qual se registrarão as observações em relação ao andamento do trabalho colaborativo, envolvendo facilidades e dificuldades encontradas, episódios factuais ocorridos em sala, as tomadas de decisões nos planejamentos, a relação com as famílias, entre outros. Já na ficha de acompanhamento, que será atribuída à situação dos educandos, os professores, novamente em conjunto, analisarão se

houve avanços ou retrocessos pelos alunos com deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou apresentar uma proposta de atendimento dos alunos público da educação especial que envolva todos os agentes escolares.

O ensino colaborativo, por sua vez, vale-se de uma atitude aberta à participação de ambos os agentes (CAPELLINI, 2019 p. 39), somando os seus conhecimentos para a promoção de aprendizado significativo aos estudantes do AEE.

É verdade que as políticas de formação de professores estão considerando elementos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no entanto, para muitos profissionais, ainda falta entendimento do tema, como tudo o que é novo trás insegurança, às vezes a primeira reação é negativa. Uma forma de superar essas barreiras é o diálogo aberto e franco, no sentido da necessidade de colaboração mútua, sem hierarquização

## REFERÊNCIAS

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. (Tese de doutorado) – São Carlos: UFSCAR, 2005. 300 p.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. *O que é ensino colaborativo?* – 1ª ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. *O Caminho se faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil*. – Revista Brasileira de Educação, v. 18, n.52, jan.-mar., 2013.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Educação Especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de marabá-PA*. – **Revista Cocar**, Belém, vol. 8, n.15, p. 63-71, jan.-jul., 2014.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. *Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. (Dissertação de Mestrado) – São Carlos: UFSCAR, 2012. 200f.

ZANATA, E. M. *Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. (Tese de doutorado) – São Carlos: UFSCAR, 2004. 185f.

ZERBATO, Ana Paula. *O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*. (Dissertação de mestrado) – São Carlos: UFSCAR, 2004. 138 f.

# RODA DIALÓGICA 6

## AMOROSIDADE E LUTA

- 20. A história a ser contada: experimentações da docência em teatro nos tempos pandêmicos**

*Joice de Souza Nunes*

*Wilton Hudson Tavares Pinto*

- 21. Dramaturgias: escrita, memórias e narrativas – um olhar inclusivo ao social**

*Carlos Eduardo Marques Mendes*

- 22. Paulo Freire (1921-2021) e a pedagogia da autonomia como saber necessário à prática libertadora: uma leitura a partir da educação do campo**

*Adelaide Ferreira Coutinho*

*Luís Flávio Coelho Gonçalves*

*Paula Roberta Coutinho Rodrigues*

- 23. Tecnologia social e educação não escolar: uma breve pesquisa junto ao MST**

*Tamara Miranda de Moura*

*Samuel Penteado Urban*

- 24. Vozes veladas. Violentadas vozes: a educação como luta pela liberdade de ser**

*Ana Maria de Campos*

## A história a ser contada: experimentações da docência em teatro nos tempos pandêmicos

*Joice de Souza Nunes  
Wilton Hudson Tavares Pinto*

**RESUMO:** O objetivo deste relato norteia-se sobre a prática docente experimentada por dois estudantes de Teatro, que em meio a um universo pandêmico, viram-se surpreendidos a desenvolver adaptações do ensino-aprendizagem, entendendo os processos dos estudantes da escola e a pensar na indagação da própria política de sua área - “Para que serve o teatro em tempos tão sombrios?” Não nos foi escrito um manual específico sobre a nossa prática dentro do período de pandemia, tudo era uma surpresa, uma experimentação, um desafio. E foi investigando possibilidades e propondo diálogos, que os caminhos foram abertos.

**Palavras-chave:** Pandemia. Experimentações teatrais. Plataformas tecnológicas na educação.

### 1 INTRODUÇÃO

Durante o período de março a junho de 2021, desenvolvemos atividades com a turma do segundo ano do ensino médio, no Centro de Ensino Sotero dos Reis, escola da rede pública estadual, localizada à Rua São Pantaleão, S/N, Centro, de São Luís - MA, por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Escolhemos participar do PIBID pela oportunidade que teríamos de iniciar atividades na escola, vivenciando de maneira mais efetiva a prática docente a fim de adquirir bagagem em nossa trajetória profissional.

Nossa experiência foi fundamentada pelo desafio, pela prática surpresa e pelo receio da atuação com veículos tecnológicos pouco acessíveis em meio a crise sanitária da COVID-19. Dentro desses meses, buscamos alternativas para execução da docência, entendendo as nossas limitações e a dos estudantes, pois muitos/as não dispõem de dispositivos próprios para acesso às aulas como computadores e celulares, às vezes tendo que dividir esses aparelhos com demais membros da família.

A falta de acesso dificulta o processo do ensino remoto, visto que a realidade das escolas públicas brasileiras está longe de ser a mais adequada, uma problemática que vem sendo intensificada durante todo este período pandêmico. Se antes as precariedades financeiras eram preocupantes, durante a pandemia foram transportadas para níveis insustentáveis. Mesmo com a efetiva distribuição de chips com pacotes de dados pelo governo do Estado do Maranhão, conforme nota lançada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA), a medida se torna ineficaz quando não se tem dispositivo disponível e adequado para o estudo.

Novas formas de praticar e comunicar a educação foram exploradas, plataformas e métodos

aplicados, diante de uma existência difícil de ser vivida. A COVID-19, até o presente momento, vitimou mais de 600 mil pessoas no Brasil, e mais de 4 milhões no mundo. Estamos diante de um desgoverno federal no Brasil que corroborou para o aumento no número de mortes, para a negligência educacional e a intensificação da fome nas famílias brasileiras, fruto do descrédito na ciência e na potência da educação.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de desempregados no Brasil atingiu 14,8 milhões de pessoas, no primeiro trimestre de 2021, e queda de 3,8 % do Produto Interno Bruto (PIB). Perante o relato de nossa experiência, é inconcebível o descarte dessas informações, a nossa prática exige contextualização para todos os fatores que atingem diretamente a tentativa insistente na educação.

Para isso fundamentamo-nos no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire e *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, de Augusto Boal, com o objetivo de nos apropriarmos da docência sob um contexto de análise, pensando em como exercer um ensino possível sobre teatro, sabendo sobretudo escutar o que os estudantes se propunham a dizer e fazer disso tudo um exercício - uma troca mútua.

Paulo Freire, ao se referir ao processo de fala e escuta, dialoga sobre a liberdade da fala dentro do espaço pedagógico, instruindo o modo como quem fala dar-se a oportunidade da escuta e vive versa. É preciso exercer a democratização das falas partindo de um diálogo horizontal, tal como a proposta de nosso relato, exercer a reabilitação dos espaços: “Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.” (FREIRE, 1996 p. 73).

Nosso objetivo consiste na explanação das possibilidades aplicadas, atividades retrabalhadas, sugestões e métodos propostos aos estudantes durante três meses, com encontros de 40 minutos semanais. Discutiremos, também, os desafios encontrados e as proposições futuras a serem trabalhadas pelos próximos meses. Com isso, esperamos que novas perspectivas na docência sejam consideradas, uma vez que, o período de ensino remoto/online inseriu-nos em adversidades e partindo desse desafio foi possível criar o que estava ao nosso alcance.

## 2 O PROCESSO

Estabelece-se nossa experiência no Centro de Ensino Sotero dos Reis, responsável pela formação de estudantes de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas se iniciou com a turma 200 (turno vespertino), no dia 03 de março de 2021, e perdurou até o dia 23 de junho de 2021, com pausa para as férias escolares e tendo como previsão de retorno o mês de agosto, estabelecendo assim, a continuidade de nossas práticas.

As aulas neste Centro de Ensino estavam ocorrendo pelo aplicativo de comunicação *Whatsapp*, em que os/as professores/as, durante seu horário de aula, adentravam ao grupo referente a turma a ser lecionada e saíam após término de sua aula. Desta forma, observamos que os/as professores/as compartilhavam vídeos e documentos a serem discutidos com os estudantes e que de certa forma não obtinham resposta da turma, processo esse que também aconteceu conosco. Incitar a participação em sala de aula virtualmente é como utilizar um frasco a conta gotas.

Iniciamos com os encontros via *Whatsapp* em março de 2021, para o primeiro encontro gravamos um vídeo de apresentação contando um pouco sobre quem somos e qual seria nosso objetivo para as próximas semanas. Também elaboramos um questionário a fim de conhecer os estudantes, suas preferências, entendimentos sobre teatro e perspectivas para nossos encontros.

A partir das respostas do questionário começamos a pensar em práticas teatrais para serem realizadas no aplicativo, uma tarefa desafiadora, que, aos poucos, foi se diluindo e transpondo as respostas dos estudantes. Durante encontros formativos com nossa supervisora docente e demais pibidianos, conseguimos estabelecer um plano de metas que acessasse o sensível, partindo do que os próprios estudantes dialogavam.

## 2.1 Primeira etapa

A primeira sugestão de atividade consistiu na construção de uma dramaturgia em processo, essa dramaturgia tinha como proposta criar uma escrita a partir do eu e das interrelações, das memórias e questionamentos que atravessavam os estudantes no ambiente escolar. Inspirada no artigo *A reescritura de espaços históricos no processo teatral de Negro Cosme em Movimento*, do Grupo Cena Aberta, que apresenta as metodologias de ensino e processos que o grupo realizava durante seus ensaios e apresentações, contextualizando o propósito do grupo enquanto movimentador social da cena maranhense.

Logo, os autores nos apresentam a abordagem metodológica do Cena Aberta, que consiste em um *work in process* (Cohen, 1998), mas definida pelo grupo como *encenação em movimento*, o qual insere os espaços não convencionais, como “cena propriamente dita ao instaurar o seu próprio discurso” (OLIVEIRA e PEREIRA, 2020).

Essa pesquisa de processo contínuo sobre o trabalho cênico, que gera o entendimento de inacabamento da obra teatral foi o que motivou nossas reflexões sobre como realizar uma prática que não se desenrolasse voltada para um produto final, ou para uma montagem de espetáculo, mas que se desenvolvesse no percurso de investigação no âmbito da aprendizagem. (DESGRANGES, 2018, p. 35). A dramaturgia em processo iniciaria dessa compreensão focada no processo e na experiência de cada estudante com relação a prática teatral proposta.

Esta leitura também motivou considerações sobre como essa dramaturgia em processo poderia ser aplicada, tendo em vista as dificuldades tecnológicas, pois muitos/as estudantes não possuíam acesso à internet de qualidade, nem um ambiente ideal para estudo, considerando também a desmotivação crescente para o ensino remoto em virtude do quadro pandêmico. Decidimos trabalhar com perguntas norteadoras que facilitaríamos a interação dos/das estudantes durante a aula. Além de utilizarmos uma abordagem mais fluida, sem cobranças, buscando o diálogo interativo que possibilitaram o pensamento consciente e criativo.

A proposta consistiu em uma atividade que visava mapear as preferências e expectativas dos/as estudantes com relação à escola. Nesta atividade, a escrita se via livre para caminhar por memórias e vivências, com o propósito de dialogar com o que se passa no presente. Importante salientar que a prática não era realizada somente pelos/as estudantes, nós também adentramos no processo como mediadores e participantes ativos, tendo a responsabilidade de dividir as nossas experiências escolares com eles/as.

Com o suporte das respostas recebidas, começamos a pensar qual seria o próximo passo da prática: qual o significado da escola para os alunos? Então, desenvolvemos três perguntas norteadoras que nos ajudaram a entender o significado desse espaço na vida dos/as estudantes: Você prefere ir para escola ou ficar em casa? Como está sendo esse período onde a sua casa virou sua escola e quais dificuldades têm enfrentado? O que gostaria de viver se pudesse estar frequentando o Centro de Ensino Sotero dos Reis?

A proposta sempre foi fazer com que os estudantes expressassem suas próprias narrativas, para isso, houve o desenvolvimento de um exercício imagético, no qual utilizamos algumas fotos da escola. A sugestão era fazer com que os/as estudantes relatassem acontecimentos/vivências experimentadas nos espaços sugeridos. O exercício se desenrolou de forma surpreendente e animadora, pois os estudantes não só estavam interagindo por mensagens escritas, mas também por áudios.

Os dois momentos propostos estavam prosperando além do planejado para a prática dramatúrgica, proporcionando-nos uma compreensão de como um espaço para os estudos era tão significativo, cheio de memórias e vivências singulares. As narrativas que podiam ser contadas de diversas formas e representadas de várias maneiras, foram postas, durante os encontros, de forma simples e, muitas vezes, preocupante, fazendo com que percebéssemos a real precariedade da educação nesses tempos pandêmicos.

O exercício da escuta e da compreensão foram métodos exercitados durante todo o processo dos nossos encontros, precisávamos sempre estar alerta para o que os/as estudantes traziam para o espaço da prática a fim de estabelecer propostas que não impedissem as suas participações, já que estávamos diante de vários fatores que atravessavam o cotidiano desses estudantes; o não acesso à



internet de qualidade, a baixa memória do celular, a própria ausência de aparelhos adequados para estudos e ainda contextos familiares instáveis.

A criação de um banco de dados - espaço de arquivamento das respostas obtidas - foi extremamente necessária para que facilitasse o exercício da compreensão, proporcionando novas leituras e reelaborações à nossa prática. Através dessas novas leituras norteamos a prática para um processo de mediação cultural a fim de evidenciarmos e discutirmos as questões sociais presentes no ambiente escolar.

## 2.2 Segunda etapa

A mediação cultural se desenvolveu em três estágios, formando o um conjunto de ações formativas durante os encontros semanais, que se fragmentam no antes, durante e depois do encontro do público com a obra artística de Brena Maria: “Existe muita coisa que não te disseram na escola”. O espetáculo trata-se de relatos sensíveis e poéticos que se intercalam entre reais e ficcionais para abordar identidade negra, racismo, escola, educação e política de Estado. Através da metodologia, começamos o primeiro estágio (o antes) com debate sobre um episódio de racismo que aconteceu em um reality show brasileiro, na tentativa de relacionar-se com o cotidiano que os eram apresentados.

Apresentamos a escritora Carolina Maria de Jesus e a potência de sua poética como instrumento de fundamentação histórica do contexto político, e, por fim, centremo-nos sobre a poesia do slam, em que o processo rítmico da poesia se aproxima da metodologia utilizada pela artista da obra. O teatro de rua, o teatro das margens, do cotidiano, do aqui e agora. A cada passo ingressado obtínhamos expressões variadas dos estudantes, pois era o modo como estavam recebendo e reagindo ao estudo. Foram trabalhados vários elementos para levá-los a um lugar de questionamento, de poesia do *ser eu pro mundo* e a investigação desse ser no ambiente escolar. Os estudantes são mais do que estudantes, são indivíduos de troca e de sentido.

O segundo estágio (o durante) apresentamos o espetáculo teatral, *Existe muita coisa que não te disseram na escola*, da artista maranhense Brena Maria, no qual apresenta as experiências da atriz, como mulher negra, marcada pelos dilemas da sua geração, espetáculo proposto através do canto, da dança e da poesia transmutados em experiências escolares declarando a energia que reside e resiste em um corpo e alma marcados pelo preconceito.

O espetáculo foi apresentado através da plataforma digital Google Meet, possibilitando uma interação maior com os/as estudantes, contudo ainda sofremos com a ausência de muitos deles por falta de uma internet de qualidade. Mesmo com a disponibilização dos chips do governo para melhoria do ensino à distância dos/as estudantes da rede pública, a instabilidade na rede dos chips

inviabiliza a participação de toda a turma. Acarretando na disponibilização, no final da aula, de todo material que era apresentado no encontro, assim aqueles/as que não puderam apreciar o espetáculo coletivamente tinham a oportunidade de assistir em outro momento.

As dificuldades não interromperam a nossa mediação, que nos surpreendeu positivamente, trazendo o vigor a nossa prática como docentes.

O último estágio (o depois) desenrolou-se em um debate sobre como o espetáculo atravessava os/as estudantes e quais eram as experiências vividas que se relacionavam com as temáticas postas pelo espetáculo, discutindo sobre as relações com o que já foi trabalhado. Esta etapa trouxe consigo o dispensar do frasco a conta gotas, pois conseguimos abrir uma nova porta para a interação e diálogos com os/as estudantes.

Após finalizarmos o último encontro de mediação, tivemos a pausa para as férias de julho e o tempo destinado para retomar o planejamento, ajustar demandas e definir novos processos. O conversar e o ouvir tornaram-se a nossa ferramenta mais preciosa durante esses momentos, trazendo o entendimento que a sala de aula precisa ser esse espaço movimentado e facilitador de questionamentos.

Com base nisso, precisamos reafirmar a situação em que nossa prática pedagógica estava inserida no momento de sua realização, é complexo refletir sobre nosso período e ao mesmo tempo propor diálogos com temáticas que se distanciam. O teatro está aqui para isso, pensar criticamente o nosso tempo e produzir a partir disso.

(...) todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro - e esta é uma atitude política. (...) o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso é necessário lutar por ele. Por isso as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação (BOAL,1989, p. 13).

A experiência nos faz retomar questionamentos sobre nossa prática e nossos objetivos pedagógicos. O PIBID vem proporcionando interações pertinentes para o enriquecimento profissional, pensamos teatro, pedagogia e métodos, mas acima de tudo, pensamos em como romper as estruturas que nos aprisionam. Estar em um ambiente escolar, mesmo que virtualmente, fez-nos investigar e questionar o que já vivenciamos e o modo como a reprodução de métodos ainda funciona de maneira compulsória.

Nosso relato vem também em formato de reivindicação, de procura insistente e resistente pela mudança do sistema educacional, reconhecendo as falhas que soterram as individualidades dos estudantes. Para além de professores em formação, somos estudantes que compreendem estudantes.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém (FREIRE, 1996, p.12).

Com base no entendimento sobre *quem ensina e quem aprende* é que foi possível traçar encontros diversos, que contemplassem nosso propósito complementar, de construção de saber e de diálogo horizontal. Fundamentadas no exercício freiriano, propondo e colocando em xeque as políticas ao entorno do fazer-ensinar-propor. Entendemos nosso caminho como facilitadores processuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção dos diálogos pedagógicos tem nos fortalecido durante o caminho, propondo investigativas que torne o estudo do teatro um movimento possível. Durante os períodos de dúvida é que surgem as melhores justificativas. *Para que serve o teatro em tempos tão sombrios?* Talvez ainda não tenhamos uma resposta, mas apenas a sugestão de um caminho, que foi o encontrado até agora em nossos estudos. Nosso relato sensível é processo em andamento, é registro, persistência e sonho. Descrevemos aqui um fragmento do nosso projeto, ainda seguiremos o caminho, sempre em construção.

## REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. EGA - coletivo sabotagem, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desemprego*. disponível em <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em 14 jul. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEDUC). *Nota: distribuição de chips*. Maranhão Disponível em <https://www.educacao.ma.gov.br/nota-distribuicao-de-chips/> Acesso em 14 jul 2021.

## Dramaturgias: escrita, memórias e narrativas – um olhar inclusivo ao social

Carlos Eduardo Marques Mendes

**RESUMO:** O presente trabalho traz uma abordagem singular, a partir de exercícios teatrais, sobre o racismo e a forma que ele afeta adolescentes e jovens da periferia. Para tanto, o projeto de extensão foi desenvolvido em uma escola no bairro Sá Viana, em São Luís, Maranhão. Além dos jogos e exercícios de teatro, foram realizados processos de escrita para relatar, no papel, aquilo que foi discutido e construído nos encontros.

**Palavras-chave:** Teatro. Racismo. Periferia. Escola.

### 1 INTRODUÇÃO

Quando me propus a realizar o projeto *Dramaturgias: escrita, memórias e narrativas – um olhar inclusivo ao social*, pensava-se aqui em adentrar no espaço escolar e praticar teatro: exercícios corporais, jogos, improvisações, e, principalmente, a partir da escrita, discutir temáticas que abrangessem a sociedade, sobretudo a periférica. Pensando dessa forma, quando precisei decidir para onde levar o projeto, a resposta foi direta e única: uma escola na periferia. Quis me direcionar para este espaço porque queria ver os alunos se identificando com a temática, trazendo seus relatos pessoais, falando abertamente suas vivências, narrando suas histórias ou histórias que já ouviram, seja da mãe, do pai, dos vizinhos; meu propósito era, acima de tudo, escrevermos, ouvi-los, lê-los e discutirmos sobre o racismo e suas diversas formas de oprimir.

O primeiro contato com os alunos parte da busca de parceria com uma escola. Fui ao Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva, no bairro do Sá Viana, São Luís/MA, uma escola da rede pública estadual. Buscando alunos para participar comigo da escrita dessa história, deparei-me com uma quantidade grande de interessados que me fizeram, talvez, pensar a necessidade de projetos como esse em espaços educativos; foi apresentado o projeto aos alunos, explicando como funcionária, o que e como seria trabalhado e todo mecanismo de realização do processo. O projeto aconteceu em cinco aulas, todas durante as sextas-feiras do mês de outubro e a primeira do mês de novembro de 2019, de 8 às 12h.

Pensando a inclusão proposta no projeto, decidi trabalhar cada encontro com uma temática específica acerca do social e suas discriminações. No último encontro, fizemos uma discussão com escritos acerca de todo processo e as discussões que tivemos. Talvez eu quisesse aqui conscientizá-los de algo, ou apenas apresentar assuntos no qual eles não conversam no dia a dia da escola, digo de forma mais aprofundada, com relações teóricas e liberdade de expressa, fazendo assim eles

pensarem e entenderem acerca dessa temática, dessa discriminação muito forte, que é o racismo.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a não ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido, quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 1970, p. 15).

## 2 RACISMO: morre-se todo dia

Para início da aula, fizemos aquecimentos corporais, exercícios de apresentação para que pudéssemos nos conhecer melhor, aprender os nomes, e trazer essa interação entre a turma. Sete alunos de vinte que demonstraram interesse na apresentação do projeto a escola se fizeram presentes, mas este não foi, tampouco se tornou um problema, o ideal era que fossem poucos alunos para que trabalhássemos mais próximos e eu pudesse auxiliar todos de forma ímpar, afinal, trabalhar escrita, sobretudo com essas temáticas que propus, não seria fácil.

Todos os encontros se prosseguiram de jogos teatrais, exercícios corporais, exercícios de escrita, e roda de conversa. No primeiro encontro, no qual as discussões sobre o racismo, os participantes se jogaram nos exercícios, expressaram-se acerca do assunto e trouxeram alguns exemplos pessoais.

Quando planejei a aula, tentei criar um crescente entre os jogos e exercícios para que, no momento da roda de conversa, todos os alunos já estivessem à vontade para falar abertamente acerca do assunto. Claro que, de início foi perceptível, que eles estavam tensos, tímidos, mas no decorrer do processo foram se expressando até que trouxeram vários exemplos pessoais. O que foi importante para mostrar o quanto todos eles fazem parte dessa quantidade da sociedade que sofre diariamente com o racismo.

Thaynara Soares, aluna participante do projeto, durante sua fala na roda de conversa, disse que, na escola, quando criança, foi chamada uma vez por um colega da turma de *preta macaca*. Ela narrou sua tristeza deste dia e que de imediato se posicionou acerca da atitude do colega, mas que ao chegar em casa, estava em prantos, sua mãe tentou consolá-la, mas Thaynara conta que depois desse ocorrido ficou exatamente cinco dias sem ir ao colégio. Percebe-se, aqui, a gravidade da discriminação racial, que muitos tratam como *modinha*, quando, na verdade, geram marcas que não somem nunca: o choro, o abraço, o pedido de desculpas, não resolve. Seria *modinha* uma aluna perder cinco dias de aulas por que ter sofrido racismo na escola? Por ter chegado em casa chorando por que o colega de turma foi racista com ela? Seria possível imaginar como ficou o consciente dessa criança?

[...] que reflitam e se perguntem a si mesmas: quantas vezes contribuí com a baixa autoestima da minha amiga negra ao fazer piadas sobre o cabelo dela? Quantas vezes fui obstáculo na vida de uma pessoa negra por achar que filha de empregada doméstica não pode fazer faculdade com meu filho? (RIBEIRO, 2018, p. 70).

Thaynara é só um exemplo que quis compartilhar conosco uma dor adquirida na sua trajetória, dessas inúmeras vezes que ficou mal por alguma piada ou fala de um colega da escola, como bem nos fala Djamila, que nos faz questionar sobre de atitudes racistas que tomamos nos dias que seguem, e que mais que ofender, fala sobre direitos, sobre passado, presente. Quantas Thaynaras não existem pelo mundo a fora vivendo situações semelhantes, que são questionadas pela cor da pele, por ter o cabelo diferente, por ter um celular inferior, quando na verdade nada mais é do que o padrão exigido pela sociedade, e que o negro não se encaixa. É História, é escravidão, foram mais de 350 anos presos e os resquícios desse passado de sangue ainda vive, e nos atormenta dia após dia. O racismo, mais do que existir, sobrevive e parece ganhar forças a cada hora, quando na verdade deveria está sendo morto a cada minuto. “Eu acho que a gente não deve abaixar a cabeça para o racismo, não”, disse Thaynara durante sua fala na roda de conversa.

De maneira diferente, a desigualdade racial no Brasil é gerada tanto na fase preparatória da educação formal como na posterior ao ingresso no mercado de trabalho. (...) Há muitos anos que educadores e ativistas do movimento negro enfatizam os conteúdos curriculares, especialmente o preconceito nos livros didáticos. Entendo que isso é uma parte da questão. Contudo, acho que o problema é mais sério, já que parece envolver também o sistema de representações dos professores com relação aos alunos negros e pobres. Os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se auto-realizam. Esses estereótipos estão na base de um sistema de mensagens que contribui a configurar a auto-estima das crianças. Esta parece ser a área crucial de intervenção: já que se não se destrói esse gargalo no sistema educacional brasileiro, continuará a funcionar sendo um dos principais mecanismos de transmissão intergeracional das desigualdades raciais (HASENBALG: 1997, p. 65).

A desigualdade está presente dentro das escolas, é preciso pensar formas de debatê-la entre os alunos, criar mecanismo de estudo-pesquisa, e assim reeducá-los, porque, quando um colega de turma fala que a amiguinha dele é feia por ser gorda, ele pode não saber, mas está ajudando na baixa autoestima da criança, fazendo com que se sinta inferior, retraída e pensar que esses problemas poderão fazer dela uma adulta com inúmeras complexidades. Foi justamente o que aconteceu com uma das alunas que, durante a roda de conversa, todos de certa forma indignados pela persistência do racismo, trouxeram outras discriminações que também sofriam e os desestimulavam no ambiente escolar. Adrielle falou que além de negra, era gorda, e que os colegas da turma dela ficavam com implicâncias por conta do seu corpo. É entender a necessidade que muitas escolas possuem em debater as discriminações sociais, logo levar profissionais especializados nas áreas para conversar com os alunos, ajudá-los-iam a compreender as diferenças, e que elas existem.

Ainda no primeiro encontro, fizemos um exercício de escrita sobre o racismo. Os alunos

colocaram no papel sobre aquilo que conversamos, o que aprenderam, entenderam e alguns posicionamentos.

*Cara, na minha opinião, esse tal “preconceito” tem que acabar, porque mesmo que a pessoa fale até mesmo sem querer ofender, mais (sic) ofende do mesmo jeito, palavras machucam e matam as pessoas por dentro. Nós, negros, somos gente igual todo mundo, não tem o porquê das outras pessoas brancas não gostarem... temos que dar um fim ao preconceito e ao racismo (Thaynara, aluna do projeto).*

*Bom, por meio do que foi discutido, entramos em uma conclusão que, não devemos baixar a cabeça para o racismo, pois apesar de sermos negros, mesmo assim temos direitos iguais... as pessoas que fazem esse tipo de preconceito não olham para si mesmo, e também não tentam se colocar no lugar da pessoa que está sendo discriminado (a) (Tate, aluna do projeto).*

*Muitas vezes nós negros passamos por momentos de muita guerra com a merda dessa sociedade, mas isso não vai fazer nós ficarmos calados (sic), temos que debater mesmo, lutar pelos nossos direitos. Negros sim! (Adrielle, aluna do projeto).*

*Só diga não ao racismo, isso eu expressei no meu verso, não pode ser pouca coisa, mas é só isso que eu peço. Vai tipo mortal combate, chega no racista e dá um “fatality”. Eles falam de minoria achando que é maioria só por que eu sou negro. “Ah mermão, tu vai ver um vulcão entrando em erupção (sic)”, e só peço para conscientizar que as palavras podem machucar. (Wesley, aluno do projeto).*

Em linhas soltas e versos sinceros, percebemos, a partir da escrita dos alunos, a implícita realidade vivida por cada um deles. Todos negros, estudantes de escola pública, moradores de periferia, pobres, e que sentem na pele o que é opressão, o que é racismo, o que é falta de oportunidades, o que é viver no Brasil.

Ideias racistas devem ser combatidas e não relativizadas e entendidas como mera opinião... Ideias racistas devem ser reprimidas, e não elogiadas e justificadas. Não adianta dizer que hoje tudo é racismo, mostrando uma explícita ignorância histórica. Este país foi fundado no racismo, e não tem nada de novo nisso [...] (RIBEIRO, 2018, p. 39).

Complexo pensar a História do Brasil completamente tomada por essa totalidade gigantesca de racismo que permeia a tudo e todos, e importante perceber que dentro das escolas, sobretudo para a existência desse combate certo ao racismo, podemos, em tentativas diretas e concretas, trazer essa temática para conscientizar os alunos da periculosidade dessa discriminação e como essa erva daninha ataca fortemente os negros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto, como já falei anteriormente, tinha como finalidade, ensinar, educar acerca daquilo que possivelmente os alunos nem estudam em sala de aula. Tentei, em diversas formas, passar um pouco da temática para cada um dos participantes do projeto. Levando, de forma fácil e acessível discussões, jogos, exercícios sobre cada conteúdo proposto para as aulas.

Trabalhamos *minorias sociais*, pensando a inclusão, como forma de trazer essas pessoas para a discussão, do ponto de no qual se vê, e por vezes, de onde se vive.

Pudemos perceber o empenho dos alunos e a dedicação em aprender sobre cada minoria, a cooperação nas discussões, nas escritas, os posicionamentos, foi nítida a vivência, as memórias e narrativas pessoais no decorrer do projeto, a escrita que move, ensina e liberta. Que assim como a Tate, que durante o processo se sentiu melhor escrevendo uma carta para sua prima, que, possivelmente, nunca a leia, possamos escrever sempre sobre aquilo que de alguma forma nos atinge, nos incomoda, e assim criar mecanismos de defesa ou de desabafo a partir da escrita.

## REFERÊNCIAS

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

HASENBALG, C. *O contexto das desigualdades raciais*. In: SOUZA, J. (Org.) *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997; pp.63-68.

KOWARICK, L. *Escritos urbanos*. São Paulo: Editora 34, 2000.

RIBEIRO, Djamilia. *Quem tem medo de feminismo negro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SANTOS, M. *Urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, Sérgio Gomes da. *Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher*. In: *Psicologia ciênc. prof.* Brasília, v. 30, n.3. set. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000300009>>. Acesso em: 23 de novembro de 2019.



## Paulo Freire (1921-2021) e a pedagogia da autonomia como saber necessário à prática libertadora: uma leitura a partir da educação do campo

Adelaide Ferreira Coutinho  
Luís Flávio Coelho Gonçalves  
Paula Roberta Coutinho Rodrigues

**RESUMO:** Nesse artigo, dialoga-se com um importante legado de Paulo Freire: a Educação do Campo, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), experiência em que a Pedagogia Libertadora se tornou um fundamento metodológico. Assim, o objetivo é explicitar essa referência dialogando-se com a *Pedagogia da Autonomia*, obra em que Freire indica os saberes necessários à prática educativa. Buscam-se interlocutores de Freire, que reconhecem o quão revolucionário era a sua pedagogia, por conceber a educação como prática política que deve estar comprometida com a superação da opressão. Considera-se necessário, na comemoração do seu centenário de nascimento, manter vivo esse legado.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação Libertadora. PRONERA.

### 1 INTRODUÇÃO

O patrono da educação brasileira, o pensador e educador, Paulo Freire, completaria 100 anos, em setembro de 2021. Paulo Freire se tornou a expressão de um pensamento ávido por liberdade e se fez referência na educação nacional e mundial. Comprometido com os oprimidos e explorados, esse exímio estudioso construiu uma Filosofia e uma teoria do conhecimento, com grande coerência política, que se tornaram um fundamento para a *Pedagogia Libertadora*. Freire tinha o mundo real (concreto) como mediador e na *esperança* – aquela que não espera – o motor da luta em que construíra seu horizonte histórico, educativo e político (FREIRE, 2019a).

A forma pujante pela qual Paulo Freire constituiu a Pedagogia Libertadora em suas andanças pelo mundo teve origem no Recife e seguiu pelo mundo “a partir de sua densa interação intelectual com filósofos, sociólogos, educadores, políticos e pensadores [...] até sua crescente aproximação dos intelectuais de esquerda (aos movimentos sociais do campo, em especial o MST) e dos quadros teóricos do marxismo” (BEISIEGEL, 2010, p. 11, grifos dos autores).

Em Portugal, no ano de 1997, um simpósio pretendia reunir especialistas em educação mundial e amigos de Paulo Freire na Universidade de Lisboa, a fim de homenageá-lo. Paulo Freire não compareceu ao evento, pois faleceu naquele mesmo ano. Em 1998, Michael Apple e António Nóvoa publicaram as comunicações que se fariam naquele Simpósio de 1997, num livro intitulado *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (1998), publicado em Portugal. Entre os autores: Torres; Puiggrós; Saul; Pintasilgo e outros (APPLE; NÓVOA, 1988), com os quais se tecerá esse texto. No Prefácio, feito

por Maria de Lourdes Pintasilgo, há um manifesto sobre a Pedagogia Libertadora, tão cara a esse pensador brasileiro. Segundo a autora,

Estamos longe de uma “pedagogia” que apenas fosse uma outra “tecnologia educativa” ou mais um substituto científico para o envolvimento com a fisionomia multifacetada da realidade. Trata-se da pessoa, das relações entre os que socialmente são tidos como ensinando e aprendendo. Se método existe, ele é o resultado de uma vivência e a procura de um caminho de liberdade para cada pessoa. O que Paulo Freire propõe é de facto um *objectivo* político, no mais *exacto* e nobre sentido que a política pode ter: “Educação para a libertação” (1998, p. 14).

No entanto, fazer uma homenagem a Paulo Freire através do diálogo com alguns de seus interlocutores e com o seu legado para a Educação do Campo, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>51</sup> é, sem dúvida, audacioso, considerando-se a riqueza de sua obra, especialmente na Educação de Jovens e Adultos analfabetos, na qual militou desde os meados da década de 1940. Antecipa-se que, nesse percurso teórico, registrar-se-ão passagens relevantes de sua obra, em particular a *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2004). Como o próprio Freire declarava: “uma obra dedicada, inclusive, àqueles que se diziam contrários à vertente de seu pensamento”.

## 2 LEGADO FREIREANO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Considera-se pertinente e atual adotar a *Pedagogia Política* (1998), de Paulo Freire, como referência para a educação brasileira, particularmente, considerando-se a conjuntura educacional atual, extremamente afetada por práticas neoliberais e autoritarismos crescentes, contexto que requer uma crítica radical dos educadores(as) que visam a transformação social. Nesse aspecto, para Freire (apud SOUZA, 2012, p. 8): “Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente, tornando-se cada vez mais intolerável, e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”.

Desse modo, não se pretende trazer elementos de confrontação ideológica ou metodológica acerca da obra de Paulo Freire, mas, sobretudo, afirmar que ele nos instiga a adotar os pressupostos de uma Pedagogia que é progressista, anticapitalista e de movimento em direção à liberdade. Assim, conforme Saviani (2007, p. 333), qualquer avaliação a que se chegue sobre Paulo Freire, “é irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que, no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso, seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda”.

51 O marco regulatório do Programa: Manual de Operações; a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 [...]Art. 33. “Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) [...] pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)”; o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA (BRASIL, 2010).

Importa dizer que, considerando-se o embate de projetos na educação brasileira, ter Paulo Freire como inspiração para uma práxis revolucionária, por educadores e educadoras que defendem a educação e escola públicas, não incorre contradições epistemológicas e metodológicas, porque há uma coerência em Freire, tanto metódica quanto do horizonte de sua práxis como realização de um pensar militante, fincado na história real e em permanente movimento. Para Freire (2004), essa atitude política deve exigir do educador a convicção de que a mudança é possível, porque “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente” (FREIRE, 2004, p. 77).

Ressalta-se que os espaços de sociabilização do conhecimento (escolas, universidades, centros de pesquisa, entre outros) são primordiais a que se construam rupturas com a educação bancária, prática educativa contrária à liberdade e ao saber que transforma. Por isso, Paulo Freire (2019) nos ensinou que precisava ser instituída a *Educação como Prática de Liberdade* (FREIRE, 1983), esta somente possível sob o paradigma da *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2004).

É inegável a centralidade da educação e do conhecimento como construção histórico-social na obra de Paulo Freire, porque ele entendia que estes são produtos de relações sociais humanas (entre classes sociais, gêneros, raças, culturas) de cada lugar e tempos históricos. Para ele a educação era um ato político (FREIRE, 2004) e, portanto, nos indicou saberes essenciais à prática educativa.

Devo deixar claro que, embora seja de meu interesse central considerar neste texto (*Pedagogia da Autonomia*) saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadores e educadoras críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora (FREIRE, p. 21, 2004, grifos da autora).

Ele entendia que, independentemente do caráter atribuído à educação e da prática docente progressista ou conservadora, ensinar é uma especificidade humana (FREIRE, 2004). Paulo Freire foi crítico radical da “malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (2004, p. 14) e, desde o início de sua produção teórica, colocou-se na luta histórica ao lado dos oprimidos. Isso reafirma o porquê da necessidade de se *conhecer Paulo Freire* que, segundo Apple (1998, p. 23), não havia ninguém mais imponente, mais eloquente, mais respeitoso do que ele.

Em todas as nações do mundo, há aqueles que reconhecem que a educação não é uma atividade neutral, que está intimamente a múltiplas relações de dominação e subordinação – e, de um modo essencial, às lutas para desconstruir e reconstruir essas relações. Em todas as nações do Mundo há aquelas pessoas que dedicaram as suas vidas a criar novas perspectivas das possibilidades educacionais e novas práticas que as concretizem (APPLE, 1998, p. 23).

Esse era Paulo Freire.

Para Beisiegel (2010), era próprio do estilo de trabalho de Paulo Freire a permanente revisão de suas convicções acerca da realidade, assim, vigorosamente, as antigas preocupações de Freire eram reexaminadas e, casos, até em que ele as reformulava a partir de novas reflexões. Ele escrevia

extensos ensaios sobre a natureza política da educação e sobre a impossibilidade da neutralidade política da educação nas sociedades não igualitárias. Temas recorrentes são, também, o diálogo, a democracia, a conscientização, o multiculturalismo, o voluntarismo, o mecanicismo, o espontaneísmo, o autoritarismo e a presença da ideologia na educação, as massas populares como hospedeiras das ideologias da dominação, os conteúdos do processo educativo, o aprendizado dos conteúdos sempre sob a perspectiva das exigências da libertação, a necessidade da permanente reflexão sobre o que se aprende, para que e a quem interessa o que se aprende [...] (BEISIEGEL, 2010, p. 112).

É esse Paulo Freire que se reconhece como fundamental à prática pedagógica – o Educador-Militante – bem distante daquele que foi produzido longe da política, e mais academicista, por *alguns freireanos*, denominação dada por Apille (1998), porque para ele estava em curso uma espécie de *indústria de Freire*, em que aparecem publicações, eventos e outros sobre o seu pensamento, apenas como estratégia de mobilidade social, inclusive, no meio acadêmico (APILLE, 1998). Há exceções, sabe-se, e uma destas é a Educação do Campo realizada pelas universidades públicas e movimentos sociais do campo, por meio do PRONERA.

### 3 “SEMPRE É TEMPO DE APRENDER, SEMPRE É TEMPO DE ENSINAR!”: o PRONERA como expressão política da educação do campo

No PRONERA/MA aprendemos e ensinamos que Paulo Freire produzira uma pedagogia revolucionária, arma para que todos os educadores(as) comprometidos(as) como a educação do povo, pudessem no âmbito de uma “sociedade cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências” servir à libertação. Fiori (2019, p. 6), em Prefácio à *Pedagogia do Oprimido*. Para o autor, Freire não pensava ideias, pensava a existência.

Há um verso de uma canção do poeta Zé Pinto, “*Quem é que tem interesse em participar, quem é que se prontifica para ensinar? [...] Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar*”, que poderiam ter sido escritos por Freire, pela beleza da dialética do ensinar e aprender em qualquer tempo e lugar. Esse aprendizado, ao longo de quase 20 anos de trabalho com a Educação do Campo pelo PRONERA, programa criado em abril de 1998, constituiu-se para nós educadores e militantes uma escola de formação política.

Por meio das parcerias instituídas<sup>52</sup>, visando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), concretizou-

52 A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Fundação Sôsândrade (FSADU) firmou parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/DR-MA), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Associação

se o princípio de que *ensinar e aprender são especificidades humanas*, como tão bem nos ensinou Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente* (2004). Essa obra que foi estudada por todos os alunos das dez turmas do curso de Magistério-PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA e pelas quatro turmas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra-PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA/CCN/ACONERUQ, como fundamento das atividades pedagógicas dos Projetos de Alfabetização e Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os cursos do PRONERA são organizados em regime de alternância, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Essa dinâmica de oferta permitiu que se fizesse uma relação orgânica entre a educação escolar e a vida nos assentamentos e áreas tradicionais rurais.

Registra-se, que até o ano de 2015, o PRONERA atendeu 191,6 mil alunos, por meio de 529 cursos/projetos (BRASIL, 2015), em parceria com as instituições de ensino superior públicas e movimentos sociais do campo. No entanto, na atualidade, está em curso o desmonte desse programa. Contudo, Freire (2000) nos alertava que uma das certezas que devemos ter é a de que “mudar é difícil, mas é possível” ou “do direito e dever de mudar o mundo” (2000, p.26). Achar que tal realidade é irrecorrível, que se deve renunciar à capacidade de criticá-la, de lutar para transformá-la é abrir mão da eticidade de nossa presença no mundo (FREIRE, 2000).

#### 4 PRONERA: resistência e luta em defesa da educação pública *do e no campo*

Quando Freire escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele” (Freire, 2019b, p. 43), afirmava que ter consciência da opressão não basta, não é suficiente, porque “reconhecerem-se limitados pela situação concreta de opressão (...) não significa ainda sua libertação (...). Somente superam a contradição em que se acham quando, ao reconhecerem-se oprimidos, se engajam na luta por libertar-se” (idem, p. 48-49).

A consciência sobre a realidade das sociedades capitalistas, governadas pelos interesses de frações, grupos, classes e nações dominantes, permitiu a Paulo Freire radicalizar seu posicionamento político e, segundo Beisiegel (2010, p. 93), ao longo de sua atividade, ficou marcante em Freire “a compreensão dos modos de organização do social, no que respeita à organização da sociedade e, por extensão, às articulações do social com a educação e com os destinos dos homens”. Assim, Paulo Freire se aproximou da bibliografia de orientação marxista que o convencia de que os “antagonismos sociais eram de natureza diversa, e, com os marxistas, passava a enxergar os fundamentos da organização da sociedade na oposição entre as classes” (2010, p. 94). No seu caso particular, na

---

em Assentamentos de Reforma Agrária no Maranhão (ASSEMA), a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (ACONERUQ) e o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN).

oposição entre os *opressores* e os *oprimidos*.

Paulo Freire continuaria, até a sua morte, “comprometido com o ideal de aperfeiçoamento do homem e da sociedade criada pelos homens, mas, sob essas novas perspectivas de compreensão do social, entendia, agora, que este aperfeiçoamento seria o produto da atuação libertadora dos ‘oprimidos’” (BEISIEGEL, 2010, p. 95).

Para o PRONERA/MA, Paulo Freire é referência de educação escolar popular, pois, em toda a sua trajetória histórica, jamais negou a importância do saber escolar e, também, jamais fez a defesa de um conhecimento não sistematizado contra o saber sistematizado. Paulo Freire afirmava: *Não há docência sem discência*, por isso ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade [...] rejeição a discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. *Ensinar não é transferir conhecimento*, porque exige: consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando [...], tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade [...], a convicção de que a mudança é possível. *Ensinar é uma especificidade humana* que exige: [...] competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade [...], reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos (FREIRE, 2004, grifos dos autores).

Essas teses têm importância central para as finalidades sociais e políticas da Educação do Campo, porque “são elas que orientam as decisões sobre o que precisa ser afirmado e combatido, preservado e recriado nas práticas educativas concretas de cada tempo e circunstância” (CALDART, 2021, p. 1). A Educação do Campo, como Educação Popular, tem como pressuposto: “a reafirmação, para o nosso tempo histórico, da finalidade social da educação [...] formar lutadores e construtores! Para lutar contra tudo que nos sufoca e nos impede uma vida mais plena. Para construir alternativas a uma ordem social que precisa ser transformada radicalmente” (Idem, p.1).

Sob essas concepções se constituíram as parcerias e as equipes para execução do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA/CCN/ACONERUQ, no Maranhão. Essa Pedagogia de Educação *do* e *no* campo, nascida da luta dos camponeses e povos tradicionais, não podia ter outros pressupostos teórico-metodológicos. Assim, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire contemplou a formação escolar e política daqueles sujeitos do campo - como ponto de partida e de chegada. Essa experiência reafirmou em cada educador do PRONERA/MA que um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem ensina, é saber que ao ensinar, também, se aprende e que nessa relação com os assentamentos, povoados, áreas quilombolas, movimentos sociais, etc., forjou-se uma nova pedagogia em que “sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando *estar com ele*.” (FREIRE, 2004, p.76) e não *contra* ou *para ele*.

Freire dizia que a prática educativa de opção progressista é desveladora por ser uma experiência de desocultação da verdade e fomentadora de Esperança como necessidade ontológica que precisa estar ancorada na prática para poder se tornar concretude histórica [...]. É a análise política séria e correta do educador que desvelará as possibilidades de mudança, não importarão quantos obstáculos apareçam (FREIRE, 2019a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que a *Educação Libertadora*, de Freire, é representante da grandeza do pensamento revolucionário de muitos educadores brasileiros, cuja concepção de educação está firmada na luta contra a visão mercadológica de educação no sistema do capital. Paulo Freire, *Patrono da Educação Brasileira*, é autor de uma *utopia revolucionária*, a Pedagogia Libertadora ou a Filosofia de Educação, tecida sob o ponto de vista da defesa dos “condenados da terra”, dos excluídos, pautada no que chamou de ética universal do ser humano, no sentido da necessidade de rigorosidade ética em contraposição a “ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”. Em níveis nacional e internacional, essa vertente da educação pode contribuir para que a Educação se contraponha aos reflexos da *nova ordem mundial*, tida para os conservadores como naturais e inevitáveis (FREIRE, 2004).

Essa é uma possibilidade apontada por Freire em toda sua obra, portanto, era militante da liberdade bem antes da publicação, em 1996, da *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, livro cujas referências nos convidam às reflexões sobre a ética afrontada pelo sistema do capital:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2004, p. 16).

Nesse sentido, é que se entende que a prática educativa do PRONERA deve ser revolucionária no sentido da coerência que a formação do educador, a sua postura política e sua ética a serviço da liberdade, da transformação social. Pode-se concluir que, para o PRONERA/MA, Freire foi fundamental porque educação para ele se fazia

- Numa relação de interioridade entre política e educação;
- Na educação como produto de uma relação histórica e socialmente instituída e, portanto, politicamente mutável;
- Na introdução do conceito de educação dialógica, que se opõe à educação bancária, indicando que o processo educacional não leva necessariamente à reprodução do poder dominante (PUIGGRÓS, 1998, p. 111).

Assim, é a prática educativa libertadora, aquela que contribui para que o ser humano cumpra com a sua vocação ontológica: ser sujeito da história (FREIRE, 2004).

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto Editora, 1998, (Coleção Ciências da Educação).

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica*. In: Grupo de Estudos do MST sobre Reforma Agrária Popular e Educação, São Paulo, set. 2020, p.1-13. São Paulo, fev. 2021, p.1-13 *online*.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. *Lei nº 11.947, 2009*. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br>). Acesso em: janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br>. Acesso em: janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária - Pronera. II PNERA - *Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília. 2015. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618\\_relatorio\\_ii\\_pesquisa%20nacional.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf). Acesso em: janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: manual de operações*. Brasília-DF, 2016.

FIORI, Ernane Maria. *Prefácio a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

NÓVOA, Antônio. *Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico*. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto Editora, 1998, (Coleção Ciências da Educação).

PINTASILGO, Maria de Lourdes. *Prefácio*. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). Paulo



Freire: política e pedagogia. Portugal: Porto Editora, 1998, (Coleção Ciências da Educação).

PUIGGRÓS, Adriana. *Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos*. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto Editora, 1998, (Coleção Ciências da Educação).

SAUL, Ana Maria. *A Construção do currículo na teoria e na prática de Paulo Freire*. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto Editora, 1998, (Coleção Ciências da Educação).

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Ana Inês. *Pensando com Paulo Freire*. Guararema, SP: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. *A Pedagogia política de Paulo Freire*. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Portugal: Porto Editora, 1998, (Coleção Ciências da Educação).

## Tecnologia social e educação não escolar: uma breve pesquisa junto ao MST

*Tamara Miranda de Moura  
Samuel Penteado Urban*

**RESUMO:** O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica que foi desenvolvida junto ao curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e objetivou compreender a relação existente entre Tecnologia Social e Educação no contexto do assentamento popular de Apondi/RN, ligado ao MST, tendo como foco principal o processo de educação não escolar inserido na produção/utilização tecnológica dessa comunidade. Metodologicamente, a presente pesquisa tem sido realizada através de levantamento e aprofundamento teórico acerca do tema do trabalho, em paralelo com informações coletadas em trabalho de campo junto ao assentamento do MST.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Tecnologia Social. Campesinato.

### 1 INTRODUÇÃO

Para iniciar a presente discussão, faz-se importante compreender o que vem a ser a tecnologia. Nas palavras de Thomas e Santos (2016, p. 16), os autores a definem como “conjunto de ações (cognitivas, artefatuais e práxicas) realizadas conscientemente pelos humanos para alterar ou prolongar o estado das coisas (naturais ou sociais) [...] E essas ações englobam desde a transformação da matéria prima até a organização política de qualquer sociedade”.

Nesse sentido, diversas comunidades que vivem da terra desenvolvem tecnologias a partir de saberes populares e consuetudinários. Essas manifestações tecnológicas estão inseridas no que se denomina como Tecnologia Social (TS), que se contrapõe ao ideário capitalista da Tecnologia Convencional (TC) (URBAN, 2020).

No entendimento construído na dinâmica capitalista, a TC está diretamente associada a seus efeitos sobre o trabalho, ao desenvolvimento de maquinários, atrelada a uma hierarquização, ao aumento da produtividade, à segmentação produtiva, e que se padroniza pelas orientações do mercado externo visando à maximização dos lucros (DAGNINO, 2014, p. 21; NOVAES E DIAS, 2009, p. 18). Isso significa que é aquela aplicada nos processos de produção capitalista, e que é definida “a partir de um conjunto de características que a difere da TS” (DAGNINO, 2009, p. 18).

A TS nasce como uma forma de resistência e se baseia no princípio da construção social da tecnologia, por meio do protagonismo das comunidades, numa lógica de solidariedade e valorização dos saberes, fundamentada nos saberes populares ou na relação com a ciência moderna, de modo que atenda às reais necessidades da comunidade que a desenvolve. (DAGNINO, 2014).

Juntamente à produção e à utilização da TS, destaca-se a Educação Popular, que não

necessariamente se insere numa educação formalizada, mas que está intimamente associada à valorização dos saberes populares na construção de novos conhecimentos junto à prática social.

Assim, este estudo é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica que foi desenvolvida junto ao curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Patu.

Nesse sentido, há dois questionamentos principais: *como se dá a relação existente entre Tecnologia Social e Educação? E: como é possível pensar esse processo no contexto do Assentamento Popular de Apodi/RN?* Nesse sentido, o trabalho visa compreender o processo educativo ligado à produção/utilização tecnológica no assentamento popular de Apodi/RN, ligado ao Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Com isso, o objetivo geral desse trabalho é, pois, compreender a relação existente entre Tecnologia Social e Educação no contexto de um assentamento do MST no estado do Rio Grande do Norte, tendo como foco principal o processo de Educação Popular inserido na produção/utilização tecnológica dessa comunidade.

Metodologicamente, a presente pesquisa foi realizada através de um levantamento e aprofundamento teórico em temas como: Tecnologia Social, educação CTS, práxis pedagógica, Agricultura Familiar, Educação Popular e movimento camponês, com destaque para o MST.

Acerca da parte empírica, cabe destacar que inicialmente a ideia do trabalho era pesquisar o campo mossoroense, mas que em função do atual contexto pandêmico, optou-se por utilizar de dados de trabalho de campo já coletados anteriormente (em 2019), sobre o assentamento popular do MST de Apodi/RN, numa atividade realizada por meio da disciplina Educação e Movimentos Sociais.

## 2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO

De forma sintética, segundo Dagnino (2012), é possível definir a Tecnologia Social (TS) como sendo aquela que está ligada a uma perspectiva de solidariedade, sendo adaptada a pequenos produtores e consumidores de baixo poder econômico. Além disso, ela não promove o tipo de controle capitalista, de segmentação, hierarquização e dominação dos trabalhadores; é orientada para a satisfação das necessidades humanas; busca incentivar o potencial e a criatividade do produtor direto e dos usuários; é capaz de viabilizar economicamente empreendimentos como cooperativas populares, assentamentos de reforma agrária, a agricultura familiar e pequenas empresas (DAGNINO, 2009, p. 18).

É nesse sentido que Dagnino (2009, p. 12), afirma que a Tecnologia Social pode ser considerada como a *ponta de lança* dos movimentos sociais.

Conceitualmente, é possível compreender a construção da TS, como uma construção horizontal, coletiva e social da tecnologia e, nesse sentido, por meio da *ecologia de saberes*, compreendendo-a como parte de

(...) construções cognitivas orientadas pelos princípios da horizontalidade (diferentes saberes reconhecem as diferenças entre si de um modo hierárquico) e da reciprocidade (diferentes saberes incompletos reforçam-se através do estabelecimento de relações de complementaridade entre si). Apenas assim se atinge a justiça cognitiva dentro dos diferentes grupos sociais que resistem à opressão, bem como no âmbito das relações entre eles (SANTOS, 2019, p. 124).

Trata-se aqui de “conhecimentos-na-luta” (SANTOS, 2019, p. 123), ou seja, “do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta”. (SANTOS, 2019, p. 19). Ou ainda, como apontam Freire e Nogueira (2014, p. 42), trata-se do conhecimento que parte da prática social, ou seja, da “prática cognitiva de corpos humanos lutando e pelejando, resistindo e tendo esperança” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 42), destacando-se por um processo popular de educação não escolar.

De fato, essa ideia de coletividade se liga ao sujeito coletivo, no sentido de que o sujeito é vontade, luta e resistência, não havendo movimento social possível à margem da vontade de libertação (GOHN, 2014, p. 95), pois um “movimento social é ao mesmo tempo um conflito social e um projeto cultural” (GOHN, 2014, p. 100).

### 3 A TECNOLOGIA SOCIAL NO ASSENTAMENTO POPULAR DE APODI/RN

Diante das leituras realizadas, concluiu-se que a TS tem inúmeras características que a diferem da TC, mas destacou-se como principal o seu caráter participativo e solidário. De modo que “pertence a uma dimensão externa ao mercado” (NOVAES, DIAS, 2009, p. 58), o que não significa que nos assentamentos rurais não se desenvolvem estratégias de emprego e renda, ou que não existe uma preocupação com a produção. Até porque se faz necessária a comercialização dos produtos para a própria sobrevivência da comunidade.

No caso do assentamento popular de Apodi/RN, o conhecimento é produzido através da prática e da experiência social. Estas, muitas vezes tem o intuito de suprir a escassez de recursos ou de acesso à instrumentos da TC como tratores, fertilizantes, etc, sendo práticas que visam o desenvolvimento da agricultura local, como pode ser visto nas Fotos 1 e 2.

FOTO 1 – Ferramenta de arar a terra produzida com base na TS.



Fonte: fotografia do segundo autor (2019).

FOTO 2 – Ferramenta para produção agroecológica produzida com base na TS.



Fonte: fotografia do segundo autor (2019).

Por meio da imagem acima, é possível perceber o arado criado como alternativa ao não acesso aos equipamentos e maquinários necessários à produção agrícola. Em outras palavras, constata-se que, na comunidade de Apodi/RN, essa construção tecnológica perpassa pela educação não escolarizada ligada às reais necessidades da comunidade e se manifesta por meio de ferramentas e sistemas de produção agroecológica. Constatou-se até mesmo a construção de casas na comunidade com materiais locais, que tem como origem os saberes da própria prática, como pode ser visto na fotografia abaixo:

FOTO 3 – Ferramenta para produção agroecológica produzida com base na TS.



Fonte: fotografia do segundo autor (2019).

Nas palavras de Freire (1979, p. 16), esse processo pode ser interpretado pelo fato de que “O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos”. E esse processo perpassa por uma educação baseada na prática, isto é, fundada “sempre na prática de pensar a prática, com que a prática se aperfeiçoa” (FREIRE, 1977, p. 30). Essa prática, portanto, seria a forma de validação desses conhecimentos populares, como um dos meios para o desenvolvimento da agricultura local (NUNES, 2009).

Esses saberes populares produzidos e utilizados acabam por ser uma forma de (re) existência e de reafirmação cultural, que em outras palavras, representam o anseio de criar espaços independentes nos quais a condução do poder se realiza na coletividade, no intercâmbio dos

saberes e no fortalecimento popular, dentro de uma crescente relação entre iguais. (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009).

Por fim, sobre a Tecnologia Social presente no assentamento popular de Apodi/RN, cabe destacar que “Não cabe, portanto, nesta concepção de tecnologia, a separação das técnicas de seu entorno sociocultural” (PEREIRA, BAZZO, LINSINGEN, 2016, p. 176), pois as ferramentas utilizadas na comunidade são produzidas localmente e direcionadas para as reais necessidades, por meio do diálogo de saberes, partindo da perspectiva da cidadania sóciotécnica (THOMAS, FRESSOLI, 2009).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é nesse sentido que com o desenvolvimento dessas Tecnologias Sociais, sob a orientação da agroecologia, perpassando por uma Educação Popular não escolarizada, que há a reconstrução ecológica da agricultura que prioriza a criação de emprego e renda. Nas palavras de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 31), tem-se nessa relação, “a formulação de uma tecnologia voltada para uma agricultura alternativa é uma realidade em construção”.

Nesse sentido, é preciso compreender que o conhecimento produzido ligado à emancipação das comunidades surge dos saberes populares, e assim, tem-se desenvolvimento de tecnologias alternativas na busca pela cidadania sóciotécnica.

Partindo de Freire (1979, p. 15), no sentido de que “não há saber nem ignorância absoluta”, é possível dizer que este pensamento busca dar “credibilidade para os conhecimentos não científicos” (SANTOS, 2009, p. 48), podendo ser entendido como “práticas científicas alternativas” (SANTOS, 2009, p. 48).

Destaca-se que, apesar de no presente trabalho ter sido apontado para o caráter educativo não escolar, essa Educação Popular tecnológica pode estar presente na educação escolar, a exemplo da universidade camponesa intitulada Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu, no Timor-Leste, como pode ser visto em Urban (2020).

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde-escritos sobre a Educação Popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

DAGNINO, Renato. *A tecnologia social e seus desafios*. In: *Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas*. Campina Grande: EDUEPB, 2014, pp. 19-34.

\_\_\_\_\_. *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência

Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório) In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2011 p. 19-63.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

\_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 2014. 92 p.

GOHN, Maria da Glória. *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. 5 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.

NOVAES, Henrique T.; DIAS, Rafael. Contribuições ao Marco Analítico-Conceitual da Tecnologia Social. In: DAGNINO, Renato. *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: IG/UNICAMP, 2009. p. 17-53.

NUNES, João Arriscado. O resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

PEREIRA, Luiz Teixeira do Vale, BAZZO, Walter Antonio, LINSINGEN, Irlan Von. *Educação tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia*. Florianópolis: EDUFSC, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009. p. 23-71.

THOMAS, Hernán; FRESSOLI, Mariano. En búsqueda de una metodología para investigar Tecnologías Sociales. In: DAGNINO, Renato. *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas: IG/UNICAMP, 2009.

THOMAS, Hernán; Guillermo, SANTOS. *Tecnologías para incluir: ocho análisis socio-técnicos orientados al diseño estratégico de artefactos y normativas*. Carapachay: Lenguaje Claro Editora, 2016.

URBAN, Samuel Penteado. *Educação Popular e Tecnologia Social no Timor-Leste: o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu*. 2020. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.



## Vozes veladas. Violentadas vozes: a educação como luta pela liberdade de ser

Ana Maria de Campos

**RESUMO:** A educação como prática da liberdade e da constituição dos sujeitos é abordada nesse artigo por meio da partilha do depoimento da professora da educação básica da região amazônica, Maria Benedita Fernandes Rodrigues. Seu testemunho chega até nós pelo empenho de uma acadêmica do curso de licenciatura em Educação do Campo, da UFPA, campus de Altamira, que escolheu elaborar sua monografia de conclusão do curso estudando a vida dessa professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, de Gurupá/PA. O testemunho de Maria Benedita é tão genuíno e verdadeiro, tão compromissado com a escola pública, que a sua luta, superação e esperança nos convidam, delicadamente, a também lutar por uma outra educação possível. Uma educação fundada na amorosidade, na ética e no compromisso com os estudantes, suas comunidades e suas origens culturais, como nos ensinou nosso mestre Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Educação Popular; Emancipação Social; Produção do Conhecimento.

### 1 INTRODUÇÃO: o aprendizado docente a partir de histórias exemplares

Há mais ou menos três décadas, trabalho como docente em diferentes níveis de ensino. Durante esse período, algumas inquietações vêm *suleando* (FREIRE, 1992) minhas práticas em face de um desassossego persistente: como desnaturalizar a ininterrupta reprodução do *apartheid social* em nossa sociedade? Sabemos que a naturalização da opressão acontece porque quem carrega o fardo de seus perversos efeitos são as pessoas condenadas ao empobrecimento perpétuo, os vulnerabilizados, ou os *condenados da Terra*, como demonstrou Paulo Freire.

Penso que ouvir as vozes das pessoas silenciadas pode nos ajudar a enxergar para além do fino véu ideológico que embaça a realidade.

Estamos vivendo, neste momento, em um 2021 sombrio, um ataque frontal à nossa frágil democracia, com a propagação do ódio e da intolerância por um governante, infelizmente, eleito com o voto de uma parcela da população brasileira. Assim, estarmos reunidas em um círculo de diálogos com o tema: **Ação cultural como prática da liberdade**<sup>53</sup> já é um ato de resistência e de criação de ambiente dialógico, favorável ao debate, com respeito à diversidade que nos compõe. Praticar a resistência significa, dentre várias possibilidades, semear utopias libertárias de construção de um futuro mais generoso, sobretudo para as novas gerações. Estamos nesta roda de conversa praticando nossa liberdade de ser e de existir. Ética e estética irmanadas, pois almejamos a decência, a decência do ser em sua plenitude.

53 Programação disponível em: <https://www.endifre.com.br/PortaldUsuario/assets/docs/Programacao-e-resumos-ENDIFre-2021.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

Os segmentos populares da sociedade brasileira que tentam, à revelia das classes dominantes, construir nossa democracia, não podem conviver com a segregação imposta por grupos sociais privilegiados e por governantes fascistas, como esse que agora ocupa a presidência de uma república vilipendiada. Não é possível aceitar essa constante reprodução do *apartheid social*, iniciado com a invasão praticada pelos colonizadores europeus em 1500. Por trabalhar pela reconstrução da democracia em nosso país, compartilho aqui experiências de uma professora da Transamazônica, que vive o verbo esperar, que faz a educação em diálogo com seus alunos e alunas, ou seja, uma pessoa, sujeito da história, que constrói conhecimentos substantivamente situados. Sábia professora que reconstrói o espaço público da sociabilidade com amorosidade e dedicação.

Gostaria de tratar este singelo trabalho como um tributo às valorosas mulheres que tanto fazem por nosso país, por nossa gente sofrida, sendo elas próprias também vítimas da violência secular imposta ao nosso povo. Esta violência, ao contrário do que muitos poderiam supor, não subtrai seus desejos viscerais de alegria e de beleza, impelindo-as à criação de jardins em suas práticas educativas. São semeadoras de desejos de liberdade. Cultivam a bondade. Por isso, trago para este círculo de diálogos uma, dentre tantas outras, vozes silenciadas. Como no poema de Cruz e Souza<sup>54</sup>, são “vozes veladas, veludas vozes”, todavia subalternizadas pelos processos de exclusão. Não aceitando, porém, o destino imposto, criam o inédito viável (FREIRE, 1981, 1999), manifesto nas vidas de seus alunos e alunas espalhados pela Amazônia.

Com empatia e reverência nos aproximemos então, da vida de Maria Benedita Fernandes Rodrigues, professora da escola básica, em longínquas vicinias da Transamazônica.

Os fragmentos aqui hospedados compõem, como em um mosaico, um esforço feito também por muitas outras pessoas na construção de um horizonte de emancipação social para nós, viventes ou sobreviventes nesse chão situado abaixo da linha do Equador. Ao narrarmos as experiências ampliamos a comunidade de destino à qual estamos ligadas, como nos círculos concêntricos que se expandem na água quando nela atiramos uma pedrinha. Que nossa comunidade de educadoras e educadores possa se valer das histórias exemplares.

## 2 MARIA BENEDITA FERNANDES RODRIGUES

A história da professora Maria Benedita chega até nós pelo engenho de uma acadêmica<sup>55</sup> do curso de licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Altamira, que escolheu elaborar sua monografia de conclusão do curso estudando a vida da

54 CRUZ E SOUZA, Violões que choram (1897).

55 ALHO, Maria Benedita Taiana Lourenço. Vida, formação e experiência: narrativas de uma professora do campo. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira, 2020.

professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, de Gurupá/PA. Os recortes textuais e imagens aqui apresentados compõem o TCC de Maria Benedita Taina Lourenço Alho, estando reportados nas Referências deste artigo e sempre com os créditos registrados.

A professora da escola básica Maria Benedita Fernandes Rodrigues se autorreferencia como uma mulher ribeirinha, residente às margens do rio Moju, no município de Gurupá, no Estado do Pará. Este município fica situado na região das Ilhas, em frente à foz do rio Jari. No momento em que concedeu a entrevista à estudante Taiana Alho, em 2020, estava com 55 anos de idade. Entre os anos de 1984 a 2020, atuou em diferentes comunidades amazônicas, trabalhando atualmente na rede de ensino de Gurupá, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gomes Netto, sendo responsável pela disciplina de Língua Portuguesa. cursou licenciatura em Letras, na UFPA.



Imagem: Professor Rildo Dias, 2017 (ALHO, 2020, p. 11).

A seguir são disponibilizados fragmentos recortados do TCC de ALHO (2020), a fim de que a palavra da professora seja acolhida conforme sua própria pronúncia, pois o impacto produzido em nós pela sujeita da experiência é incontornável, não sendo possível reproduzi-lo através de uma narrativa terceirizada. Optei por registrar seu depoimento no mesmo padrão do texto, sem recuo ou letra menor, pois sua palavra aqui é fonte de estudo e de reflexão, e não apenas citação. O destaque é feito utilizando o recurso do itálico e os recortes estão sinalizados com esse marcador: [...], pois a entrevista é longa e não passível de ser compartilhada aqui na sua totalidade. Recomendo a quem tiver interesse que leia a monografia, que está com os dados registrados nas Referências.

Com a palavra Maria Benedita Fernandes Rodrigues:

*“Eu sou a Maria Benedita Fernandes Rodrigues, atualmente moro no rio Moju, município de Gurupá, nasci em 20 de outubro de 1963, faço parte de uma comunidade evangélica Nova Anciã. Eu sou... eu vim de uma família muito humilde e simples e... A gente é do interior, lembro da minha infância com carinho. Minha mãe e avó confeccionavam com delicadeza e amor bonecas coloridas de pano e nos divertíamos. No período do verão utilizávamos o quintal da casa para confeccionar os artesanatos, símbolos e objetos utilizados em nossa cultura ribeirinha, tais como: peneiras e vassouras [...]”.*

*“Nessa época as atividades econômicas para nossa sobrevivência eram extraídas dos produtos do látex (árvore seringueira), tenho maior orgulho de dizer que meu pai sempre foi um homem muito trabalhador, plantava e colhia com sucesso lavouras brancas tais como: milho, melancia, feijão, quiabo entre outros. Realizava extração de árvores para a comercialização e vendia as palhas do bussuzeiro<sup>56</sup> por quinhentos cruzeiros, produtos que eram o suporte para nossa permanência e sobrevivência”.*

*“Eu lembro que nos finais de semana, meu pai se deslocava para a residência de seu genitor que também era um comércio, (quero ressaltar aqui, que o patrão do meu pai era seu genitor), ele trocava os produtos pelas mercadorias para sustentar nossa família, nessa época era difícil termos o acesso do dinheiro em espécie, pois era mais utilizado o chamado escambo “a troca” do produto pela mercadoria. As pessoas não tinham a liberdade de comercializar sua produção fora da localidade, o patrão ficava de olho nos fregueses, até a propriedade que morávamos na época pertencia ao patrão (Ilha do Tucunaré município de Gurupá)” (ALHO, 2020, p. 15-16).*

Essa passagem do depoimento de Maria Benedita corrobora o que estudos históricos têm demonstrado sobre a persistência de um padrão de ordenação social desigual, assentado na violenta exploração do trabalho humano, que ao mesmo tempo reproduz ininterruptamente a desigualdade. Por sua vez, a literatura também demonstra com vigor a manutenção da segregação em nosso país, como podemos constatar na premiada obra *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, na qual o autor aborda o regime de servidão imposto às pessoas que vivem em terras onde os *donos* mandam e desmandam dos viventes desde as Capitânicas Hereditárias. O texto de Vieira Júnior é ficcional, mas inspirado na escuta das histórias reais de descendentes de escravizados, as quais o autor foi colecionando ao longo de sua vida de trabalho como geógrafo, servidor público do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária):

56 É uma palmeira nativa da região amazônica, naquele tempo utilizada para fazer a cobertura das residências das famílias das comunidades ribeirinhas.

Quando deram a liberdade aos negros, nosso abandono continuou. O povo vagou de terra em terra pedindo abrigo, passando fome, se sujeitando a trabalhar por nada. Se sujeitando a trabalhar por morada. A mesma escravidão de antes fantasiada de liberdade. Mas que liberdade? Não podíamos construir casa de alvenaria, não podíamos botar a roça que queríamos. Levavam o que podiam do nosso trabalho. Trabalhávamos de domingo a domingo sem receber um centavo. O tempo que sobrava era para cuidar de nossas roças, porque senão não comíamos. Era homem na roça do senhor e mulher e filhos na roça de casa, nos quintais, para não morrermos de fome. Os homens foram se esgotando, morrendo de exaustão, cheios de problemas de saúde quando ficaram velhos (VIEIRA JÚNIOR, 2021, p. 220).

E Maria Benedita segue narrando suas experiências de vida, repletas de dificuldades, mas ao mesmo tempo banhadas pelas águas da generosidade e solidariedade cultivadas em família e na comunidade:

*“Mesmo com todas as dificuldades financeiras, a felicidade era rotina em nossa casinha humilde construída toda de madeira. Em nossa vivência familiar prevalecia a forte relação de companheirismo, cumplicidade, afeto e amor, o dialogo aproximava as pessoas, lembro que meu pai e seus irmãos, reuniam-se todas as manhãs ao lado de uma grande pedra para afiar suas armas (machados e fações), e na ocasião conversavam sobre a vida e as negociações aproximadamente duas horas, aquele dialogo tornou-se rotineiro, eu sempre observava a distância, ajudando minha mãe nas atividades domésticas”.*

*“Nossa cultura no meio rural é de termos essa sensibilidade de gentileza e receptividade para com nossos vizinhos, familiares e visitantes, diferente da correria da cidade. Somos simples, humildes, ribeirinhos, extrativistas, mas sempre honramos com muito orgulho nossa identidade, origem, costumes, culturas e valores”.*

*“Meu processo de aprendizagem iniciou em casa com minha genitora Ana Fernandes, na época me alfabetizou com a cartilha do ABC. E lembro que as primeiras letras que aprendi foram A e C, essas letras memorizei. Minha mãe adotou métodos e selecionou os dias da semana para estudarmos [...]”.*

*“Minha primeira escola tinha por nome São José na Ilha do Tucunaré e a professora na época era a Raimunda Santiago Brandão, ela trabalhava com vários horários (manhã, tarde e noite) e lecionava para a turma do Mobral (adultos), então ela era muito ocupada, não tinha muito tempo para disponibilizar um olhar de atenção aos seus alunos, repassava a orientação das atividades didáticas e se ausentava da sala, sempre ia para a cozinha, porque naquela época o professor do meio rural era: professora, merendeira e servente, responsável pelo funcionamento de determinada escola, é claro que encontrávamos dificuldades de avançar por motivo da ausência da professora, mas sempre éramos compreensivos, ficávamos em nossas mesas concentrados nas atividades, lembro que a escola na época disponibilizava somente de uma lousa toda de madeira, a escrita era*

feita com giz (lápiz que produzia um pó) e algumas mesas para nos acomodarmos”.

“Enfim, nossa escola era bem humilde com pouquíssimo materiais que não supriam a nossa necessidade, e o percurso que fazíamos todos os dias era distante e cansativo, nosso transporte era uma canoa e remo, eu e meus irmãos enfrentávamos muitos obstáculos, vulneráveis as variações de climas (chuva e sol), passávamos pela margem do Rio Amazonas e quase todos os dias as águas estavam agitadas, emergindo para dentro da canoa, sendo assim, revezava-nos para retirarmos a água e locomover a canoa até o local da escola, de fato, não foi fácil, enfrentamos todas as dificuldades e obstáculos, mas não desistimos e nem desanimamos, abraçamos a oportunidade de ter acesso a escola básica. Assim, busquei despertar em mim a curiosidade de desenvolver meus saberes e prática da leitura, desse modo, com muita dedicação e apoio de meus pais, lapidava os conhecimentos adquiridos, concluindo assim a quarta série”.

“Após essa conquista fui desafiada a vivenciar uma nova experiência na minha própria comunidade onde residia. Tudo começou como um convite que recebi de um pai, que preocupado com o futuro de seus filhos, foi na minha residência, pedir para que ensinasse seus filhos por motivo que a única escola construída na localidade ficava muito distante de sua residência, como na época eu já tinha concluído a quarta série aceitei, mas pensado até como se fosse uma brincadeira, devido eu conhecer todas aquelas crianças, no geral trabalhava com aproximadamente quinze alunos, perfazendo três famílias. Trabalhei três meses, e no último dia de aula o senhor (pai), que tomou a iniciativa, me chamou para uma conversa e para minha surpresa ele perguntou quanto eu iria cobrar pelos três meses trabalhado, e minha resposta foi que; não iria cobrar absolutamente nada, que inclusive estava muito feliz em poder ter ajudado e compartilhado os meus saberes com aquelas crianças. Afinal, tinha vivido experiências, momentos únicos e emocionantes ao conviver diariamente com elas. Foi então que os pais da comunidade se organizaram e deslocaram-se até à sede do município para solicitarem à prefeita em exercício na época Cecilia Palheta a minha contratação como professora daquela localidade. Para a ocasião os pais contaram com o apoio, motivação e suporte muito válido da vereadora Esmeralda Nunes dos Santos” (ALHO, 2020, p. 16-17).

Nós que moramos nas cidades do sudeste do país, em uma longínqua região para os habitantes do norte, temos dificuldade de compreender como crianças, sozinhas, utilizam barcos, remando em rios torrenciais, com o risco de afogamento, visto que as águas invadem essas rústicas embarcações, sendo necessária à sua retirada, pelas próprias crianças, com a utilização de vasilhas ou baldes improvisados. É uma situação inacreditável, descrita pela professora Maria Benedita com quase naturalidade. E o mais assustador é que essa situação dramática continua sendo vivida por muitas crianças, na mesma região, conforme depoimentos de outras jovens professoras, que participaram do X Fala Outra Escola, realizado de modo virtual, na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2021.

A história da educação brasileira é farta em depoimentos de sujeitos que trabalharam e ainda trabalham voluntariamente após a conclusão da antiga *quarta série*. Não foi diferente com Maria Benedita, uma adolescente que passou a ministrar aulas para crianças de sua comunidade, *“pensado até como se fosse uma brincadeira, devido eu conhecer todas aquelas crianças”*. Nosso povo, nosso país, é devedor do trabalho dessas mulheres que dedicaram suas vidas à educação! Não podemos subestimar essas vidas e essas histórias, pois ainda hoje são essas pessoas que realizam o trabalho que deveria ser assumido e financiado pelo Estado. Estudei algumas histórias semelhantes na pesquisa de mestrado: Diálogos com quem ousa educar, educando-se: a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular (CAMPOS, 2009). A professora Dulce M. Pompeo de Camargo (1997), no seu livro *Mundos entrecruzados: formação de professores leigos*, também apresenta histórias singulares e relevantes para compreendermos a precarização imposta aos trabalhadores e trabalhadoras da educação brasileira. Apesar da singularidade da história de cada sujeito, há nelas muitos pontos de contato, muitas semelhanças sendo, portanto, histórias prototípicas (CAMPOS, 2014, p. 142).

A partir do depoimento de Maria Benedita, precisamos, mais uma vez, chamar a atenção para a situação da professora como uma trabalhadora multitarefa, em aviltante e continuado processo de precarização de seu trabalho: é professora, cozinheira e também encarregada da limpeza. Enfim, *uma* pessoa para atender estudantes em classes multisseriadas e responsável por todo o funcionamento externo à sala de aula. É impressionante como as classes dominantes desse país tratam os profissionais da educação e a maioria das pessoas pertencentes à classe trabalhadora. É um abuso que chega a ser vexatório e insuportável! Entretanto, continuemos a nos espantar com o depoimento da professora Maria Benedita:

*“Em uma bela manhã os pais da comunidade chegaram em minha residência, com umas documentações, para assinar e permanecer como professora, eu lembro que fiquei nervosa temia o pouco conhecimento, no primeiro momento recusei o convite-desafio, mas os pais realmente confiavam e acreditavam em minha capacidade e demonstravam estarem satisfeitos com o meu trabalho, assim, me proporcionam uma semana para repensar e refletir. Após, noites de reflexões, busquei coragem e aceitei trabalhar como professora na minha comunidade. Até porque eu acredito que Deus assina nossos projetos e eles se realizam no momento certo. E sim. Essa foi umas das decisões mais importante e significativa em minha vida, somar na área da educação básica na rede de ensino do meu município”*.

*“Comecei a trabalhar com toda humildade e amor por tudo o que fazia, eu tinha que administra a aula, fazer a merenda e servir aos meus alunos, não tínhamos um prédio próprio, meu pai cedeu a sala da nossa residência para que pudesse desenvolver meu trabalho, experiência que*

*eu e minha família vivenciamos, ato humanitário e gratificante em nossas vidas, porque na época jamais pensava em ser professora, achava que não tinha capacidade e potencial para assumir essa responsabilidade, enquanto os pais acreditavam e valorizaram meu trabalho por isso, foram resistência para minha permanência na continuação de minhas atividades”.*

*“A casa foi a escola durante um tempo”.*

*“Em registro, aproveito para agradecer aos meus pais, que me permitiram essa oportunidade e abriram a porta de nossa residência para que eu pudesse possibilitar a oportunidade de acesso ao ensino e aprendizagem a outras crianças da nossa comunidade. Todo esse período que trabalhei em minha residência, nunca fui decepcionada ou interrompida por meus pais e irmãos, eu lecionava na sala e quando recebíamos visitas, eles se retiravam para a cozinha ou ponte<sup>57</sup>, para não incomodarem ou desviar a concentração dos alunos”.*

*“Então, isso eu jamais irei esquecer, essa oportunidade e incentivo que recebi de todos os pais, alunos e minha família [...]”.*

*“Foi exatamente o que eu busquei fazer, armazenei todas as orientações que meu orientador me repassou, e lembro que eu tinha um pavor de elaborar as provas escritas para meus alunos (risos) eu não tinha prática para avalia-los e nem dinâmicas pedagógicas, foi a partir desse momento que percebi que deveria buscar ajudas com professores (as), que tinham experiências e práticas em sala de aula, ressalto aqui a colaboração da minha tia que na época era professora em exercício, hoje aposentada. Ela com toda a paciência me orientava como elaborar meus planos de aulas, atividades educativas e avaliativas, me apresentou as dinâmicas pedagógicas e os métodos de adequar a realidade dos meus alunos e suas especificidades com os conteúdos didáticos, sou muito grata a ela por todos os ensinamentos compartilhados. Sobretudo, a oportunidade de acesso mais frequente aos livros didáticos, esses essenciais no aprimoramento e ampliação de meus aprendizados e conhecimentos”.*

*“Lembro, que quando adquiri meus primeiros livros didáticos eu fiquei muito feliz e a curiosidade de descobri-los era imensa, assim, todas as noite deitada em minha rede viajava nas leituras prazerosas e, como na época em minha residência não tínhamos energia elétrica eu utilizava a luz de lamparina (objeto que funciona com querosene e produz uma fumaça), e ao acordar percebia que meu nariz estava preto (risos), mas isso nunca foi motivo de desistir dos meus objetivos e das leituras nas caladas das noites”.*

*“Nas metodologias trabalhadas, sempre buscava adequar a nossas realidades, como por exemplo na disciplina de Matemática a qual percebia que meus alunos apresentavam uma série de dificuldades, buscava trabalhar com eles no lúdico e com joguinhos, utilizando a frutinha de bole-bole, colhida no rio por eles (brincadeiras diárias). Com esse recurso trabalhávamos as quatro*

57 Corresponde a uma estrutura feita em madeira, a fim de estabilizar a edificação.



*operações fundamentais ex: eles pegavam 10 bole-bole, aaa... 10-2... aí retiravam 02 e encontravam o resultado, conciliávamos aprendizado e diversão” (ALHO, 2020, p. 18-19).*

Chama a nossa atenção a precariedade imposta às populações ribeirinhas no que tange ao direito à escolarização, proclamado na Constituição de 1988, mas, atualmente, em franco processo de desmonte. Estamos vivendo um período tenebroso de destruição dos direitos sociais imposto pelas classes dominantes a partir do golpe legislativo, jurídico, midiático, militar deflagrado em 2016, com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, eleita por sufrágio universal. Pelo depoimento da professora Maria Benedita, somos confrontadas com a realidade de que trabalhou em sua própria casa, transformando a residência familiar em espaço *escolar* improvisado. Percebeu suas dificuldades no próprio processo de trabalho e, por conta própria, foi realizando a sua formação continuada em serviço, com o apoio e a solidariedade encontrada em outras companheiras que, possivelmente já tivessem vivenciado a mesma experiência desafiadora. Constatamos a absoluta indiferença e ausência do Estado no provimento de um local adequado para as aulas, bem como quanto à disponibilização de material didático ou de livros para a formação de uma biblioteca escolar. A professora Maria Benedita foi criando formas de resistir ao descaso e arbítrio, buscando nas companheiras de profissão, na própria família e comunidade o alento para perseverar em seu trabalho, inclusive sonhando com a tão desejada graduação. O seu depoimento nos oferece a oportunidade de nos encontrarmos com uma das muitas histórias contidas e nem sempre contadas da formação da categoria docente, tão maltratada em nosso país. Prossigamos em sua companhia por mais um momento, a partir de seu precioso testemunho:

*“Assim, meu primeiro contrato como professora no meio rural foi exatamente em 04 de Março de 1985, então eu trabalhei três anos nessa escola, ganhei muita experiência e práticas pedagógicas, sobretudo um laço de amizade que, permanece nos dias de hoje, tenho contato com algumas famílias que residiam nesse local, sempre encontro com meus ex-alunos na cidade e hoje tenho orgulho de vê-los formados e atuando como professores no meio rural, e sempre me emociono quando eles narram essas memórias de convivência, aprendizagem de troca de conhecimentos e experiências ímpar para nossas formações. Onde tudo começou”.*

*“Para concluir o ensino fundamental nas séries finais, eu tive que ingressar no curso Gavião II-Magistério/Convênio: UFPA-SEDUC em parceria com a Prefeitura Municipal, sendo a escola Marcilio Dias cedida para essa realização, os professores deste curso se deslocavam da capital do Pará, até a cede do município. No período da formação, tive excelentes profissionais que com seus conhecimentos somaram para que novos aprendizados fossem construídos e desenvolvidos. O projeto tinha como objetivo, aprendermos trabalhar com dinâmicas pedagógicas, canções didáticas,*

*adequar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos e métodos de como alfabetizar. Inclusive nesse projeto Gavião II eu participei de uma feira de ciência realizada na maloca (centro de convivência Aluizio Barrada), até hoje eu lembro desse evento, inclusive como aquele não teve mais no município”.*

*“A equipe organizadora, ornamentou todo o ambiente com recursos naturais, o lanche distribuído foi extraído da natureza, como por exemplo o caroço da fruta do cupu, originou-se café, na ocasião tínhamos; a pupunha, farinha e seus derivados. Improvisaram ambientes específicos para expormos os artesanatos confeccionados, plantas medicinais, frutas e legumes naturais entre outros e em cada espaço havia dupla responsáveis para esclarecer as dúvidas dos visitantes, enfim a realização da feira de ciência foi muito importante na minha formação, pois através desse projeto adquiri muitas experiências e metodologias didáticas, guardo em minha memória e sempre que possível desenvolvo-as em sala [...]”.*

*“Em 1989, mudei de localidade passando a morar no Rio Moju dando continuidade em minhas atividades como professora na escola Dom Luiz também com multisseriado. Imagina trabalhar com aproximadamente trinta a quarenta alunos em uma única sala, me deparava com essa situação e em certos momentos o desespero tomava conta de minha tranquilidade, por que realmente não é tão fácil administrar aulas em turmas de multisseriado, sobretudo quando a escola não tem estrutura, e por esse motivo fui transferida para uma sala anexo a escola Gomes Netto. Então, a partir daí tive novas experiências, já trouxe na bagagem um pouquinho de saberes das práticas pedagógicas e métodos eficaz de como trabalhar na turma de multisseriado e sobretudo o gosto e o amor pela minha profissão no meio rural”.*



Escola Dom Luiz (1989), imagem cedida pela professora Maria Benedita (ALHO, 2020, p.21).

*“Ao me deparar com as necessidades dos alunos de 1ª a 4ª série, minha prioridade no momento era suprir suas dificuldades e ajuda-los, algo que me chamou atenção era a dificuldade na leitura e na escrita, assim busquei trabalhar métodos que pudessem ajuda-los, e, no período de convivência, na prática em sala, passei a conhecer as especificidades de cada aluno. Assim, buscava contempla-los e envolve-los na aula o máximo que podia. Com as crianças menores, utilizava muito as metodologias de dinâmicas e brincadeiras educativas do alfabeto. E sempre nos momentos em que percebia que meus alunos estavam tristes, desanimados ou com fome por falta de merenda, redobrava minha atenção, criava e excitava de forma divertida as atividades didáticas como por exemplo a brincadeira do casamento das letras do alfabeto: ficávamos em círculo e conduzia a dinâmica pedagógica [...]”.*

*“No entanto, com os alunos maiores sempre utilizava a metodologia do quadro de prega (para quem não conhece, é produzido todo de papel e acompanha fichas), de acordo com seu objetivo. Nessa turma, me deparei com um aluno que apresentava serias dificuldades em seu aprendizado. Para minha surpresa no primeiro dia letivo a mãezinha me apresentou suas angústias e preocupações, sua fala era comovente, onde ela dizia: - Meu filho já estudou em várias escolas, com alguns professores e nunca consegue aprender a lê, ele já tem doze anos. E olhando em meus olhos ela me fez a seguinte pergunta: Professora, será que um dia meu filho vai conseguir desenvolver a leitura? Eu respondi. - Mãezinha no momento não tenho a resposta para sua pergunta, mas vamos*

*descobrir juntos no decorrer de nosso trabalho, pois com determinação e esforço tenho certeza que conseguiremos, ela retribuiu minha resposta com um leve sorriso e se despedindo disse que estaria acompanhando a vivência de seu filho na escola”.*

*“Nos dias letivos, busquei trabalhar essa metodologia do quadro de prega, e consegui despertar a atenção e curiosidade do aluno, quando era a hora do intervalo eu saía da sala, retornava e ele estava lá, trabalhando nas fichas, e sempre que tinha dúvidas me perguntava, questionava e eu sempre estava ao seu lado orientado e ajudando, no final do ano letivo ele sabia ler e era o primeiro aluno a concluir as atividades escritas solicitadas”.*

*“Pois afirmo, foi emocionante e gratificante acompanhar de perto a evolução no ensino e aprendizagem daquele rapaz, o esforço, determinação, persistência e a dedicação dele era motivo de orgulho, isto fazia com que, a cada realização de atividades didáticas, a certeza de que, quão linda é a minha profissão, e que de fato, conhecer as especificidades de cada aluno é nossa responsabilidade, sobretudo no processo de alfabetiza-los, onde o professor precisa ter: um espírito de vontade; criatividade, sensibilidade, sobretudo transmitir a confiança ao aluno, para que o mesmo tenha a certeza que independente das dificuldades ou circunstâncias você vai estar ao lado dele, ajudando, incentivando, apoiando e orientando, eu costumo dizer que essas são as chaves para o sucesso de um excelente trabalho de alfabetização. Pois afirmo como experiência vivenciada na prática de minha trajetória docente, que o resultado final contempla as ambas perspectivas, acompanhado do sentimento de gratidão, nítido em nossos olhares, lágrimas de felicidades, sorrisos e abraços, afinal, a reciprocidade de entrega para o alcance dos objetivos é a base para as nossas conquistas. Vamos construindo nossa escadinha (risos)” (ALHO, 2020, p. 20-22).*

Maria Benedita se sente recompensada ao ver seus alunos e alunas prosseguindo nos estudos, muitos deles escolhendo a profissão docente, inclusive seguindo seus passos como professores e professoras da zona rural da região amazônica, mas nem por isso deixou de reportar que *“em certos momentos o desespero tomava conta de minha tranquilidade, por que realmente não é tão fácil administrar aulas em turmas de multisseriado, sobretudo quando a escola não tem estrutura”.* As condições de trabalho repercutem e deixam marcas nas vidas dos sujeitos e isso não se pode esconder.

Sabemos que a oportunidade de estudo é um sonho para muitos meninos e meninas das regiões rurais, distantes das áreas urbanas. Reconhecer esse sonho e tratá-lo como direito é também nosso dever de ofício enquanto formadoras de professores e professoras, isto significa dizer que precisamos manter a luta para que a escola pública realmente alcance todas as pessoas, nossas compatriotas, estejam elas onde estiverem. É uma luta permanente a defesa da escola pública, pois o ímpeto privatista é intenso e ininterrupto em nosso país.

A confiança e a fé na capacidade dos estudantes é um traço relevante na vida de Maria Benedita, também manifesta em muitas outras educadoras e educadores populares, como tive a oportunidade de registrar na pesquisa desenvolvida no mestrado (CAMPOS, 2009).

*“Até no ano de 2010 eu trabalhava com multisseriado, a partir de 2011 iniciei a trabalhar somente com a turma do 5ª ano, em 2013 eu tive a oportunidade e o privilégio de ser lotada nas turmas de ensino fundamental nos anos finais na disciplina de Língua Portuguesa até os dias atuais. O convite que a mim foi feito para trabalhar na escola Municipal Gomes Netto abracei-o com otimismo, pois sempre busco exercer minha profissão com responsabilidade e amor pelo que faço, meus alunos são minhas fontes de inspiração, eles são a minha segunda família, pois através dessa relação, hoje eu tenho um legado, porque tenho pessoas que convivem comigo e me dão o privilégio de compartilhar meus saberes e minha vida, um elo de reciprocidade, um entrelaçado de dois anéis, pois sem meus alunos, jamais poderia estar narrando essas experiências e saberes docentes, juntos construímos minha história de vida. Sou grata à cada aprendizado que descobrimos juntos. E para registro, a escola Municipal de Ensino Fundamental Gomes Netto, é meu ponto referencial e final da minha trajetória docente na área educacional, pois pretendo me ausentar da sala de aula (emocionada), mas guardo em minha memória, as pedrinhas essenciais; resistências, lutas, conquistas e superações, adquiridas ao longo da minha trajetória de vida e docência no meio rural desse município, Gurupá [...]”.*

*“A oportunidade de ingressar em uma universidade surgiu [após] alguns anos de espera, meu sonho era cursar uma universidade pública, primeiro porque eu não tinha condição financeira para custear um curso particular, pois com o meu salário, tinha que ajudar nas despesas de casa, segundo por que, na linguagem popular, na Universidade Pública “você têm que se virar...ou você estuda, ou não consegue alcançar suas metas!” sendo que na particular você encontra “mais facilidade” [...]”.*

*“Assim, em 2011 iniciei a minha graduação no curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) - PARFOR- (Plataforma Freire), foi aí que descobria a ramificação, o sentido e a importância do curso de Letras na minha vida pessoal e profissional. Lembro, que nos primeiros períodos de faculdade eu tinha muito nervoso para expor minhas opiniões, tinha argumentos para contribuir no debate em sala, mas o medo me impedia, por outro lado eu sempre fui uma aluna de ouvir, observar, refletir e analisar, ao invés de falar, porque o silêncio ajuda a gente memorizar e aprender, sempre buscava fontes seguras e ajudas em livros e pesquisas para subsidiar minhas falas, quando não tinha essa confiança de certeza, ficava neutra ouvindo, ou melhor aprendendo”.*

*“Em alguns momentos pensei em desistir, no caminho encontramos pedras, e as vezes essas pedras se tornam muito grandes ao nosso olhar, dificultando remove-las e ultrapassá-las, mas, com o incentivo e o apoio da minha família, eu não parei no caminho, consegui forças para prosseguir, venci*

*os obstáculos, dificuldades e os momentos difíceis, transformei-os em aprendizado (emocionada). Foi difícil. Mas, eu consegui! [...]”.*

*“Assim, o reconhecimento de que tanto eu como meus colegas de trabalhos contribuimos com as comunidades ribeirinhas é notável, pois compartilhar teorias e práticas no ensino e aprendizagem é algo que enfatizo como gratificante, desse modo eu aproveito essa forte relação afetiva que tenho principalmente com meus alunos para trabalhar juntos por uma educação de qualidade que venha beneficiar toda a comunidade escolar. Mas, Infelizmente em nosso município a política partidária é muito resistente, falo da mudança de quatro em quatro (troca de gestão), o que percebo é que em cada governo, é adotado suas medidas particulares, esquecendo a educação como prioridade. Nesse sentido o apoio que nós professores do meio rural recebemos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), direção, coordenação escolar é variante, pois ressalto que o acompanhamento e a participação na escola sempre são deixados a desejar, sendo que é fundamental esse trabalho em equipe para o ensino de qualidade”.*

*“Deixo registrado nesta narrativa, que nos anos anteriores de 2008 tínhamos oportunidade de participarmos de oficinas e encontros de formação pedagógicos, posso aqui dar ênfase ao Pro-Letramento: Programa de formação continuada a distância promovida pelo MEC em parceria com as Universidades que integram a Rede nacional de formação continuada de professores da Educação Básica e com adesão das secretarias de Educação Municipal e Estadual. Era destinado a professores e especialistas do Ensino Fundamental aprimorando sua formação para melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais. Atualmente não temos essas formações continuadas nossos governantes nos esquecem, não nos valorizam, acho que, pelo fato de sermos formados, pensam que não precisamos de oficinas e formações continuadas, ocasionando assim, o retrocesso na educação e no acompanhamento por parte da gestão, pois nós professores do meio rural, não estamos recebendo esse reconhecimento de um olhar humanitário, apenas por parte dos alunos, pais e colegas de trabalho, falo com relação ao nosso cantinho (Moju), juntos lutamos por melhorias”.*

*“E já finalizando minha narrativa quero deixar registrado minhas perspectivas para o alcance da sonhada educação de qualidade. Como professora do meio rural, atuando neste vasto campo, nessa imensa floresta, região amazônica o qual nós vivemos, tendo esse sono tranquilo, esse ar que respiramos, olhando para esse verde tão bonito para essas águas claras do rio, esses coloridos das roseiras, e a cantiga dos pássaros, afirmo que é dessa energia positiva que buscamos inspirações para produção e realização de um trabalho produtivo. Eu falo isso porque aqui onde moramos é um pedacinho do céu, pois nós temos o privilégio de desfrutar dessas maravilhas, nossa mãe terra. E como sempre exerci essa minha árdua e bela profissão nesse extenso município, desejo de coração que os futuros professores(as) e os demais profissionais da educação, em especial os que trabalham no meio*

rural possam receber melhores condições de trabalhos, formação continuada e acompanhamento pedagógico, para assim desenvolverem suas atividades com dignidade e qualidade, contemplando assim toda a comunidade escolar no qual está inserida, pois, formando é que nos formamos”.

“Assim, essa oportunidade de narrar e registrar a minha trajetória de vida e docência é a forma de reconhecimento mais gratificante que já recebi enquanto professora do meio rural em exercício na rede de ensino. Me emociono de ver que esse trabalho será realizado por filha de conterrâneo, ribeirinhos e extrativista, a qual tem minha admiração e respeito pelo legado que juntos constroem, família humilde e admirável por suas condutas. Assim sendo, aconselho você que não desista e nem desanime, prossiga nessa linda profissão que você escolheu, utilize do conhecimento que você já adquiriu, compartilhe-os e seja persistente pois Deus estará com você, vencerás todos os obstáculos que encontrares em sua trajetória, acredite pois Ele te proporcionará saúde, sabedoria, discernimento e inúmeras oportunidades em sua vida para você contribuir com a sonhada educação de qualidade aos nossos filhos e netos ribeirinhos, povo querido do meio rural. Eu estou muito emocionada, sei que vou morrer, mas minha trajetória de vida e docência no meio rural, ficará registrada. Obrigada querida por me proporcionar a vivenciar essa experiência magnífica! Deus abençoe você e sua família sempre!” (ALHO, 2020, p. 22-28 – alguns recortes).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Essa oportunidade de narrar e registrar a minha trajetória de vida e docência é a forma de reconhecimento mais gratificante que já recebi enquanto professora do meio rural em exercício na rede de ensino...” confidenciou Maria Benedita. Quanta generosidade, grandeza e simplicidade em uma vida de mais de 35 anos dedicados à educação pública! Que testemunho eloquente a nos arrancar do torpor neoliberal e de suas cantilenas salvacionistas em prol do deus mercado.

Uma forma tão singela de reconhecimento ao trabalho da professora Maria Benedita e que tanto bem fez a ela! Através das práticas dialogais encarnamos e podemos compreender melhor o “papel da educação na humanização” (FREIRE, 1974). Precisamos agradecer também à estudante Taiana Alho por esse registro tão precioso, pela escuta da professora que está prestes a se aposentar e se emociona ao perceber que sua “história ficará registrada”. Sabemos que essa história de relevante contribuição para a formação de várias gerações já está gravada nos corações e mentes dos e das estudantes, de suas famílias e comunidades, mas é preciso reconhecer que um gesto de acolhida e de registro acadêmico confere um valor singular à vida da experiente professora.

O nosso encontro com Maria Benedita, querido leitor e querida leitora, através do testemunho ofertado a uma estudante do curso de licenciatura em Educação do Campo nos impacta! Sua manifestação é tão genuína e verdadeira, tão enxarcada de compromisso, luta, superação e esperança que nos convida, delicadamente, a também lutar por uma outra educação possível. Uma educação

fundada na ética e no compromisso com os estudantes e suas comunidades. Uma educação vivida com amorosidade, como nos ensinou nosso mestre Paulo Freire. Uma educação como prática da liberdade. Obrigada Maria Benedita por nos dizer as suas palavras verdadeiras e nos inspirar a viver o verbo *esperançar!* Lembremos mais uma vez de Paulo Freire a nos convidar a refletir:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1981, p. 92).

## REFERÊNCIAS

ALHO, Maria Benedita Taiana Lourenço. *Vida, formação e experiência: narrativas de uma professora do campo*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/3463>. Acesso em: 04 nov. 2021.

CAMARGO, Dulce M. Pompêo de. *Mundos entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas: Alínea, 1997.

CAMPOS, Ana Maria de. *Diálogos com quem ousa educar, educando-se - a formação de educadores a partir de uma experiência de educação popular*. 2009. 370f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/623>. Acesso em: 13 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. *Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos*. 2014. 418 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/939987>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CRUZ E SOUZA. *Violões que choram*. In: \_\_\_\_\_. *Poesia completa*. Org. Zahidé Muzart. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura: Fundação Banco do Brasil, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000074.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Papel da educação na humanização*. In: FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Dinalivro, 1974. p. 07-21.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. *Torto arado*. 11. reimpressão. São Paulo: Todavia, 2021.



# SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

**Adelaide Ferreira Coutinho:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Docente/pesquisadora da UFMA. Ex coordenadora do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. Integrante do Observatório de Políticas Públicas e Lutas Sociais do PPGPP/UFMA.

E-mail: adelaide.fcoutinho@gmail.com.

**Ádria Karoline Souza de Aquino Utta:** Universidade Federal do Maranhão – São Luís/MA.

E-mail: adriautta@gmail.com.

**Ana Maria de Campos:** UNICAMP, Campinas, SP.

E-mail: belobelo\_22@yahoo.com.br

**Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde:** Doutoranda PPGE/UECE-CE e orientadora de TCC do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão- Ead, Açailândia/MA e professora da Educação Básica (MA).

**Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde:** SEDUC - MA, professora da Educação Básica, São Luís/MA.

E-mail: napaulareinaldo@gmail.com

**Bartolomeu Lima Sá Júnior:** Universidade Federal do Maranhão – UFMA - PARFOR, Urbano Santos/MA.

E-mail: juniorsaroney92@gmail.com.

**Carlos Eduardo Marques Mendes:** Discente do curso de licenciatura em Teatro, da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do grupo de pesquisa PET – Comunidades Populares, São Luís/MA.

E-mail: cseduardomarquess@gmail.com.

**Danielle Cristina dos Santos Pereira:** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/UFMA) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA). São Luís-MA/Brasil.

E-mail: danysantospereira13@gmail.com.

**Dulce Ferreira:** Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima ferreira - Mestrado e doutorado em Educação pela UNICAMP, Pós doutorado em cultura popular pela UFMA. Vinculada ao Departamento de Educação II da UFMA - Coordenadora geral do ENDiFre (Encontro Nacional de Diálogos Freirianos).

Email: dulcineia.ferreira@ufma.br;dulceciranda2@gmail.com

**Edinólia Lima Portela:** Universidade Federal do Maranhão – São Luís/MA.

E-mail: edinolia@yahoo.com.br.

**Edinólia Portela Gondim:** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE.  
E-mail: Edinolia@yahoo.com.br.

**Efigênia Alves Neres:** Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (Campus Timon). Pedagoga e Mestre em Educação (UFPI).  
E-mail: efigeniaufpi@hotmail.com.

**Elisângela Santos de Amorim:** Profa. Dra. do Departamento de Educação I, da Universidade Federal do Maranhão. São Luís-MA.  
E-mail: es.amorim@ufma.br.  
E-mail: sandrafregina123@gmail.com.

**Ilma Fátima de Jesus:** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA.  
E-mail: ilma.fatima@ufma.br

**Iran de Maria Leitão Nunes:** Orientadora e Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.  
E-mail: iran.nunes@ufma.br

**Janine Alessandra Perini:** Universidade Federal do Maranhão, campus de São Bernardo. E-mail: janine.perini@ufma.br.

**Joice de Souza Nunes:** Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís/MA. E-mail: joice.souza@discente.ufma.br.

**Leila Damiana Almeida dos Santos Souza:** Professora Dra. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana/BA.  
E-mail: leila.damiana@ufrb.edu.br.

**Luís Flávio Coelho Gonçalves:** Especialista em Arte, Mídia e Educação pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Graduado em Design pela Universidade CEUMA.  
E-mail: flavio-c-g@hotmail.com.

**Maria da Eucaristia Oliveira Ramos:** UFMA - PARFOR, Monção/MA.  
E-mail: mariaramos672@gmail.com.

**Milena dos Santos Souza Morais:** Aluna do Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Feira de Santana/BA, Brasil.  
E-mail: milsanza@yahoo.com.br.

**Naiacy de Souza Lima Costa:** UFMA, São Luís/MA.  
E-mail: naiacy.lima@ufma.br.

**Oseias Lima da Silva:** Mestrando em Educação pela Universidade

Federal do Maranhão - UFMA.  
E-mail: oseiasoncalves2015@gmail.com.

**Paula Roberta Coutinho Rodrigues:** Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Bacharel em Física. Licenciada em Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação Profissional, pela UEMANET.  
E-mail: paulapororoca@gmail.com.

**Pedro Luiz do Nascimento Neto:** Graduado em História pela UEG/Unu-Morrinhos, em 2007. Aluno da Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na UNIFESSPA 2021-2022. Atua como professor de História na rede municipal de educação de Canaã dos Carajás/PA.  
E-mail: pedroluizneto@hotmail.com.

**Raimunda Nonata da Silva Machado:** Doutora em Educação (UFPI). Docente do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE Olùkó) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/UFMA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/UFMA), São Luís/MA e do Núcleo Roda Griô – Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÔ/GEAfro/UFPI), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina/PI.  
E-mail: raimunda.nsm@ufma.br / mafroeduc.cco@ufma.br / neperge@ufma.br.

**Raíza Naruza Gomes Ferreira:** Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - UFMA, bolsista de iniciação científica pela FAPEMA, vinculado ao grupo de pesquisa ESCOLA, CURRÍCULO, TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE do Programa de Pós Graduação em Educação/ UFMA

**Rodrigo da Cruz Carvalho:** Universidade Federal do Maranhão, campus de São Bernardo.  
E-mail: rodrigo.carvalho1@discente.ufma.br.

**Rosiane Silveria Rodrigues Veloso:** Professora da rede de ensino da educação básica. Pesquisadora do GEMGe - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero e do Grupo de Pesquisa MAFROEDUC – Mulheres Afrodescendentes na Educação Superior.

**Samuel Penteado Urban:** Professor no Departamento de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus avançado de Patu.  
E-mail: samuelurban@uern.br.

**Sandra Regina Fragoso de Freitas:** Acadêmica do Curso de

Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

**Soraia Lima Ribeiro de Sousa:** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/UFMA), São Luís/MA.

E-mail: soraia.lima@ufma.br.

**Tamara Miranda de Moura:** Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Avançado de Patu.

E-mail: tamaramoura@alu.uern.br.

**Tercilia Mária da Cruz Silva:** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/UFMA).

E-mail: tercilia\_mayra@hotmail.com

**Wilton Hudson Tavares Pinto:** Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís/MA.

E-mail: wilton.hudson@discente.ufma.br.

**Yoná Luma Campos Ferreira:** Aluna do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão - Ead, Açailândia/MA.

E-mail: yonna\_luma@hotmail.com.

