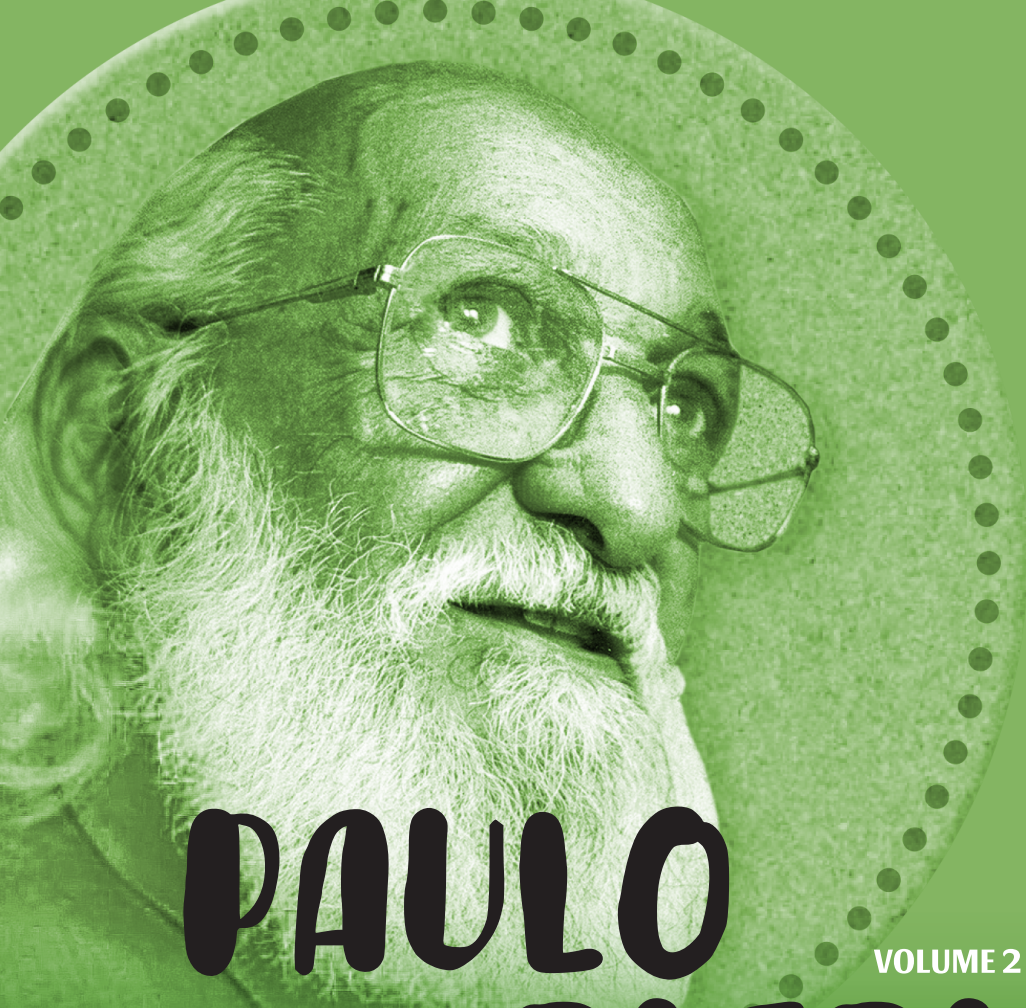




PAULO FREIRE

100
ANOS

DE PRÁXIS LIBERTADORA

VOLUME 2

ORGANIZADORAS

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini
Magali Aparecida Silvestre
Sylvia Helena Souza da Silva Batista



PAULO FREIRE:
100 anos de práxis libertadora

VOLUME 2

Coleção PPGE

Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – Campus Guarulhos
ESCOLA DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Reitor

Nelson Sass

Vice-Reitora

Raiane Patrícia Severino Assumpção

Diretor da EFLCH - Campus Guarulhos

Prof. Dr. Bruno Konder Comparato

Vice-Diretora da EFLCH - Campus Guarulhos

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Leite de Campos

Conselho Editorial do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Luiz Carlos Novaes (Universidade Federal de São Paulo, Brasil) (Presidente)

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise, Itália)

Allan Patrick Olivier (Université de Nantes, França)

César Tello (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Denise Braga (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Fernando Bárcena (Universidad Complutense de Madrid, Espanha)

Jefferson Mainardes (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil)

Laurinda Souza Ferreira Leite (Universidade do Minho, Portugal)

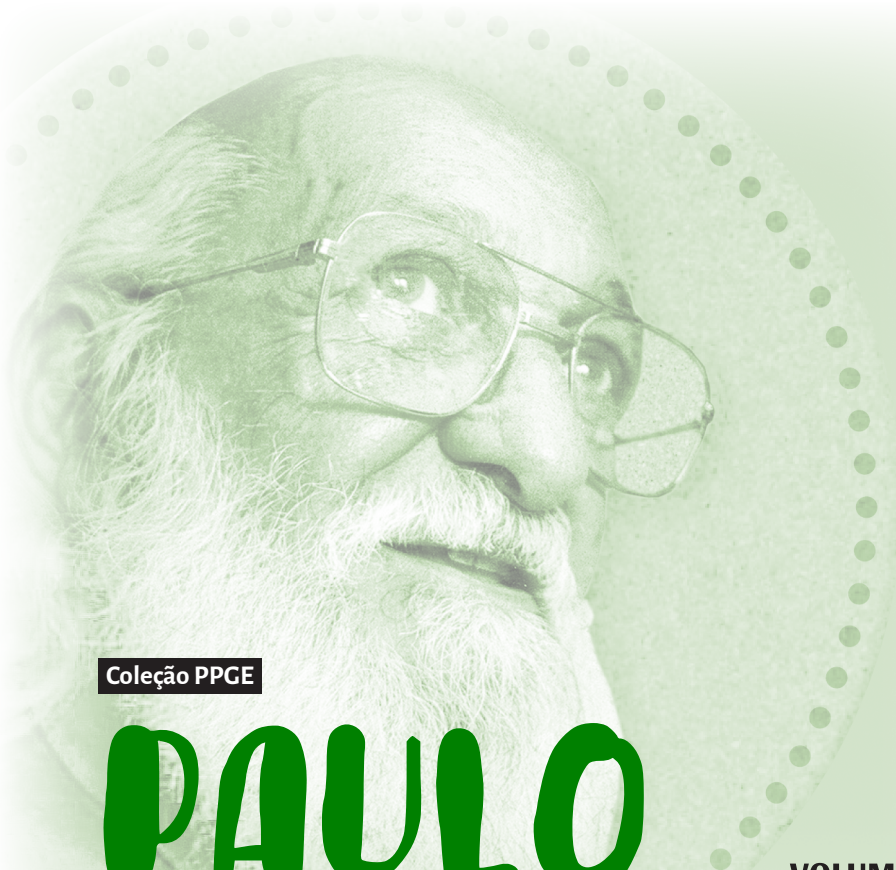
Luanda Rejane Soares Sito (Universidad de Antioquia, Colômbia)

Márcia Jacomini (Universidade Federal de São Paulo, Brasil)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil)

Rosa Fátima de Souza Chaloba (Universidade Estadual Paulista, Brasil)

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

A large, circular, green-tinted portrait of Paulo Freire, an elderly man with a long white beard and glasses, looking slightly to the right. The portrait is framed by a dotted green border.

Coleção PPGE

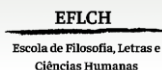
PAULO 100 ANOS FREIRE DE PRÁXIS LIBERTADORA

VOLUME 2

ORGANIZADORAS

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini
Magali Aparecida Silvestre
Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Universidade Federal de São Paulo
2022



PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

MC&G Design Editorial Editorial

CAPA

Glauco Coelho | MC&G Design Editorial Editorial | utilizou-se como base uma das imagens em comemoração ao evento de 100 ANOS DE PAULO FREIRE

REVISÃO

O conteúdo dos textos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade dos respectivos autores.

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

Paulo Freire [livro eletrônico] : 100 anos de práxis libertadora : volume II / organizadoras Francisca Rodrigues de Oliveira Pini, Magali Aparecida Silvestre, Sylvia Helena de Souza da Silva Batista — São Paulo : Universidade Federal de São Paulo, 2022. — (Coleção PPGE).
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-87312-50-7

1. Direitos humanos. 2. Educação - Filosofia. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Educação popular. 5. Freire, Paulo, 1921-1977. 6. Pedagogia. 7. Prática de ensino. 8. Professores - Formação. I. Pini, Francisca Rodrigues de Oliveira. II. Silvestre, Magali Aparecida. III. Batista, Sylvia Helena Souza da Silva. IV. Série.

22-116551

CDD: 370.1

Bibliotecária Cibele Maria Dias - CRB - 8/9427

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	12
Francisca Rodrigues de Oliveira Pini Magali Aparecida Silvestre Mariângela Graciano Sylvania Helena Souza da Silva Batista	
1. EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: POR ENTRE AS LENTES FREIREANAS DA EMANCIPAÇÃO	
EDUCAÇÃO POPULAR FEMINISTA EM DIREITOS: UMA EXPERIÊNCIA DE 27 ANOS!	17
Maria Amélia de Almeida Teles	
EDUCAÇÃO POPULAR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM ENCONTRO COM A TEORIA DO CONHECIMENTO DE PAULO FREIRE NA ATUALIDADE	29
Francisca Rodrigues de Oliveira Pini	
2. A TEORIA DE PAULO FREIRE NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO: RESSONÂNCIAS	
REVISITANDO O LEGADO DO EDUCADOR PAULO FREIRE: OLHARES PARA AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
Anderson Fernandes de Alencar Elane Silvino da Silva Maria Aline da Silva Maria Isa Basto Ferreira	
PAULO FREIRE NOS ENSINA A OLHAR	54
Dinho Lima Flor Rodrigo Mercadante	
CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR E LEITURAS FREIREANAS: USOS, APROXIMAÇÕES, INSPIRAÇÕES	62
João do Prado Ferraz de Carvalho	
BORDADURAS FREIREANAS: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	71
Ivete Souza da Silva	
3. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS: LUTAS, RESISTÊNCIAS E CRIAÇÕES TRANSFORMADORAS	
PAULO FREIRE E AMÍLCAR CABRAL: A DENÚNCIA DA EXPLORAÇÃO COLONIALISTA E O ANÚNCIO DA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADA NA GUINÉ-BISSAU, ÁFRICA, NOS ANOS 1970	77
Rafael Domingues da Silva	
CECI - CENTROS DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA: OS ENSINAMENTOS DE BEBÊS E CRIANÇAS SOBRE INACABAMENTO E PARTICIPAÇÃO	87
Cristiane Carvalhais Regis Luci Aparecida Guidio Godinho	

PAULO FREIRE, INSPIRAÇÃO CONSTANTE NO LABOR DO CIEJA ITAQUERA	100
Amanda Martins Amaro Mercí Rodrigues Medeiros	
RELATO CIEJA ITAQUERA: SARAU SOLTANDO AS VOZES NEGRAS	106
Bárbara Dias Lazo Neves Daiani Minutti Mercí Rodrigues Medeiros Roseli Gomes Santana Tatiana Cardoso Leal dos Santos Naves	
PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA ESTUDANTIL NOS ESPAÇOS ESCOLARES	111
Nycole Botelho dos Santos	
4. PAULO FREIRE E A CULTURA DO DIÁLOGO: VOZES E SEUS ECOS	
DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E ANTONIO GRAMSCI	121
Márcia Aparecida Jacomini	
DIALOGISMO E EMPODERAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
CONTINUADA IN LOCO	131
Geane Carneiro Santos Vieira Lucila Pesce	
AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS,	
EM DIÁLOGO COM A METODOLOGIA FREIRIANA	159
Sonia Couto Souza Feitosa	
5. ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO COMO UMA PRÁXIS LIBERTADORA:	
TECENDO NOVAS POSSIBILIDADES DE VIDA	
ARTE E CULTURA COMO EDUCAÇÃO POPULAR NAS PERIFERIAS URBANAS	169
Tiaraju Pablo D'Andrea	
POÉTICAS DE (E PARA) PAULO FREIRE: CONSTRUÇÕES COLABORATIVAS	
DE CONHECIMENTO E LEITURA(S) DO MUNDO	177
Simone Carleto	
HIP HOP COMO PRÁTICA DE LIBERDADE	185
Maria Luiza Meneses	
ESCREVIVENDO NOSSA PRÁTICA	206
Ana Fonseca	
PAULO FREIRE NA AMAZÔNIA - EM BUSCA DE PERFORMANCES DE	
ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL LIBERTADORA	210
Dan Baron	
6. PROGRAMAÇÃO	235
7. AGRADECIMENTOS	250
SOBRE AS ORGANIZADORAS	259



PREFÁCIO

Comemorar como forma de resistir!

Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã (FREIRE, 1967, p. 36)¹.

¹ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Recebi, com alegria, o convite para escrever o prefácio para esta coletânea. Mas com muito medo também! Medo e ousadia, para parafrasear o mestre! Medo pela grandeza que a temática envolve, ousadia por falar o que tantos – e tão bem – já falaram sobre a importância de Paulo Freire para o campo da Educação.

Meu primeiro contato com as leituras de Freire se deu na segunda metade da década de 1980, durante a graduação, e, mais tarde, já como docente da educação básica, interessado na polarização que então se apresentava entre as chamadas pedagogias críticas, entre elas, a nomeada como “pedagogia libertadora”, creditada à Paulo Freire. Já nos anos 1990 essas leituras foram ampliadas com o ingresso na pós-graduação, na PUC-SP, mas, principalmente, pela experiência profissional como coordenador pedagógico na rede municipal de São Paulo. Foi um momento de grande desafio na educação paulistana, onde a abordagem interdisciplinar do conhecimento por meio de temas geradores tinha a pretensão, como dizia Freire, de “iluminar a realidade”, mas, também, intervir nela, com vistas à emancipação; tratava-se, como afirmou Freire em discurso proferido ainda em 1974, em Genebra, a importância de se compreender o conhecimento da realidade e a transformação da realidade de modo dialético. Com muita dificuldade na consolidação desta proposta – e não pela negação, mas pelo medo do fracasso diante de algo tão desafiador – muitas escolas recorreram diretamente à Paulo Freire que, como pude presenciar em uma ocasião, quando já não era mais secretário da Educação, se reuniu com coordenadores pedagógicos e professores, no pátio de escolas municipais, para discutir as questões que os educadores iam apresentando. E foi assim que, aos poucos, mas de maneira intensa, fui tendo contato com o pensamento freiriano. Essa brevíssima retrospectiva tem o propósito de apenas situar de onde falo quando me refiro a Paulo Freire.

Decorridos vinte e quatro anos de sua morte, e celebrando o seu centenário, a atualidade do pensamento de Paulo Freire é comprovada pela multiplicidade de pesquisas, em todo o mundo, que o toma como referência em diferentes discussões no âmbito da Educação; uma importante matriz que orienta investigações e provoca indagações com vistas à uma educação emancipatória. Traduzido em vários idiomas, o legado freiriano foi submetido à análise de muitos pesquisadores, de diferentes vertentes e concepções teóricas, trazendo à luz questões importantes, decorrentes de um engajamento sério e rigoroso com a obra de Freire, mas, também, críticas simplistas, sem a profundidade, seriedade e alcance necessários.

A despeito da fecundidade, repercussão, reconhecimento e importância de seu legado, Paulo Freire foi eleito, recentemente, como o grande vilão da ultradireita brasileira. Patrono da educação brasileira, o pensamento de Paulo Freire vem sofrendo ataques sem precedentes. Discursos de ódio e de descaso com um dos grandes representantes do pensamento pedagógico brasileiro reforçam, ainda mais, a necessidade e a importância na promoção de discussões que revisitem o pensamento freiriano e que colaborem para o fortalecimento do pensamento crítico, a exemplo da Campanha Latino-Americana e Caribenha em defesa do legado de Paulo Freire, lançada em 2019, e tantas outras espalhadas pelo mundo, principalmente quando se comemora o centenário de Paulo Freire, lembrado por intelectuais como Giroux (2016), que chamou a atenção para a importância do pensamento freiriano nesses tempos tão difíceis:

Em um momento em que a memória está sendo apagada e a relevância política da educação é afastada pelo abraço da linguagem da medição e da quantificação, é ainda mais importante lembrar o legado e a obra de Paulo Freire. Desde os anos 1980, tem havido poucos intelectuais, se é que houve algum, na cena norte-americana educacional, que alcançaram o rigor teórico, a coragem cívica e o sentido de responsabilidade moral de Paulo Freire. Seu exemplo é mais importante agora do que nunca: com as instituições públicas de educação básica e superior, cada vez mais, sob o cerco de uma série de forças neoliberais e conservadoras, é imperativo que os educadores se apropriem do entendimento de Freire sobre empoderamento e o potencial democrático da educação. (GIROUX, 2016, p. 296)²

Qual a razão para celebrar os 100 anos de Paulo Freire, justamente ele, tão avesso às homenagens? Talvez a resposta seja que, pela/na homenagem encontramos uma forma de *resistir* ao obscurantismo e aos retrocessos que vêm marcando as políticas sociais no Brasil nos últimos anos, com destaque para as políticas educacionais. Na lembrança e recuperação de um legado, as ideias e as práticas são revigoradas, as novas gerações são informadas, novas questões aparecem! Como nos advertia Freire, ainda em 1967, em

2 GIROUX, Henry. A. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306, jan./mar.2016.

Educação como prática da liberdade, é preciso compreender que muitas forças, em nome da “defesa do homem e de sua dignidade”, distorcem a realidade e acentuam a “alienação do homem e da sociedade brasileira”. E são essas forças que precisamos combater!

No amplo movimento que marcou a comemoração do centenário de Paulo Freire, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) organizou, ao longo do ano de 2021, o evento *Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora*, dialogando com as ideias de Freire e estimulando reflexões entre docentes, discentes e todos aqueles que participaram das atividades do evento. Como nos lembram os organizadores, o evento ocorreu “em meio a uma realidade mundial que sofreu retrocessos imensos em relação ao avanço de uma sociedade mais justa e igualitária, como sonhava esse grande educador”. Além disso, enfatizam os organizadores, “continuamos enfrentando a pandemia da Covid 19 que há dois anos tem ceifado vidas em todo o mundo e, em particular, no nosso país, aliada à omissão e irresponsabilidade do Estado brasileiro”.

A participação de dezenas de convidados(as) nas diversas atividades denominadas “Círculo de Cultura”, “Café com Paulo Freire”, “Ciclo de Debates” e “Experiências Culturais”, proporcionou a produção de textos ricos e provocativos e, parte deles, são apresentados nesta coletânea. Convido a todos/as para a leitura! Em cada texto, em cada ideia, é possível identificar a influência do pensamento freiriano que, com toda a sua fecundidade, nos provoca continuamente a pensar no devir de uma educação crítica e de esperança.

Luiz Carlos Novaes

Universidade Federal de São Paulo, janeiro de 2022.



APRESENTAÇÃO

Este livro é o segundo volume que realiza o registro e a memória das narrativas compartilhadas na série de eventos organizados pela Unifesp, durante o ano de centenário de Paulo Freire, um dos maiores filósofos da educação. Assim, as escritas que compõem este livro, configuram-se como expressão concreta que, em tempos de retrocesso político e social, o trabalho transformador de educadores/as e pensadores/as, que se inspiram na práxis libertadora de Paulo Freire, continuam vibrantes e radiantes. A multiplicidade das áreas de conhecimento que renova, atualiza e reinventa o pensamento freiriano e a diversidade de possibilidades que a compreensão da pedagogia crítica promove surgem nos textos que fazem parte deste volume.

As narrativas estão organizadas em cinco seções que se articulam e traduzem os diversos sujeitos e grupos que participaram de sua construção, fruto das reflexões promovidas em Conferências, Mesas-Redondas, Experiências Culturais, Círculos de Cultura, Ciclos de Debate e Café com Paulo Freire, no cenário do evento “Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora”.

Na primeira seção, intitulada “Educação Popular e Direitos Humanos: por entre as lentes freireanas da emancipação”, Maria Amélia de Almeida Teles abre as discussões com o capítulo *Educação Popular Feminista em direitos: uma experiência de 27 anos!* Ela reflete a atuação das feministas da União de Mulheres de São

Paulo e do Grupo Thêmis do Rio Grande do Sul, que implementaram o projeto Promotoras Legais Populares, após um Seminário Latino Americano e Caribeño, realizado em 1992, com a participação de advogadas feministas de toda a região. No segundo texto desta seção, *Francisca Rodrigues de Oliveira Pini* problematiza a *Educação Popular e a extensão universitária: um encontro com a teoria do conhecimento de Paulo Freire na atualidade*. Nele, ela apresenta a educação emancipadora como o fio condutor da educação popular, o que significa a adoção desse referencial para a socialização e formação das pessoas, por meio da práxis político-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

Na segunda seção, “A teoria de Paulo Freire nas diferentes áreas do conhecimento: ressonâncias”, os/as autores/as Anderson Fernandes de Alencar, Elane Silvino da Silva, Maria Aline da Silva e Maria Isa Basto Ferreira, com o texto *Revisitando o legado do educador Paulo Freire: olhares para as tecnologias da informação e comunicação e para formação de professores*, fazem um resgate de sua memória a partir do levantamento de materiais de Freire na web, pouco divulgados, apresentado em vários suportes como o imagético, audiovisual e textual. Além disso, realizam uma pesquisa temática nesses materiais, pouco usuais, disponíveis em seu acervo digital, analisando suas falas sob o olhar de duas temáticas: a tecnologia da informação e comunicação, e a educação à distância, bem como a formação de professores(as). No segundo texto desta seção, *Paulo Freire nos ensina a olhar*, os autores Dinho Lima Flor e Rodrigo Mercadante, por meio do teatro, nos instigam ao exercício de um olhar sempre renovado, vivo e curioso diante da boniteza da diferença e da singularidade. No terceiro texto da seção, o autor João do Prado Ferraz de Carvalho, reflete o *Conhecimento histórico escolar e leituras freireanas: usos, aproximações, inspirações* e nos convoca a leituras e aproximações em relação à obra de Freire e as áreas do conhecimento, buscando nexos e implicações por leituras que tragam a concepção de história e de educação crítica. A seção se encerra com o texto intitulado *Bordaduras Freireanas: proposições para a educação*, no qual a autora Ivete Souza da Silva faz reflexões sobre a educação com base na ideia das palavras geradoras de Paulo Freire.

Na terceira seção do livro, “Paulo Freire e a educação como práxis: lutas, resistências e criações transformadoras”, o autor Rafael Domingues da Silva apresenta o texto *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a denúncia da exploração colonialista e o anúncio da educação descolonizada na Guiné-Bissau, África nos anos 1970*, que traz a memória histórica do período do exílio em Genebra, Suíça, e a atuação de Paulo Freire no Instituto de Ação Cultural (IDAC) e no Conselho Mundial de Igrejas, quando vivenciou experiências na área de Educação do governo da Guiné-Bissau, África. No segundo texto, as autoras Cristiane

Carvalhais Regis e Luci Aparecida Guidio Godinho apresentam os *CECI - Centros de Educação e Cultura Indígena: os ensinamentos de bebês e crianças sobre inacabamento e participação* e trazem os ensinamentos de Paulo Freire, além da presença da mulher indígena e a participação das crianças e das infâncias guarani de Parelheiros, na construção do Projeto Político Pedagógico, *que se constitui do diálogo que procura legitimar as demandas, desejos, necessidades e interesses das aldeias Kurukutu e Tenondé Porã*. As autoras Amanda Martins Amaro e Merci Rodrigues Medeiros tratam da pedagogia libertadora de Paulo Freire como referência da prática desenvolvida nos projetos do CIEJA Itaquera desde o ano de 2013, no texto intitulado *Paulo Freire, inspiração constante no labor do CIEJA Itaquera*. Na sequência, outro texto *Relato CIEJA Itaquera: sarau soltando as vozes negras* dá continuidade ao texto anterior com o relato de experiência sobre o Sarau do CIEJA, de autoria de Bárbara Dias Lazo Neves, Daini Minutti, Merci Rodrigues Medeiros, Roseli Gomes Santana e Tatiana Cardoso Leal dos Santos Naves. O quinto e último texto intitulado *Pensamento crítico e autonomia estudantil nos espaços escolares*, de autoria de Nycole Botelho dos Santos, relata práticas de educação libertadora tanto no âmbito das manifestações culturais vivenciadas na escola quanto no âmbito das organizações estudantis com ricas vivências de autonomia e coletividade.

A quarta seção, intitulada “Paulo Freire e a Cultura do Diálogo: vozes e seus ecos”, inicia com a autora Márcia Aparecida Jacomini, tendo como texto: *Diálogos entre Paulo Freire e Antonio Gramsci*, no qual ela reflete a produção teórica e a prática freiriana marcadas pelo pensamento marxista. Dentro do espectro que compõe o marxismo, ela analisou a influência do historicismo dialético de Gramsci na obra de Paulo Freire. No segundo texto da mesma seção, as autoras Geane Carneiro Santos Vieira e Lucila Pesce analisam o *Dialogismo e Empoderamento na Formação Docente Continuada In Loco*, o qual é parte constitutiva da dissertação de mestrado, pautado no estudo de caso de uma formação docente continuada e em serviço (*in loco*), em uma escola da rede municipal de educação de São Paulo, para o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O último texto da seção, da autora Sonia Couto Feitosa, intitulado *As práticas de leitura e escrita para crianças, jovens e adultos, em diálogo com a metodologia freiriana*, ela enfatiza que a concepção de alfabetização ultrapassa a ideia de que esse processo se reduz a uma técnica de decodificação. Estar alfabetizado implica conhecer a linguagem nos diferentes sentidos que essa possa assumir nos diversos textos e contextos da vida humana. Essa construção coletiva e pessoal passa a ser concebida como capacidade de compreender e comunicar o mundo e as próprias ideias por diversos meios e códigos.

A quinta seção contempla cinco textos que abordam sob diferentes experiências vivenciadas pelos/as autores/as a “Arte, cultura e educação como práxis libertadora: tecendo novas possibilidades de vida”. O primeiro texto *Arte e cultura como educação popular nas periferias urbanas*, de autoria de Tiaraju Pablo D’Andrea aborda a arte e cultura nos contextos urbanos periféricos orientando-se pelas ideias presentes na teoria de conhecimento de Paulo Freire. A autora Simone Carleto escreve *Poéticas de (e para) Paulo Freire: construções colaborativas de conhecimento e leitura(s) do mundo*, texto no qual indica os Movimentos Populares de Cultura e dos Centros Populares de Cultura como inspiradores da práxis freiriana na arte. O terceiro texto apresenta o *Hip Hop como prática da liberdade*, nele a autora, Maria Luiza Meneses, traz reflexões e relatos de experiências a partir dos elementos que compõem o movimento: graffiti, MC, break e DJ. Ana Fonseca, no texto *Escrevivendo nossa prática*, relata a vivência do Coletivo Perifatividade e destaca que a pedagogia de Paulo Freire está viva, sobretudo na periferia das cidades, por meio de iniciativas como os coletivos de saraus, hip-hop e teatro. No quinto e último texto desta seção *Paulo Freire na Amazônia: em busca de performances de alfabetização intercultural libertadora*, por meio de poemas dialógicos comunitários, como expõe o autor Dan Baron, contextualiza os doze anos do Projeto *Rios de Encontro*, enraizado na comunidade pescadora afro-indígena de Cabelo Seco, bairro matriz de Marabá, aonde o Rio Itacaiúnas e o Rio Tocantins se encontram na região Sul e Sudeste do Pará na Amazônia Brasileira.

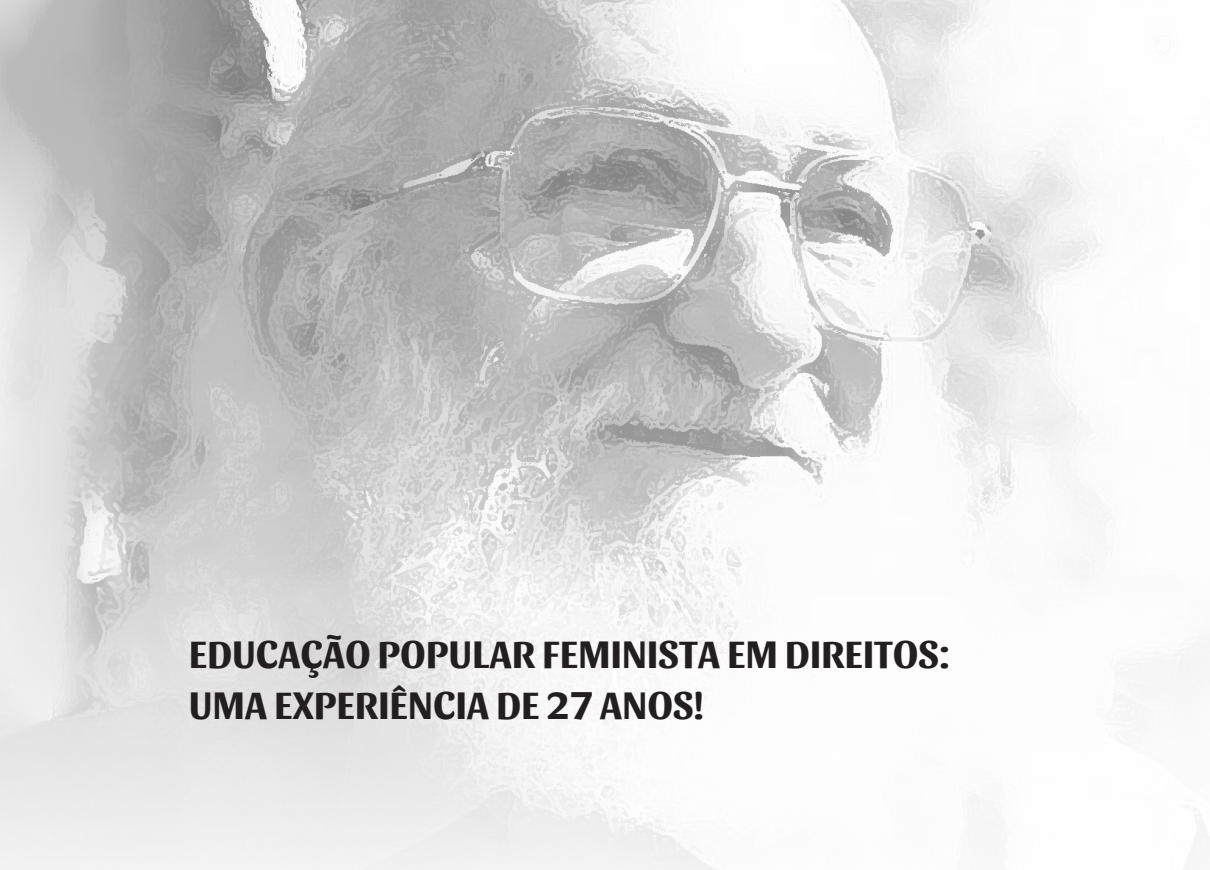
A sexta seção *Programação* reúne o conjunto de atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano de 2021. A última seção da obra *Agradecimentos* destaca o reconhecimento da comissão organizadora a todos aqueles e a todas aquelas que se envolveram e cooperaram para que o evento acontecesse.

Por entre narrativas, seções, conexões e amplificações do que foi vivido e experimentado no evento “Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora”, reconhecemos o lugar da gratidão, da partilha dialógica, do desejo de fomentar trocas e invenções coletivas, da intencionalidade de resistir e de esperar. Sigamos para a leitura deste e-book. Sigamos para e na (im) permanente aposta na vida justa, digna, solidária e libertadora.

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini
Magali Aparecida Silvestre
Mariângela Graciano
Sylvia Helena Souza da Silva Batista
São Paulo, janeiro de 2022.

1

**EDUCAÇÃO POPULAR E
DIREITOS HUMANOS: POR
ENTRE AS LENTES FREIREANAS
DA EMANCIPAÇÃO**



EDUCAÇÃO POPULAR FEMINISTA EM DIREITOS: UMA EXPERIÊNCIA DE 27 ANOS!

Maria Amélia de Almeida Teles¹

1. Introdução

A experiência no Brasil, com a educação popular feminista em direitos, tem tido um percurso que vem desde os anos de 1990. Foi precedida por um tempo de mobilização pelos direitos das mulheres na Constituinte durante os anos de 1986, 1987 e 1988. Nos anos de 1990, nós feministas da União de Mulheres de São Paulo e do Grupo Thêmis do Rio Grande do Sul implementamos o projeto Promotoras Legais Populares, que nos foi apresentado em um Seminário Latino Americano e Caribenhos, com a participação de advogadas feministas de toda a região, realizado em 1992. Foram muitas as lutas, as ações, as reuniões preparatórias, as manifestações de rua, os debates junto ao público. Não havia internet nem redes sociais.

¹ Graduada em Direito. Coordena o Projeto Maria, Marias (Lei Maria da Penha) do IBCCRim e integra a coordenação do Promotoras Legais Populares, da União de Mulheres de São Paulo. Compõe a Associação das Mulheres pela Paz e integra a pesquisa: "Tráfico de Mulheres". E-mail: amelinhateles@gmail.com.

Nós feministas da União de Mulheres de São Paulo, organização autônoma, já vínhamos participando ativamente de toda a mobilização em torno da Constituinte. Nossa voz ecoava em passeatas e atos políticos: “Agora a gente quer Constituinte com Mulher!”. Fazíamos panfletos que eram distribuídos nas ruas e praças, com mensagens em defesa da igualdade jurídica de direitos, o que nos foi historicamente negado categoricamente. O Código Civil determinava que “o homem era o chefe da sociedade conjugal”, o pai podia deserdar a filha “desonesta” e no Código Penal havia a figura da “mulher honesta”, o que dividia as mulheres em “respeitáveis” e “não respeitáveis.”

Na época, fizemos, durante alguns meses, um programa semanal na Rádio Cultura, explicando o que era Constituição e o que era Constituinte. Apresentávamos uma lista de direitos que queríamos e queremos nas áreas da família e do Código Penal. O crime sexual deveria ser um crime contra as pessoas e não contra os costumes como estava na lei. Denunciávamos absurdos jurídicos que deveriam ser retirados da legislação. Por exemplo, havia uma lei que exigia autorização do marido para que a mulher pudesse fazer queixa contra ele.

No trabalho, reivindicávamos e ainda reivindicamos salários iguais para trabalhos iguais, que a mulher possa se integrar em todos os espaços de trabalho remunerado, direito à igualdade de tratamento previdenciário entre homens e mulheres, garantia de todos direitos trabalhistas para as empregadas domésticas e trabalhadoras rurais, além da ampliação da licença maternidade e trouxemos também uma proposta nova, a licença paternidade.

Nas questões agrárias, o direito das mulheres à titularidade da terra, independentemente de seu estado civil; na cultura e na mídia, não deve veicular imagens estereotipadas de mulheres. Na educação, reivindicamos princípios não racistas e não sexistas, incluindo a obrigatoriedade do ensino da História da África, e que o acesso à creche fosse considerado um direito da criança pequena.

Na saúde, o direito de as mulheres conhecerem seus corpos e decidirem sobre eles, direito à assistência integral à saúde das mulheres em todas as fases da vida e. Defendemos o SUS – Sistema Único de Saúde – e o acesso gratuito, público para toda a população.

Aqui apresentei apenas um esboço do que pleiteávamos. Lutamos e nos empenhamos até hoje para obter o direito a ter direitos, como afirmou a filósofa alemã, Hannah Arendt (1906 - 1975) que teve que fugir do nazismo.

2. Memória de lutas por Democracia: Presas por defenderem os direitos das mulheres na Constituinte!

Um fato pouquíssimo lembrado foi a prisão de onze mulheres que pintavam um painel no “Minhocão” (atualmente, Viaduto João Goulart), em São Paulo, na defesa dos direitos das mulheres na Constituinte, uma semana após a instalação do Congresso Constituinte.

No dia 7 de fevereiro de 1987, por volta das onze horas da manhã, as onze mulheres foram presas porque pintavam painéis com os dizeres: “Pelos direitos da Mulher na Constituinte!” Começamos a pintura, na qual o símbolo da formiguinha, que nos representava, pedia o uso de várias cores. Tudo corria em paz e até mesmo os policiais, ao fazerem a ronda por ali, elogiavam a beleza do mural. Eis que, sem mais, nem menos, começaram a chegar viaturas da Polícia Militar. Um dos policiais saiu e nos deu voz de prisão. Conseguimos registrar o nome dele: tenente Eder Franco D’Ávila. Mesmo nos esforçando para explicar aos policiais que defender a igualdade de direitos na constituinte era uma ação legítima e legal, eles nos colocaram nas viaturas. Fomos presas, as onze mulheres, sob o comando de mais de vinte policiais que nos cercaram acintosamente. Levadas para a sede da Polícia Federal, estranhamos já que havíamos sido detidas pela Polícia Militar que nos deixou lá e foi embora rapidamente. Nós queríamos saber por qual motivo havíamos sido presas e ouvimos comentários do tipo: “infelizmente acabaram os paus de arara” e “vamos dar uma prensa nelas para que deixem de ser folgadas”. Arrancaram com violência os panfletos sobre a Constituinte que tínhamos nas mãos. Começaram os interrogatórios e, logo em seguida, pararam. A nova ordem era nos levar para outro local (outra sede da Polícia Federal, na Rua Antônio de Godoy).

Deixaram-nos na carceragem que ficava próxima à porta principal. Autoridades, como a Secretária do Governo Quércia (1985-1989), Alda Marco Antônio, a assessora de comunicação do Palácio do Governo, Fátima Pacheco Jordão, a advogada Terezinha Zerbine (1928 - 2015) que havia sido uma das principais lideranças da luta pela Anistia Política (1975 a 1979) e outras autoridades estavam ali para nos tirar da prisão e manifestar “veemente repúdio e solidariedade”. “O Estado de São Paulo não pode passar por essa vergonha de prender essas valorosas mulheres”, falou Alda Marco Antônio, o que repercutiu pelo país afora.

O episódio nos favoreceu e mobilizou muitas mulheres e a opinião pública para acompanhar os debates na Constituinte. Nós passamos a contar com grande apoio e tivemos o momento do desagravo quando pudemos

escolher o local para pintar o painel. Escolhemos em frente a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo onde escrevemos: “Pelos Direitos das Mulheres na Constituinte”. A polícia esteve presente para nos apoiar conforme ordens da Secretaria de Segurança Pública.

Trago essa história detalhada para mostrar que nossa educação popular feminista em direitos não é apenas uma metodologia, é conteúdo, é luta, é enfrentamento, é história. Construídos em ações políticas, debates, embates, nas ruas, nos sindicatos, nas escolas e demais espaços públicos.

3. Memória de articulação política: 1º Encontro Nacional de Entidades Populares contra a Violência e em defesa dos Direitos Humanos das Mulheres

Em 1992, realizamos em parceria com a Casa de Cultura da Mulher Negra de Santos o 1º Encontro Nacional de Entidades Populares contra a Violência e em defesa dos Direitos Humanos das Mulheres, quando reuniram-se por volta de mais de 300 mulheres de diversos estados brasileiros e concluímos que o enfrentamento da violência contra as mulheres exigia conhecimentos sobre os mecanismos de proteção e prevenção assim como o aprofundamento nos direitos das mulheres, isto porque as mulheres vítimas de violência têm violados os seus direitos nas mais diversas áreas. Na realidade, a cidadania fica toda ameaçada quando sofremos a violência. Conhecer leis e direitos é uma necessidade para nossa sobrevivência enquanto grupo e individualmente.

3. Direitos Humanos: uma construção histórica

Trazemos mais uma vez a filósofa Hannah Arendt, que enfatizou que os seres humanos não nascem iguais, nem são criados de maneira igual por força da natureza. Os direitos humanos dependem da nossa capacidade de dar o sentido justo e digno à vida e à humanidade. Somos nós que criamos a perspectiva histórica para alcançar justiça social e igualdade. Os direitos humanos não são um dado; não são óbvios nem evidentes. Significam um esforço coletivo da humanidade, uma construção histórica e política, uma invenção para uma melhoria na qualidade de vida em sociedade (Teles, 2006, páginas 20 e segs.). Sua construção depende dos avanços obtidos pelas ciências.

Quando o navegador português, Fernão de Magalhães (1480 - 1521) concluiu a circunavegação do globo, constatou que a Terra era redonda, e não plana, como muitos achavam, nos séculos XV e XVI. Novas ideias também surgiram e a maneira de lidar com a política abriu novas possibilidades. Parte da sociedade ocidental começou a entender que deveria ter controle sobre o Estado e a produção econômica. Foi feita a Revolução Industrial. Os direitos humanos passaram a ser uma proposta política de limitar a atuação do Estado repressor e possibilitar condições para que pudéssemos ter direito à dignidade e de sermos protagonistas de nossas vidas, com liberdade, com cidadania e justiça.

As mulheres participaram ativamente da Revolução Francesa, vitoriosa em 1789. Os vitoriosos, entretanto, excluíram diversos segmentos como mulheres, pessoas negras, pobres e crianças. Ao fazerem o documento, que consagrava a revolução “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” reafirmaram que o poder e os direitos estavam circunscritos ao homem branco, rico e proprietário, adulto. As mulheres lideradas pela Olimpe de Gouges (1748 - 1797) fizeram, então, a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” na qual incluíram os direitos das mulheres. Olimpe des Gouges foi condenada à morte na guilhotina e foi executada no dia 07/11/1793. A sentença que a condenou dizia: (...) “imiscui-se nos assuntos da República, esquecendo-se das virtudes de seu sexo.” Precisamos conhecer nossa história para nos empoderar e resistir.

Participamos juntamente com o movimento feminista latinoamericano e caribenho da campanha: “Sem as mulheres, os direitos não são humanos”, que colheu e levou assinaturas para a Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena, em 1993. Conseguimos pela primeira vez que fossem inscritos no documento “Declaração de Viena” os direitos humanos das mulheres e meninas, no seu artigo 18. Portanto, nossos direitos valem como direitos humanos. O Estado é responsável pela sua efetivação com políticas e serviços públicos.

4. Projeto Promotoras Legais Populares

Com esse acúmulo de experiências dentro e fora do país é que decidimos desenvolver o Projeto Promotoras Legais Populares, que teve seu começo em 1994, na cidade de São Paulo.

Tornou-se necessária a criação de uma pedagogia jurídica feminista dialógica e, em condições de trocar informações sobre a cidadania das

mulheres e os direitos incorporados na Constituição Federal de 1988 e no Sistema Internacional de Direitos Humanos das Mulheres.

No trabalho atual, em que há uma articulação do presente com as experiências passadas, tem sido necessário recorrer à história percorrida pelas mulheres que conseguiram, com suas ações, articulações e movimentos, incluir direitos que são hoje o corpo legal da cidadania. O que merece ser feito com o olhar crítico, interseccional, ao considerar que as mulheres não são iguais e, portanto, é fundamental compreender que os vetores raça/etnia, gênero e sexualidade e classe social interferem radicalmente nas condições de vida, de trabalho e no cotidiano da sociedade. As leis e os direitos não são aplicados igualmente para todas as pessoas.

O objetivo principal do Projeto é que as mulheres se apropriem das conquistas jurídicas e políticas e as incorporem nas suas ações cotidianas de modo que possam fazer valer seus direitos. Para isso consideramos importante conhecer desde o processo de eleições, da preparação e realização da constituinte, nos anos de 1986 e 1987, quando houve uma participação expressiva de mulheres vindas de organizações autônomas feministas, de sindicatos de trabalhadoras urbanas e rurais, partidos políticos, associações de bairros periféricos, associação de lavadeiras, trabalhadoras domésticas, quebradeiras de coco, trabalhadoras do sexo e prostitutas, ribeirinhas, professoras, coletivos de mulheres negras. A maioria desses grupos estava articulada com o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres – um órgão público para formular e implementar políticas públicas para as mulheres, criado em 1985, pelo governo federal, com caráter híbrido, ou seja, com representantes do governo e da sociedade civil.

Outro aspecto relevante é a recuperação das histórias e experiências das lutas e dos processos de coletas de propostas e reivindicações, reunidas na “Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes”. Este documento foi concluído em 26/08/1986, quando foi aclamado no Encontro Nacional de Mulheres, em Brasília.

O processo de participação das mulheres na Constituinte exigiu ousadia, estudos e ações práticas de articulações políticas e conversas com diversos setores da população, parlamentares, partidos políticos, sindicatos e outras organizações populares. Isto só foi possível devido à dedicação dos movimentos feministas e de mulheres. Foram momentos de grande aprendizado e de salto de qualidade em nossas práticas políticas.

A valorização deste processo e, principalmente, da apropriação destas experiências por parte das demais mulheres é uma exigência para que as

mulheres de hoje sejam protagonistas na defesa cotidiana da cidadania e dos direitos. Dessa forma, se dá o que se chama empoderamento no sentido de despertar em nós mesmas “as diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista.” (Joice Berth, 2019, p.25).

O empoderamento das mulheres nos colocou com capacidade de trocar opiniões, experiências e debates entre “iguais”, em condições horizontalizadas, nas quais se destacaram as experiências dialógicas. Pelo menos, isso se deu em diversos momentos. Este caminho percorrido nos estimulou a usar e incentivar que este nosso novo poder conquistado fosse expandido às outras mulheres que não tiveram essa mesma chance pelos mais diversos motivos.

Nada foi fácil. Cada direito nosso escrito nas leis e na Constituição exigiram mobilizações, enfrentamentos e idas e vindas às ruas e aos corredores do Congresso Nacional, considerando que no decorrer dos trabalhos e nas votações, houve momentos de impasse.

Um desses momentos foi quando o “centrão” quis colocar no artigo 5º Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, o direito à vida desde a concepção, negando definitivamente o direito ao aborto inclusive nos casos da gravidez resultante de estupro. As mulheres, então, foram para as ruas, colher assinaturas para defender o direito à saúde integral e o direito à interrupção de uma gravidez indesejada. Este processo de mobilização resultou na elaboração da Emenda Popular nº 65, entregue e defendida em agosto de 1987, e que impediu os fundamentalistas de colocarem no texto a expressão direito à vida “desde a concepção”.

O projeto de educação popular feminista em direitos é um movimento permanente de apropriação da história que pertence às mulheres brasileiras. Conhecer os direitos conquistados e fazer com que eles sejam aplicados de fato. Não deixar que estes direitos sejam sequestrados, retirados, ameaçados. As políticas públicas, que os consolidam, não devem ser desmontadas, destruídas, o que nos torna a todas, pessoas vulneráveis na defesa da dignidade e da vida.

O Projeto Promotoras Legais, em São Paulo, foi primeiramente apresentado e construído coletivamente por meio de um Seminário Nacional com 35 representantes de organizações feministas de diversos estados brasileiros, que, em 1994, foram convidadas para pensar o conteúdo e a metodologia.

Desde então, tomamos a decisão de realizar um encontro temático semanal. Os encontros obedecem mais ou menos à seguinte dinâmica:

resumo do encontro anterior, apresentação de notícias boas e ruins com comentários, a apresentação do tema programado, seguido de debates e conclusões.

No percurso dos 27 anos de realização do Projeto, fizemos muitas formações, ações e intervenções. Algumas merecem destaque. Por exemplo, até 1996 havia uma portaria que proibia as mulheres de entrarem, se vestidas de calças compridas, no prédio do Superior Tribunal Federal (STF). Esta portaria foi revogada a pedido das Promotoras Legais Populares (PLPs) que ao visitarem o STF, a corte máxima de justiça, foram proibidas de entrar no prédio. Chamamos o Presidente e dissemos o quanto era absurdo manter esta portaria, autoritária e machista. Fomos atendidas pela assessoria que concordou e permitiu a entrada das PLPs. No dia seguinte, foi publicada no Diário Oficial da União, em 16/10/1996, a revogação de tal portaria, assinada pelo então Presidente do STF, Sepúlveda Pertence, por incompatibilidade com a Constituição Federal de 1988.

Outros eventos ocorreram. Em 1998, as Promotoras Legais Populares foram o primeiro movimento brasileiro a propor a criação de um juizado especial para atender a violência de gênero, o que foi incorporado bem mais tarde na lei Maria da Penha, sancionada em 2006.

Com a promulgação da Lei 11.340/2006, passamos a realizar o ato denominado “abraço solidário às vítimas de violência de gênero” para comemorar o aniversário da lei e reivindicar políticas públicas para sua efetivação. Nos últimos dois anos fizemos o ato de forma virtual.

Em plena pandemia, foi formalizada a criação da Rede Nacional de Promotoras Legais Populares, com representantes de 24 estados brasileiros, e construída uma carta de princípios para organizar os mecanismos e processos participação das mulheres.

5. Os pilares de sustentação do Projeto ou Programa de Promotoras Legais Populares!

5.1 O primeiro pilar são os feminismos diversos

As mulheres deixaram de ser silenciadas graças aos feminismos que trouxeram para o público o repúdio veemente às suas condições históricas de discriminadas, subordinadas e invisibilizadas.

Os feminismos trouxeram para as mulheres autonomia política, direito ao corpo e à sexualidade e direito de escolha, se querem ou não ser mães,

de terem uma profissão e a exercerem, de se apresentarem em público, com direito à voz, de protestarem e denunciarem as violências sofridas ou que as ameaçam.

Os feminismos nos colocam na posição incômoda de indignação com o fato de que metade da humanidade se viu e ainda se vê milenarmente excluída nas diferentes sociedades, no decorrer dos tempos.

Os feminismos nos apontam que essa condição das mulheres perpetuada em dimensão universal, deve ser transformada radicalmente.

Os feminismos nos orientam a sermos solidárias com as mulheres que desafiaram os poderes solidamente organizados, assumindo as duras consequências que esta atitude acarretou em cada época. São nossos pontos de partida e com eles almejamos alcançar liberdades, autonomia, cidadania e direitos.

5.2 O segundo pilar se sustenta na Constituição Federal de 1988

A trajetória das mulheres na luta pela Constituinte que resultou na Constituição de 1988 é de extrema importância. As mulheres, organizadas das mais diversas formas, nos estados passaram a realizar ações coordenadas, o que ampliou as potencialidades do movimento. Deu certo. Das propostas apresentadas aos parlamentares, pelo menos, 80% se tornaram direitos e leis constitucionais. Na história constitucional brasileira nunca obtivemos tanto êxito. Conseguimos ver inscrita a expressão que homens e mulheres são iguais em direitos e deveres. Ainda que seja apenas no campo formal, as mulheres têm muito mais base jurídica e política para exigirem cidadania na prática.

De pronto, não tivemos a igualdade de direitos e deveres para todas as trabalhadoras. As empregadas domésticas foram excluídas de um conjunto de direitos trabalhistas que só seriam obtidos em 2013, por meio da Emenda Constitucional Nº 72/2013. Mesmo com a igualdade formal de direitos, na realidade, as trabalhadoras domésticas são aviltadas em direitos e dignidade, cotidianamente. As trabalhadoras domésticas, condições de trabalho e reivindicações fazem parte da pauta dos nossos encontros. É uma das formas de luta pelo enfrentamento da divisão desigual do trabalho, do ponto de vista sexual e racial. Temos que enfrentar, o que Lélia Gonzalez destacou em seus escritos: "...o gênero e a etnicidade são manipulados de tal modo que, no caso brasileiro, os mais baixos níveis de participação na força de trabalho, "coincidentemente" pertencem exatamente às mulheres e à população negra." (GONZALEZ, 2018, p. 54)

Em geral, trazemos para os debates os direitos das mulheres nos mais diversos campos de atuação, família, trabalho, violência sexista, cultura, mídia, educação. O enfoque é interseccional e procuramos estar atentas às contradições sociais, sejam racistas, sexistas ou das desigualdades sociais e econômicas.

5.3 O terceiro pilar são as histórias das mulheres

Trazer para o nosso dia a dia a história das mulheres corajosas, ousadas que romperam e rompem as barreiras patriarcais, racistas e sexistas. Feministas no mundo inteiro reclamam sobre a necessidade de reconstruir a história da humanidade incluindo os feitos das mulheres. Uma delas, Michelle Perrot (1928 -), historiadora francesa, incentivou o estudo da disciplina “História das Mulheres”, na década de 1970, com adesão de historiadoras e pesquisadoras de várias partes do mundo. Outra estudiosa que se preocupou com a ausência das mulheres na história foi a austríaca, naturalizada estadunidense, Gerda Lerner (1920 - 2013) que escreveu o livro clássico: “A Criação do Patriarcado”, em 1986 e, publicado no Brasil somente em 2019. Aliás, ela criou um curso de pós-graduação em “História das Mulheres”, na Universidade Sarah Lawrence em Nova York nos anos de 1979 (p.20).

Conhecer a História das Mulheres favorece a emancipação da humanidade. Conhecer a sua própria história é um passo emancipatório decisivo, uma vez que as mulheres são metade da população. Isso facilita a mudança da vida das mulheres e da humanidade (LERNER, 2019, p.24).

6. Desafios

São muitos os desafios que podem se agrupar em questões como a estruturação e a organização dos encontros presenciais ou virtuais. Realizar e atualizar constantemente os temas de acordo com as necessidades das mulheres que são diversas. Criar e sistematizar dinâmicas mais mobilizadoras, que favoreçam uma maior participação.

Pensar no local físico dos encontros, de preferência em locais públicos, que tenham microfone para que as mulheres saiam dos espaços privados e passem a atuar em espaços públicos em defesa de sua cidadania com desenvoltura. Fazer acordos com as mulheres como, por exemplo, selecionar os temas, organizar e planejar as atividades, resolver sobre o lanche e o café que são momentos que aceleram o entrosamento do grupo. Fazer outros

acordos de passeios e visitas a locais diversos. Trocar experiências de como se dão os encontros em suas comunidades, no seu trabalho e mesmo junto às famílias. Torna-se obrigatória a constante atualização sobre os temas e sobre as facilitadoras que estão mais interessadas.

Nos meus quase trinta anos de educação popular feminista em direitos, o maior desafio tem sido a desigualdade social e econômica entre as mulheres, o que compromete uma participação mais constante e horizontal. Educação Popular Feminista em Direitos exige o enfrentamento diário contra as injustiças sociais. Disposição e persistência são fundamentais. Vivemos sob o domínio, no atual momento, da necropolítica que descarta, com alta frequência e intensidade, vidas dos segmentos oprimidos. Nega a história de resistência popular, nega a ciência e enfraquece cotidianamente a democracia. Além do mais, estamos sob a pior pandemia que já enfrentamos, com mais de 600 mil mortes e, não há, nem houve, por parte do governo nenhuma iniciativa segura e contundente para impedir que isso acontecesse. Por parte do governo, só temos visto o descaso com a vida, com as mulheres e com os segmentos discriminados. Lembremos-nos de nossa grande escritora, Conceição Evaristo (1946 -): “eles combinaram de nos matar e nós combinamos de não morrer!” (EVARISTO, 2016, p. 62-82).

Referências:

EVARISTO, Conceição. *A gente combinamos de não morrer*. In: Olhos D'Água. 1. ed. — Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

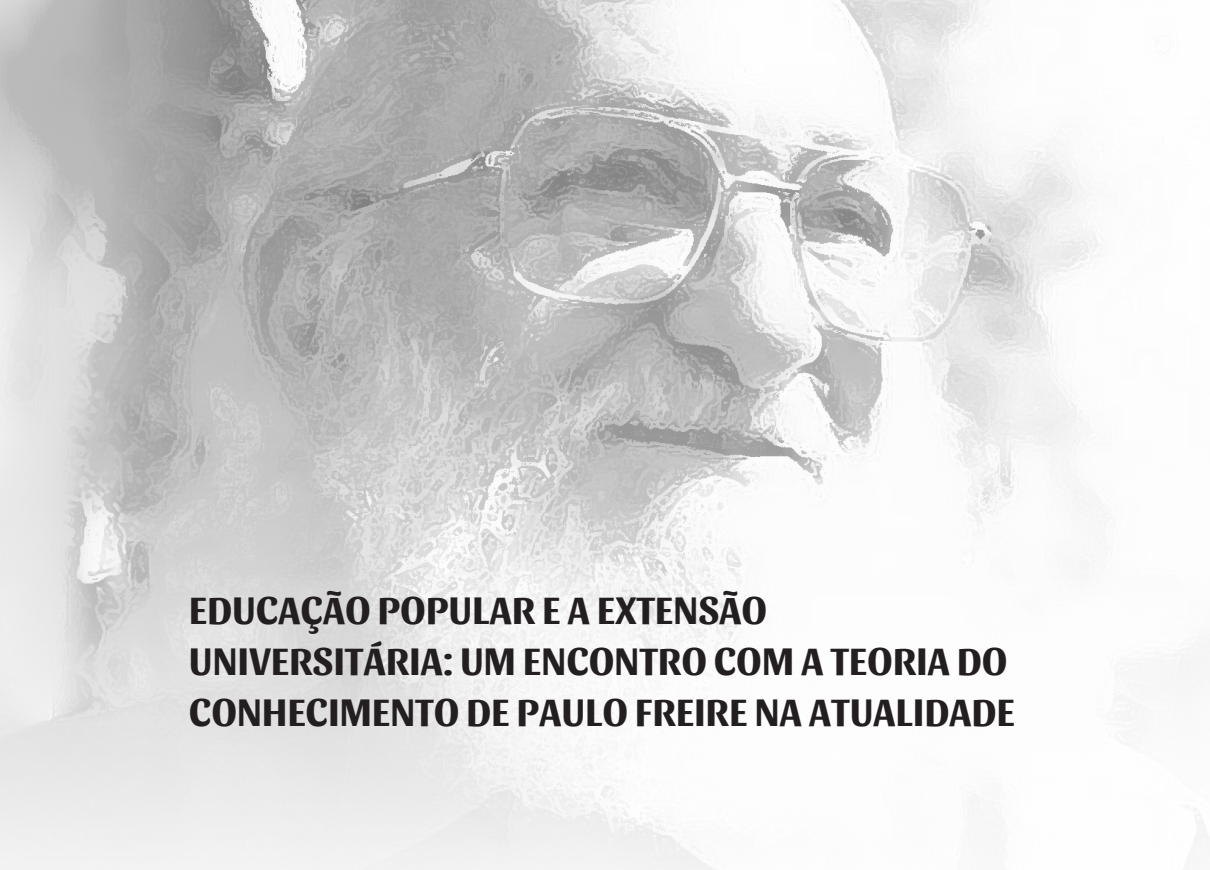
LERNER, Gerda: *A criação do Patriarcado*. Editora Cultrix, são Paulo, 2019.

SILVA, Salete Maria: “*Carta que elas escreveram*”: as mulheres na Constituinte de 1987/88. Editora Instituto Memória, 2016.

TELES, Amelinha e MATSUDA, Fernanda Emy. *20 anos de Promotoras Legais Populares de São Paulo*. 2014.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve História do Feminismo e outros ensaios*. Editora Alameda, São Paulo, 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *O que são os direitos humanos das mulheres?*, Editora Brasiliense, São Paulo, 2006.



EDUCAÇÃO POPULAR E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM ENCONTRO COM A TEORIA DO CONHECIMENTO DE PAULO FREIRE NA ATUALIDADE

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini¹

1. Introdução

Este texto foi escrito para compor a exposição da autora no Círculo de Cultura “Pesquisas em Paulo Freire na Unifesp”, durante o evento **“Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora”**, organizado pela Unifesp, no período de maio a novembro de 2021, o qual buscou problematizar educação emancipadora formulada pelo educador Paulo Freire na extensão universitária.

Refletir a teoria do conhecimento de Paulo Freire, tendo como eixo orientador a educação popular, significa a adoção desse referencial para a socialização e formação das pessoas, por meio da práxis político-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, que pode favorecer a

¹ Professora do Curso de Graduação e Pós Graduação em Serviço Social. Coordenadora Adjunta do grupo de estudo, Pesquisa e extensão sobre Crianças, Adolescentes e Famílias (GCAF), Coordenadora da Pesquisa “Serviço Social e Extensão Universitária, desde junho de 2021 e Coordenadora do Projeto de Extensão “Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos”.

tomada de consciência, impulsionar lutas e forjar resistências nos diferentes espaços da vida social.

A relevância da educação popular tanto na educação não formal, protagonizada pelos movimentos sociais, quanto na educação formal, nas etapas da educação básica e educação superior, consiste na possibilidade de construir conhecimentos atrelados à realidade social, numa perspectiva histórica e, sobretudo, assegurar as vozes dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção de educação foi implementada por Paulo Freire, em 1962, com a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, em Pernambuco, sendo a primeira experiência sistemática de extensão universitária no Brasil.

Nesse período, Freire realizou com os/as extensionistas, da Universidade do Recife, a experiência de alfabetização em Angicos/RN, que o tornou reconhecido no mundo como o educador que cunhou uma concepção de educação emancipadora.

Quero destacar aqui a reflexão de Freire (1982) sobre conscientização e desvelamento da realidade; diz ele:

[...] conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (p. 145).

Importante ressaltar que essa relação da universidade e a comunidade sempre foi problematizada pelos grupos sociais, por meio de atividades desenvolvidas por docentes e discentes com a sociedade, tendo em vista que a “consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis—ação e reflexão” (FREIRE, 1982, p.82). Esse movimento de ação-reflexão busca promover um pensamento emancipador em relação às opressões e explorações imputadas pelo sistema capitalista. A descoberta é individual e coletiva, parte da realidade, da inserção nos processos os quais me afetam e das relações que vou descobrindo com o mundo.

Gadotti e Torres (1992), ao escreverem o livro *Estado e Educação Popular na América Latina*, refletem o quão é imprescindível a participação popular por dentro dos movimentos sociais para disputar o Estado, de modo que o fundo público e as instituições que o compõem estejam a serviço da coletividade, derrubando a forma burocrática, hierarquizada e instrumental do seu funcionamento, o que seria feito por um amplo processo participativo.

O Estado está a serviço da classe dominante e não há outro meio de acessá-lo, se não através da disputa efetiva das lutas populares, por isso, a defesa de uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Por isso que o projeto da educação superior no Brasil é amplamente disputado pelas classes populares, por representar uma possibilidade de construção do conhecimento a serviço dos problemas concretos da sociedade. Desse modo, o ensino superior público, sustentado pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão apresenta muitas possibilidades junto à sociedade com projetos, programas e outras ações, por meio da extensão universitária, a qual pode constituir-se como elemento articulador e formativo, e que expressa o compromisso social das Instituições de Ensino Superior (IES) com a sociedade, organizações, coletivos e movimentos sociais, na elaboração compartilhada de conhecimentos socialmente referenciados e a serviço do conjunto das/os trabalhadoras/as que constroem o país.

A perspectiva da educação popular como processo teórico-metodológico pressupõe apreensão da democracia, da alteridade, da igualdade na diferença, da dialogicidade e da assunção dos saberes dos/as educandos/as, base da teoria do conhecimento formulada por Paulo Freire (1987), que disputa espaço no pensamento crítico da educação brasileira e se contrapõe a concepção de uma educação domesticadora.

Na reflexão do autor, partir da Leitura do Mundo significa partir da realidade e da historicidade dos fatos, para compreender o contexto dos sujeitos do processo educativo, para coerentemente definir com eles/as o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o conteúdo significativo. Essa relação entre pensamento e o ato educativo assegura as vozes dos envolvidos e promove na relação educativa a ruptura com um conhecimento estático e apático diante do contexto social (FREIRE, 1987).

Nesse movimento dialético é que as experiências que desenvolvo como docente, na Unifesp, Campus/Baixada Santista, têm como referência a educação popular, nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Uma educação que parte das condições concretas e históricas dos discentes oriundos da classe trabalhadora, a fim de promover em conjunto com estes, um processo de desvelamento de sua própria realidade e com eles problematizar as opressões sofridas e construir um conhecimento em prol do bem viver coletivo e crítico, permitindo uma tomada de consciência e, consequentemente, incidência na vida social. É neste processo de tomada e desenvolvimento de consciência, de desvelamento das situações concretas de opressão e de dominação, mas também da sua possibilidade de superação, que a

educação popular se apresenta como práxis político-educativa e traz contradições para o projeto de educação pública democrático-popular.

Conforme Brandão (2006):

[...] a educação popular, uma forma de ‘prática cultural para a liberdade’, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional. Trabalhos como os de alfabetização e pós-alfabetização seriam apenas um de seus momentos. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de reescrever a prática pedagógica do ato de ensinar – e – aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação (p. 86).

Partir do momento histórico da educação popular da década de 1960 é refletir sobre a disputa entre Estado/Sociedade, pelo projeto de educação que formaria a classe trabalhadora numa perspectiva de luta contra o capital, e que trazem para o presente a atualidade do debate acerca do projeto da Universidade Pública, Democrática e Popular.

No texto escrito por Gadotti e Stangherlim (2013) sobre Universidade Pública e Popular, o autor e a autora refletem:

a concepção de educação superior pública corresponde a uma aposta na atuação da sociedade civil e dos movimentos sociais como condição essencial para os processos de democratização do setor [...] Na perspectiva da educação popular, a universidade precisa ser popular na sua concepção, não só no acesso (p. 39).

Concordando com os autores que a concepção de educação popular, na Universidade Pública Brasileira, ainda está apartada do seu cotidiano, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

2. A educação popular e a extensão universitária como processo cultural, formativo, político e científico

A Constituição de 1988, consagrou o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207) e a LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96),

estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43). Após a aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira foram definidas pela Resolução da Câmara Educação Superior (CES) do CNE nº 7, de 18 de dezembro de 2018, sendo compreendida como: processo interdisciplinar e político-educacional, “que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade” (BRASIL, 2018).

Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012), a Extensão Universitária é concebida como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre Universidade e os setores da sociedade.

O desafio de implementar a extensão como unidade constitutiva do tripé é ainda maior em um contexto de desmonte do ensino superior brasileiro, principalmente, após o golpe de 2016, com todos os cortes de verbas e os ataques às instituições democráticas, proferidos pelo presidente da república, por meio de decretos, resoluções e redes sociais. Por isso, o nosso desafio é avançar na vertente que concebe a Extensão Universitária como processo político, educativo e científico, que articula todos os sujeitos políticos para o enfrentamento do sucateamento da educação, proveniente da emenda 95/2016, que muda o ciclo orçamentário e por vinte anos impede a criação de serviços, no âmbito das políticas sociais afetando frontalmente o percurso educativo de uma geração. Sendo assim, a extensão, conforme delineada pelas Diretrizes da Educação Superior, aprovadas em 2018, requer a inserção no currículo dos cursos de conteúdos que façam sentido para o docente, estudante e realidade social.

Para contribuir com um projeto emancipador da extensão, Freire (2021) reflete:

a existência do caráter antidialógico do termo ‘extensão’, que pressupõe que um conhecimento (o acadêmico) se julga sabedor daqueles que se julgam não saberem [...] Ele nos convoca a reflexão sobre o significado da extensão como “ação cultural”, o contrário da “invasão cultural (p.48-49).

O debate promovido por Freire (2021), no contexto de 1960, na Universidade Federal do Recife, em Pernambuco, compreende a extensão como um

processo que educa os sujeitos e que desenvolve a ação da extensão universitária. Por isso, ela não acontece para a comunidade, mas com ela, e pressupõe a articulação das dimensões do ensino e da pesquisa, e o seu reconhecimento no projeto político-pedagógico.

Neste sentido, o debate promovido por Freire é atual no Brasil, desde a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), quando se conquistou, por meio do debate coletivo, que 10% da carga horária dos cursos das Universidades sejam dedicados na implementação da curricularização da extensão.

Desse modo, a perspectiva da extensão precisa ser disputada pelo projeto de educação emancipador, que se contrapõe a qualquer forma de domesticação das pessoas. Para Freire (2021):

[...] Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (p. 51).

O respeito sobre a cultura dos educandos/as e o reconhecimento das mesmas no processo de ensino e aprendizagem, em que educador(a) e educando(a) atuam reciprocamente, coaduna com a perspectiva defendida por Freire. Esse movimento assegura o direito e o aprendizado por meio da curiosidade investigativa, ultrapassando a condição de receptor de conhecimento para a de problematizador, desafiando a Leitura do Mundo para apreender o movimento contraditório da sociedade, bem como sua historicidade e, processualmente, a compreensão de estar no mundo como sujeito histórico e coletivamente contribuir com a superação da opressão.

Essa dimensão da práxis educativa tem sido vivenciada na Unifesp, tanto nas unidades curriculares desenvolvidas na dimensão do ensino, quanto no projeto de extensão “Vozes das Crianças, Adolescentes e Jovens: Educação em Direitos Humanos”, com as/os extensionistas em sete espaços educacionais, nos quais buscamos problematizar os direitos, suas violações e propostas que incidam em construções coletivas, em prol da perspectiva da educação emancipadora.

Por isso, afirma Gadotti (2017):

Para ser popular a universidade precisa deixar de ser elitista e autoritária. Para ser popular ela precisa deixar de excluir os “filhos do povo” como dizia Paulo Freire. Mas não basta que os filhos do povo tenham acesso ao ensino superior. É preciso que eles tenham as condições de aí permanecer. Porque podem ser incluídos na entrada e excluídos na saída quando não têm condições de permanecer nela. Os significativos avanços com a adoção de políticas afirmativas, da última década, são direitos que hoje estão ameaçados. [...] Aqui a discussão dos fins é essencial. Há um novo público na universidade, com novas exigências, entre elas a de que a educação deve ter qualidade social (p. 8).

Esse processo tem exigido densos percursos formativos e sistematizações que nos apontam para prosseguirmos construindo a práxis da educação popular. O processo tem exigido participação de todos os sujeitos na construção da relação ensino e aprendizagem e a ruptura processual com a concepção de educação que separa o conhecimento e realidade social e não reconhece efetivamente todas as pessoas como capazes de produtoras de cultura e conhecimento.

3. Considerações Finais

A extensão universitária pressupõe um movimento educativo que implica na construção de conhecimentos com os diversos sujeitos sociais mediados pela realidade e exige o estabelecimento de uma relação horizontal e de reconhecimento dos diversos saberes para a socialização da riqueza cultural e social produzidas historicamente.

Se o conteúdo é a realidade, não pode ser uma realidade de suposições e imaginária que nós, educadores(as) imaginamos, mas concreta: aquela realmente experimentada e sentida na “pele” pelos(as) educandos(as). Suas aspirações, seus desafios e obstáculos, seus medos, sua percepção sobre a vida e o mundo e as situações que os cercam.

É esta educação construída de forma horizontal e colaborativamente por todos(as), por meio da reflexão dos processos históricos, de forma amorosa e esperançosa, que tem o potencial de levar a superação da situação de

opressão e dominação na qual vivemos, para a construção de uma sociedade anticapitalista.

Assim, a extensão universitária, adotando como fio condutor a práxis da educação popular, poderá ser implementada por meio de ações conjuntas entre: gestão, docente, discente e sociedade, que garantam a organização e mobilização dos sujeitos, para o enfrentamento ao desmonte da política de educação e contribuição com as demais pautas sociais presentes na realidade. Essa dimensão só pode se desenvolver em estreita relação com o ensino e a pesquisa, para não perder a perspectiva de totalidade da formação.

O cenário da crise sanitária potencializou demandas já existentes e criou novas demandas por direitos. Na área da educação o nosso desafio é nos articularmos com os movimentos sociais e sindicais, frear o desmonte das políticas de educação, envia-las para a reconstrução democrática e nesse aspecto a Universidade Pública Popular é fundante para contribuir com as pautas apresentadas pela sociedade.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

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

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRERE, Paulo. *Ação Cultural para liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. *Extensão universitária: para que?* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

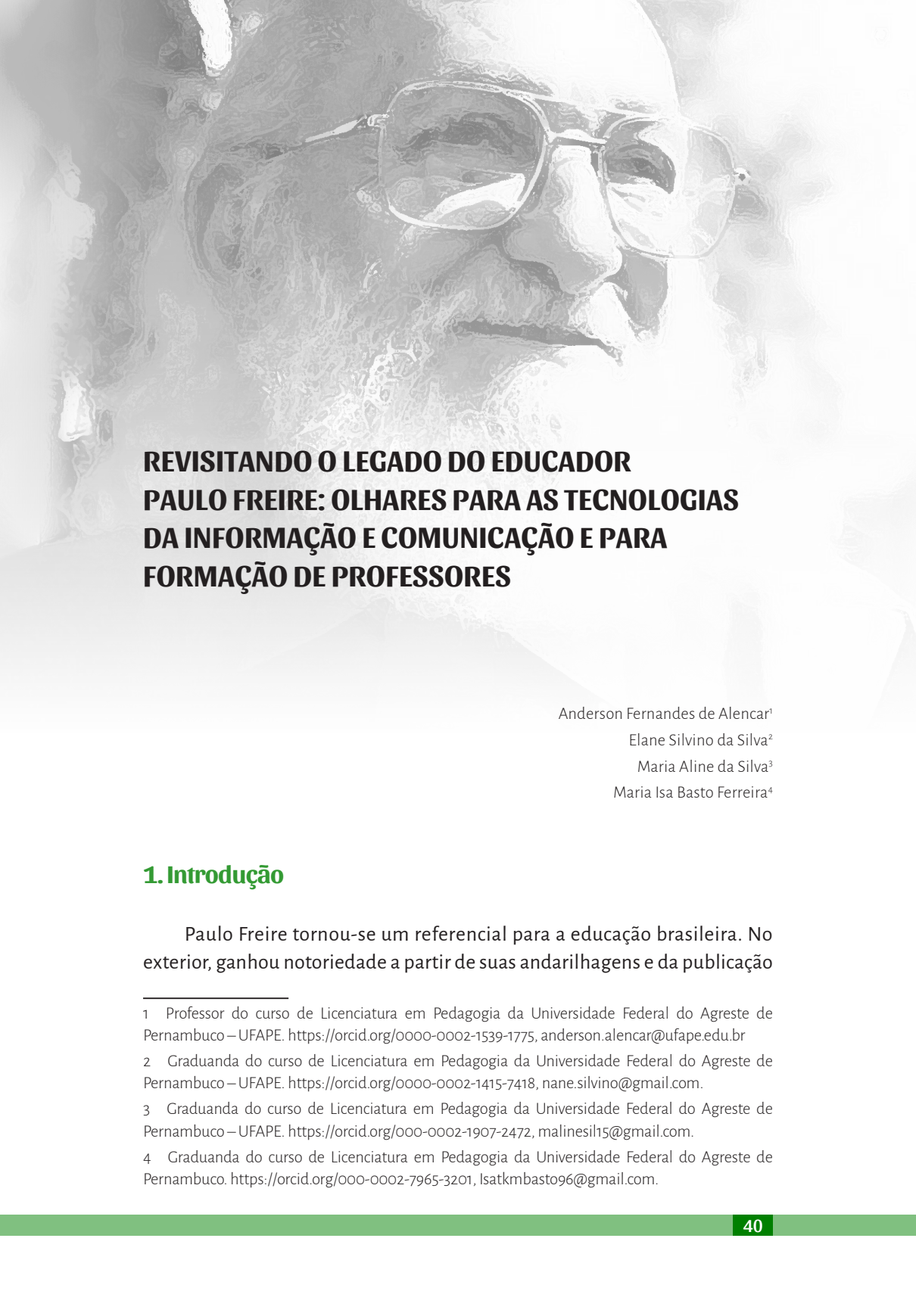
GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. (Org.). *Estado e Educação Popular na América Latina*. São Paulo: Papirus, 1992. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

GADOTTI, Moacir; STANGHERLIM, Roberta. Universidade na Perspectiva da Educação Popular. In: SANTOS, Eduardo, MAFRA, Jason F.; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Universidade Popular: Teorias, Práticas e Perspectivas*. Brasília: Liver livro, 2013.

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

2

A TEORIA DE PAULO FREIRE NAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO: RESSONÂNCIAS



REVISITANDO O LEGADO DO EDUCADOR PAULO FREIRE: OLHARES PARA AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Anderson Fernandes de Alencar¹

Elane Silvino da Silva²

Maria Aline da Silva³

Maria Isa Basto Ferreira⁴

1. Introdução

Paulo Freire tornou-se um referencial para a educação brasileira. No exterior, ganhou notoriedade a partir de suas andarilhagens e da publicação

1 Professor do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. <https://orcid.org/0000-0002-1539-1775>, anderson.alencar@ufape.edu.br

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. <https://orcid.org/0000-0002-1415-7418>, nane.silvino@gmail.com.

3 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE. <https://orcid.org/000-0002-1907-2472>, malinesil15@gmail.com.

4 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. <https://orcid.org/000-0002-7965-3201>, lsatkmbasto96@gmail.com.

dos seus livros em diversos idiomas, tornando-o reconhecido internacionalmente. Em vida, ele escreveu cerca de cinquenta e quatro livros em português brasileiro, espanhol, inglês ou italiano, entre outros (GADOTTI, 1996), sendo a “Pedagogia do Oprimido” o livro mais traduzido do autor, em mais de vinte línguas diferentes. Já os livros escritos em coautoria, conforme Gadotti (1996), integram vinte e seis.

A contribuição que Paulo Freire deixou à ciência propiciou que ele recebesse inúmeros prêmios, seja no seu país, Brasil, ou internacionalmente. Ao longo de sua vida, colecionou mais de 40 títulos de Doutor Honoris Causa concedidos por universidades às pessoas que têm reconhecimento público de suas contribuições à sociedade, seja na área da cultura, educação ou humanidade, entre outras várias homenagens.

É válido também falar sobre Maria Araújo Freire, vulgo Dona Nita, que foi a segunda esposa de Paulo Freire. O educador nomeou sua amada para ser responsável por continuar com seu legado, sendo assim foi Nita que ficou responsável pelo direito de obras de Freire, como ela fala em um entrevista,

[...] fui nomeada por Paulo como a sucessora legal de sua obra, trabalho todos os dias em torno disso. Assim, venho cumprindo o seu desejo expresso em testamento. Antes, eu já vinha colaborando com a obra de Paulo, mas agora essa é minha tarefa. Minha gostosa obrigação! [...] (FREIRE, 2007, p. 672)

Contudo, as produções bibliográficas do educador não se limitam a livros ou artigos popularizados pelo mundo, Freire, em vida, também produziu outros materiais, como relatórios, entrevistas, palestras, seminários, ou foi registrado em encontros, ora disponibilizados em ambientes virtuais, os quais se constituem em outra forma de pesquisar e estudar a vida e obra desse autor.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo fazer um aprofundamento de obras de Paulo Freire buscando fazer um resgate de sua memória a partir do levantamento de materiais de Freire na web, pouco divulgados, apresentado em vários suportes como o imagético, audiovisual e textual. Além disso, realizamos uma pesquisa temática nesses materiais, pouco usuais, disponíveis em seu acervo digital, analisando suas falas sob o olhar de duas temáticas: a tecnologia da informação e comunicação, e a educação à distância, bem como a formação de professores(as).

2. Pressupostos teóricos

Em 2012, Paulo Freire é oficialmente considerado o Patrono da Educação brasileira, pela Lei nº 12.612, em 13 de abril de 2012. Para chegar a tal nível de reconhecimento, traçou um longo e árduo caminho. Esse percurso começa no dia 19 de setembro de 1921 na cidade de Recife - PE, onde nasceu. Em 1929, Freire, junto com sua família, passaram por algumas dificuldades financeiras, consequência de uma grande crise mundial, conhecida como Grande Depressão. Embora tenha sido um momento difícil, essa foi essa circunstância que fez com que ele despertasse seu olhar mais empático com os mais pobres, preocupando-se em como era a escolarização desse povo.

Foi em 1943 que aquele menino alfabetizado pela mãe ingressou em uma universidade. A princípio, formou-se em Direito, mas logo percebeu que não seria essa a carreira que seguiria. Em 1944, conheceu Elza Maria, uma professora primária, aquela que seria sua primeira esposa. Em 1946, é dado o cargo a Paulo Freire de Diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social de Pernambuco, que foi essencial para os primeiros contatos de Freire com jovens e adultos alfabetizados; logo depois, dedicou-se mais a esse campo e começou a escrever seus livros. Para Freire, a alfabetização é um passo para que pessoas marginalizadas pela sociedade ganhem sua cidadania (FREIRE, 2001), como ele descreve em “Política e Educação”.

Em 1961, o livro “A propósito de uma administração” é baseado em e também dá continuação a assuntos abordados em seu livro anterior: Educação e atualidade (1959). Nos anos de 1963 e 1964, o livro “Alfabetização e Conscientização” trata-se de um ponto partida e da adoção do Sistema Paulo Freire em vários estados, ações de Alfabetização e Cultura Popular, bem como a Criação do Plano Nacional de Alfabetização, que tinham por objetivo o compromisso assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais. Durante esse período, Paulo Freire, em 1964, é exilado, em virtude da sua trajetória de experiências na alfabetização de adultos.

Em 1967, quando data a publicação do livro “Educação como Prática de Liberdade”, Freire já se encontrava no exílio. Durante o ano de 1968, lançou uma de suas obras mais conhecidas: Pedagogia do Oprimido. O livro propõe uma pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. No ano de 1969, o livro “Educação e conscientização: extencionismo rural” contou com a colaboração dos membros do grupo de trabalho coordenado por Freire, em Santiago no Chile.

A década de 1970 a 1980 foi um período de aprendizagem para Freire, ainda exilado, ficou diante de dois convites para trabalhar em instituições muito diferentes: o primeiro da universidade de Harvard e o segundo do Conselho Mundial das Igrejas. Ambos os convites proporcionaram vivências distintas, por isso Freire fez um acordo com Harvard para trabalhar pela instituição durante um ano. Quando relata o porquê de também haver optado por ir para essa universidade, o educador destaca que precisava muito ter essa experiência, pois era uma oportunidade, segundo ele, de conhecer o que chamou de “ver o bicho na toca”, ou seja, de conhecer uma das instituições mais renomadas do mundo (ANDREOLA, RIBEIRO, 2005).

Em 1979, Freire recebe a anistia para retornar ao Brasil, mas sua volta só aconteceu em 1980. Um ano depois, ele integrou-se ao Partido dos Trabalhadores, assumindo a presidência da Primeira Diretoria Executiva da Fundação Wilson Pinheiro. Neste percurso, ele escreve os livros: “Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais (1980)”, “Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (1980)” e “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (1982). Em 1989, Freire exerce a função de secretário de educação da prefeitura de São Paulo a convite da então prefeita da época Luiza Erundina. Para Freire (2001, p. 61) “Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha” e assim trabalhou nessa função durante dois anos de gestão.

Em 1996, o autor escreve seu último livro, que compõe assim um dos livros mais célebres do autor, a “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, que reúne e resgata suas ideias na proposição de um fazer docente para prática educativa progressista, propondo então vinte sete saberes fundamentais à prática. Aos 75 anos de idade, Paulo Freire deixou este plano material em 1997, deixando suas memórias na terra e suas contribuições para a educação brasileira. Em 2021, celebramos seu centenário, um ano que nos remete a perceber o quanto suas ideias continuam latentes e atuais.

3. Metodologia

A pesquisa se caracteriza como básica ou pura que “busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas” (GIL, 2008, p.

45). Quanto ao tipo, foi uma pesquisa exploratória, pois busca “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 46) e também de caráter bibliográfico na perspectiva apresentada por Gil (2008, p. 69), ao considerar que “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas”. E teve uma abordagem predominantemente qualitativa (SEVERINO, 2007).

A técnica de coleta de dados utilizada foi a documentação: “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124). Os documentos utilizados foram disponibilizados pelo Acervo Paulo Freire (acervo.paulofreire.org) e o Glossário Audiovisual do educador (app.uag.ufpe.br/glossario), além de outras bases de dados tais como plataformas abertas (YouTube e google) e plataformas fechadas, como os sites institucionais.

A recuperação, por sua vez, além de se valer destes materiais amplamente disponibilizados em buscas na internet, e posteriormente em contato direto com pessoas e instituições, obras que eventualmente ainda estejam pouco divulgadas. Após o levantamento, foram recuperados um total de 37 materiais, sendo 6 imagens, 27 vídeos, 4 documentos textuais (entrevista). Realizamos também as tratativas dos materiais de e sobre o educador arquivados no acervo do Conselho Mundial das Igrejas (CMI), do qual o Instituto Paulo Freire - SP recebeu de um pesquisador. Estes documentos “novos” foram editados, padronizados e disponibilizados em repositório digital ligado ao educador para amplo acesso de toda a sociedade.

Na sequência, identificamos em produções textuais e audiovisuais, autorados por Paulo Freire, menções acerca das tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância, tal como da formação de professores(as). Os dados coletados foram registrados em forma de fichamento de citação em suporte digital. Sobre a primeira temática, foram analisados um total de 160 documentos e, no que concerne, a formação de professores, analisamos 674 documentos, entretanto, apenas 97 trouxeram menção à temática, algumas falas de forma direta, outras de maneira indireta, que foram identificadas pelo contexto em que a obra estava. Ao final, foram totalizadas cerca de 50 citações, nas quais Freire faz seu posicionamento em relação às TICs. Já em relação à formação de professores(as), identificamos um total de 200 citações do autor sobre o tema.

Para a análise destas citações, utilizamos a perspectiva da Análise de Conteúdo que, para Bardin (1977, p. 9) representa um “conjunto de

instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

4. Resultados

Nos tópicos seguintes, apresentamos os resultados obtidos durante um ano de pesquisa, coletamos esses dados e buscamos entender o contexto em que eles foram citados e associá-los com o atual momento em que vivemos.

4.1 Paulo Freire na web: um resgate de sua memória

O resgate da memória documental de Freire buscou dar continuidade a um projeto de 2012, intitulado “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro”, que teve, entre outros, o objetivo de disponibilizar a memória de Freire em ambiente virtual (ALENCAR, CAMPOS, 2014). Desde então, muitos materiais foram sendo digitalizados e colocados na rede, contudo, acabavam dispersos no vasto meio digital. A fim de sanar tal problemática, foi realizado um levantamento na web em busca desses materiais, seja imagético, audiovisual ou textual que, após organização e edição, foram disponibilizados no Acervo Digital do Educador Paulo Freire, que se constitui atualmente como um dos acervos mais amplos quando a temática é a vida e obra de Freire.

Em relação ao conteúdo recuperado na web, foram recuperados um total de 37 materiais, sobressaindo os documentos audiovisuais com 27 vídeos distribuídos nos seguintes idiomas: português brasileiro, espanhol, inglês, francês e italiano. Somando a isso, esses documentos foram registrados em diferentes países como Uruguai, Argentina, Itália e Espanha. Nesse último, um dos materiais trata-se de uma conferência de Paulo Freire em Valência, Espanha, realizada em 1995, na qual o educador discutiu a natureza política da educação de adultos.

Já acerca da organização e edição dos materiais do CMI, entre as naturezas dos materiais que contêm maior quantidade de documentos estão os artigos (11), entrevistas (18) e, por fim, as cartas (53). São múltiplas as temáticas que esses documentos apresentam, como transformação econômica, modernização, educação, sistemas de ensino, papel da educação no processo de libertação, ação educativa, programa de alfabetização de adultos, método de investigação, conhecimento, teoria e prática, socialismo, conscientização

etc. Igualmente, encontramos a trajetória de Paulo Freire, relatando fatos históricos da sua vida e suas aprendizagens pelo mundo.

Parte desses materiais foi disponibilizada no repositório do educador, podendo ser acessada em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/>. Desta forma, acreditamos que disponibilizar sua memória na web e, mais ainda, em locais específicos de estudo e pesquisa em Paulo Freire contribui com a preservação da memória documental de um pernambucano que ganhou o mundo. Além disso, busca democratizar o acesso ao legado do patrono da educação brasileira, possibilitando contemporizar Freire em diferentes áreas do conhecimento.

4.2 As tecnologias da informação e comunicação e a educação à distância sob o olhar do educador

Durante a análise de dados, percebemos que Freire faz diversas menções a como o desenvolvimento tecnológico está interligado ao desenvolvimento social, assim também como essas novas tecnologias estão afetando a relação entre professores e alunos, e demonstra preocupação em como as escolas estão recebendo essas novidades e como pensam em usá-las a favor da educação. Para Freire (1996), o espaço educacional deve ser moderno tanto quanto as tecnologias, pois as tecnologias contribuem para que as informações cheguem em velocidade rápida até as pessoas.

O educador Paulo Freire não se mostrava contra os meios tecnológicos. Para ele, a tecnologia poderia ser uma aliada para a educação, contudo deve haver cuidado ao usá-las. Freire também cita que o professor, ao utilizar essas ferramentas, deve saber qual é a finalidade de seu uso durante as aulas e quais as contribuições para a aprendizagem. Segundo o educador,

A questão, portanto, não é comprar televisores, vídeos e entupir as escolas. A questão que se coloca não é você pretender, por justaposição, a convivência dos alunos com a tecnologia, mas é como você capacita os seus educadores para que eles também se tornem educadores de seu tempo, quer dizer, à altura do seu tempo. (FREIRE, 1997, p. 15)

Durante a leitura de Pedagogia da Esperança, em que Freire conta como foi a escrita de seu livro “Pedagogia do Oprimido”, ele reconhece que, se dispusesse de um computador, seu trabalho de produção teria sido mais ágil: “Ao recordar agora todo trabalho tão artesanal, até com saudade, reconheço

o que teria poupado de tempo e de energia e crescido em eficácia se tivesse contado, na oportunidade, com um computador, mesmo humilde como o que dispomos hoje minha mulher e eu” (FREIRE, 1992, p. 30). O computador, assim como outros aparelhos, acaba facilitando esse tipo de tarefa, ajuda a organizar melhor anotações e o tempo de escrita também é reduzido.

Em algumas entrevistas cedidas, o educador afirma que os computadores e outros dispositivos podem ajudar na expansão de conhecimento e contribuir para a criatividade. “Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas” (FREIRE, 1988, p. 08). A escola não deve apenas instalar computadores, mas ensinar aos seus alunos como utilizá-los corretamente, a modernização escolar pode permitir que as mudanças realizadas concedam melhores experiências de ensino.

O aparelho televisor (TV), para Freire, é um recurso que pode ser aproveitado para a educação. Por meio dessa tecnologia, algumas famílias se reúnem para assistir um programa, um noticiário, e muitas vezes, sem perceber, acontece ali um debate em que cada indivíduo acaba colocando seu ponto de vista sobre uma notícia, questionamentos são levantados, etc. Logo, levar esse instrumento para a sala de aula poderia ajudar os alunos a despertar sua criticidade, para ele, a TV acaba educando mais as crianças e jovens que o próprio professor (FREIRE, 1987), mas isso acontece pela desmotivação que o profissional sente, também, em sua desvalorização. A programação da TV, por outro lado, é impregnada de propagandas que podem “escravizar” o homem e a mulher pela indução ao consumo, como afirma o educador.

4.3 A formação de professores na perspectiva freiriana

Paulo Freire traz falas sobre a formação de um profissional da docência que exige o desenvolvimento do olhar profundo sobre a realidade em que está inserido. Portanto, não há como pensar na profissão sem perceber as aprendizagens e vivências do professor(a) para o aprimoramento da carreira. Entre as categorias presentes que abarcam a temática, identificamos reflexões sobre identidade cultural, reciclagem/treinamento, valorização docente, formação docente e o compromisso da universidade, e, por fim, a formação permanente.

Sobre a identidade cultural, o autor (1998), salienta que este processo de construção não pode ser desenvolvido em uma prática que visa ao treinamento na aquisição de técnicas que pouco contribuem para a formação

docente. Tal identidade requer uma formação centrada em uma prática progressista. Segundo Freire e Nogueira (1994), existe uma tendência por parte dos governos de promover cursos de reciclagem, entretanto, ambos alertam que, ao realizarmos esses cursos, devemos ficar atentos à forma como eles são ministrados, tanto em seu aspecto pedagógico quanto a questões políticas, não recebendo os conteúdos de forma passiva.

Logo, ao estarmos passivos a esses treinamentos, adentramos em uma questão fundamental da profissão docente: sua valorização, visto que a profissão carrega uma marca histórica de desvalorização. Nesta direção, Freire (1990, p. 1), em carta a Luiza Erundina, aponta que temos uma “dívida histórica com o magistério”. Isto recai na péssima remuneração desta categoria, assim como nas más condições de trabalho (FREIRE; TORRES, 1997). Uma boa formação de professores exige, segundo o autor, “salário minimamente decente” e “respeito pela tarefa da profissão docente”. Por isso, deixar-se levar pelos treinamentos sem uma reflexão crítica é também compreender que qualquer formação é bem-vinda, é excelente, que toda pessoa pode ministrá-la, acabando assim por não valorizar o espaço do ser professor(a).

Diante disso, uma das maneiras de ultrapassar essa problemática é pensar a formação de professores desde a universidade, visto que ela exerce uma função fundamental na formação inicial, seja política ou social. Contudo, essa formação não deve se dar de forma descontextualizada, pois “Não é possível que a universidade colabore no sentido de mudar o seu contexto se ela não se relaciona organicamente com este contexto” (FREIRE, 1980, p. 6). Ainda para o autor, “Uma das tarefas da universidade que se bata por uma mudança de seu contexto está na contribuição que ela pode dar no campo da formação permanente das professoras” (FREIRE, 1980, p. 6-7). A universidade precisa assumir sua responsabilidade de modo crítico e rigoroso no decorrer da formação (FREIRE, 1986).

O educador discorre sobre a força que o diálogo tem para formação de professores e que consequentemente contribui com o processo de aprendizagem de seus discentes. Para isso, Freire, em diálogo com Adriano Nogueira (1997), coloca que esse diálogo deve abarcar questões sociais e integrar também ao conhecimento de seu aluno saberes científicos. Sendo assim, o educador deve trazer para a sala de aula os conceitos científicos para que a ciência possa ser acessível e saberes populares para que os alunos respeitem a diversidade de saberes que há. Essa prática de dialogicidade proposta por Freire pode incentivar os estudantes a expor suas opiniões e despertar seu lado curioso.

Outro ponto que Freire aborda em suas discussões é sobre a importância de buscar novos conhecimentos; para ele, a formação é algo contínuo, ser um bom professor(a) não é apenas ter um diploma (FREIRE, 1994; 1997). Fazer uma auto avaliação sobre sua própria prática também contribui para uma formação de melhor qualidade, já que a “formação não é uma experiência transitória” (FREIRE, [19-?]). Finalizando, o educador revela que a formação permanente de professores(as) pode auxiliar o professor a encontrar novos caminhos para melhorar sua prática e, assim, sentir-se oxigenado. Quando o professor conhece novas fontes de conhecimento, ele fica esperançoso e animado, como é colocado por Freire: “O afeto, o sentimento, a criteriosa formação permanente e o prazer de estar trabalhando e realizando são alguns dos “antídotos” através de que nós podemos nos vacinar” (FREIRE; NOGUEIRA, 1994, p. 3).

5. Considerações finais

Este trabalho buscou evidenciar a importância que o educador Paulo Freire teve e ainda tem para a educação. Ao fazer a leitura de suas obras e analisar os dados, comprovamos a frase com que muitos se referem a ele, “um homem a frente de seu tempo”. É notável que o legado freiriano ainda influencia nossa atual sociedade mesmo ainda sofrendo perseguição por parte de pessoas que negam seu valor.

Paulo Freire, ao discorrer sobre as TICs o educador relaciona com o campo educacional para que assim possamos percebermos as contribuições oferecidas para as escolas. Ele não se coloca contra essas inovações, desde que haja um equilíbrio em relação ao uso, ou seja, antes de adotar ferramentas tecnológicas, é necessário que o professor (a) saiba como essas ferramentas poderão ajudar tanto em seu trabalho como para promover espaços de aprendizagem de seu aluno (a).

Sobre a formação de professores (as), o educador acredita que esses profissionais devam efetuar uma prática progressista que dialogue com a teoria. Freire defende a formação continuada, mas que essas formações oferecidas ao professor (a) realmente sejam oportunidades de fazer o educador (a) melhorar sua prática.

A dimensão documental da pesquisa resgata novas memórias em que é possível encontrar mais falas de Freire sobre questões sociais, políticas e educação; esses novos documentos encontrados estão sendo

disponibilizados em seu espaço digital, o Acervo Paulo Freire, para que assim seu legado seja preservado.

Por fim, esperamos que este estudo contribua para que novas pesquisas sejam realizadas, e por meio delas também, possamos deixar viva a memória e o trabalho que Freire fez em vida. Podemos então concluir que o educador pernambucano teve muito a contribuir com essa pesquisa em prol da nossa formação, e com as futuras que irão surgir.

Referências

ALENCAR, Anderson Fernandes; CAMPOS, Fernanda Soares. Paulo Freire na rede: a experiência do Projeto Paulo Freire Memória e Presença. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2081-2094, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, Ana maria Araújo; SOUZA, Giane Maria de; BORBA, João Francisco de. Ana Maria Araújo Freire. *Contrapontos*, vol. 7, n. 3, p. 671-687, Itajaí, set/dez, 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/931/786%C2%A0>. Acesso em: 01 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. *Projetos de Educação de Adultos*: Centros de Cultura. ([19--]). Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/25>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. *Fazenda Escola*, Uberaba, v.4, n. 5, [199-?]. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1121>. Acesso: 28 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. *Fazenda Escola*. Uberaba, v. 4, n. 5, p. 199.

FREIRE, Paulo. *Entrevista exclusiva com Paulo Freire*. Entrevista concedida à Carmelita e Mariângela. São Paulo, 1980, p. 1-9. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2484>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire, o novo cidadão paulistano. *Folha da Tarde*, São Paulo, 1986. Entrevista concedida a autor desconhecido. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1311>. Acesso em: 28 nov. 2021

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

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da libertação*. São Paulo, 1987. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1248>. Acesso em: 22 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire entrevistado no programa "Matéria Prima"*. TV Cultura, 1989. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3218>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *A educação neste fim de século: uma entrevista com Prof. Paulo Freire*. 1990. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1303>. Acesso em: mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire palestra no DESED, Banco do Brasil*. 1994. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1891>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Ensinar, aprendendo*. O Comunitário, Campinas, v. 6, n. 38, mar. de 1994, p. 6-9. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3010>. Acesso em: 12 set. 2020

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano S. Introdução: o trabalho em educação considerado em três dimensões. In: NOGUEIRA, Adriano. *Contribuições da interdisciplinaridade: para a ciência, para a educação e para o trabalho sindical*. Petrópolis: Vozes, 1994. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2468>. Acesso: 17 set. 2020

FREIRE, Paulo. *Encontro com Paulo Freire no Ginásio Tesourinha em Porto Alegre*. 1995. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1933>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. *Paulo Freire e Papert discutem a pedagogia dos tempos globais*. 1996. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2466>. Acesso em: 28 de mar. 2021.

FREIRE, Paulo; TORRES, Rosa Maria. "Yo quisera morir dejando un mensaje de lucha". *Novidades Educativas*, [S.l.], n.79, 1997. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1467>. Acesso em: 01 set. 2020

FREIRE, Paulo. Rencontre avec Paulo Freire. *Le Nouvel Édicateur*, p. 21-23, 1997. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4671>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Não se poder 'ser' sem rebeldia. *Pais & teens*. 1997-02. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3278>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Texto I. "Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural"*. [S.L.], Capacitação Pedagógica, jul. 1998. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1339>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 5 ed., 2001.

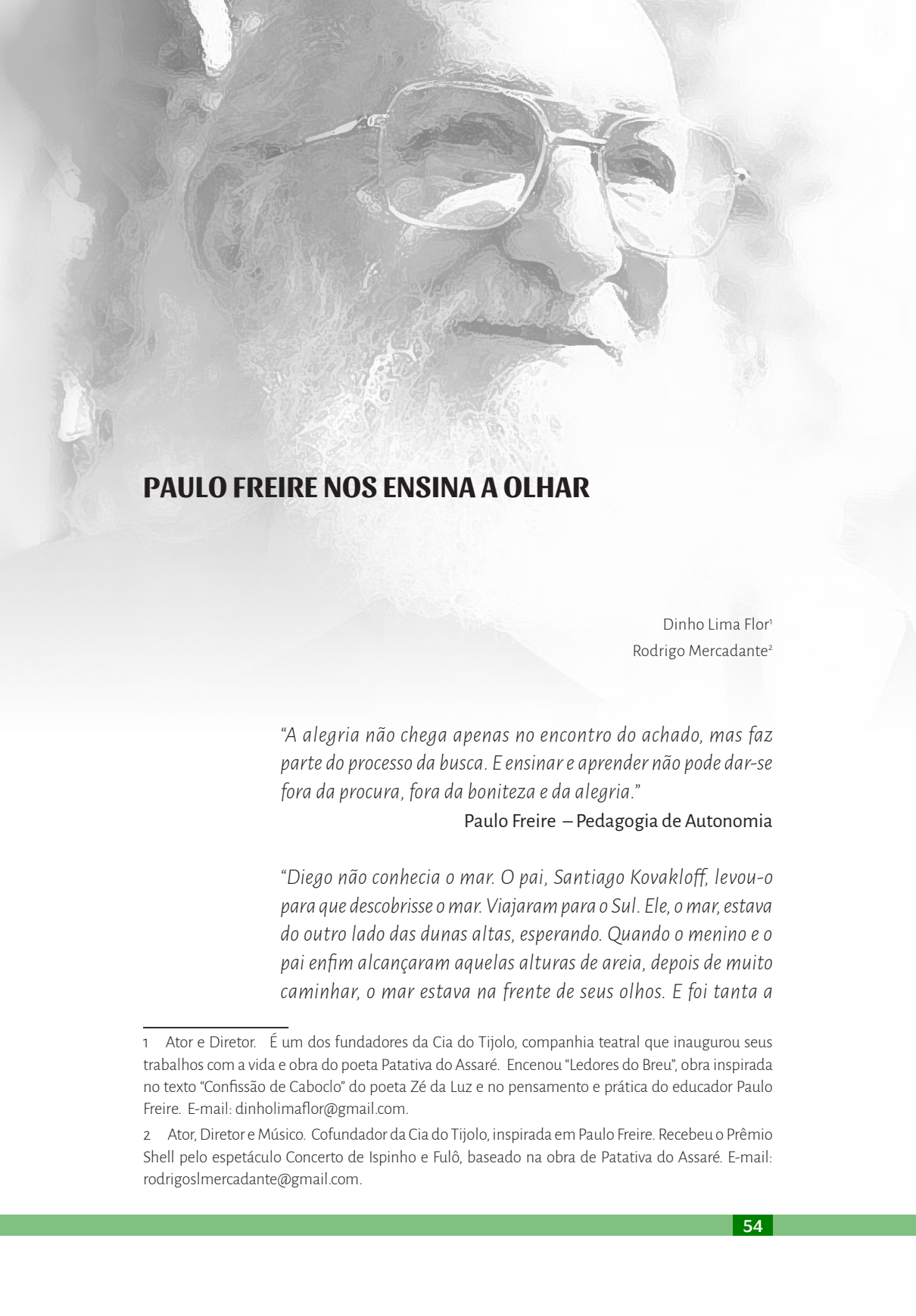
GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3078>. Acesso em: 27 nov. 2021.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IPF. *O Instituto Paulo Freire*. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>. Acesso em: 28 nov. 2021

NOGUEIRA, Adriano S. *Educação: preparação para o século XXI*. Caderno Pedagógico, p. 44-62, out. 1997. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1365>. Acesso em: 28 nov. 2021.

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



PAULO FREIRE NOS ENSINA A OLHAR

Dinho Lima Flor¹
Rodrigo Mercadante²

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire – Pedagogia de Autonomia

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a

1 Ator e Diretor. É um dos fundadores da Cia do Tijolo, companhia teatral que inaugurou seus trabalhos com a vida e obra do poeta Patativa do Assaré. Encenou “Ledores do Breu”, obra inspirada no texto “Confissão de Caboclo” do poeta Zé da Luz e no pensamento e prática do educador Paulo Freire. E-mail: dinholimaflor@gmail.com.

2 Ator, Diretor e Músico. Cofundador da Cia do Tijolo, inspirada em Paulo Freire. Recebeu o Prêmio Shell pelo espetáculo Concerto de Ispinho e Fulô, baseado na obra de Patativa do Assaré. E-mail: rodrigoslmercadante@gmail.com.

imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Pai, me ensina a olhar!”

Eduardo Galeano — O Livro dos Abraços

Aquele náufrago incapaz de entender o mapa de estrelas que indica o caminho de volta pra casa; o homem perdido que não sabe ler o destino nas linhas traçadas no céu; o pai do inconsciente confessando não saber ler o que deseja uma mulher; um expectador atônito diante da metáfora intransponível de um poeta; um refugiado vagando em terra de língua estrangeira ou nos labirintos das grandes cidades; um doente perdido diante das bulas de remédio, ou das conversas de um doutor que sabe de sua vida e de sua morte; um pequeno planeta vagando à deriva sem saber de si. Tantos analfabetismos, tantos! Analfabetismo funcional, analfabetismo político, e porque não falar em analfabetismos éticos, estéticos e afetivos... Mas há aquele analfabetismo mais prosaico, mais cruel: o analfabetismo completo do homem vagando num labirinto de sinais da grande cidade, incapacitado por um defeito social. Vítima de uma tortura diária no seu ir e vir constantemente proibido. A experiência do deslocar, do lugar nenhum, da des-hora. Aqueles que passam não percebem essa forma de tortura constante, diária.

O analfabetismo, em todas as suas manifestações, é uma tortura social, diária, da mais alta gravidade e complexidade. Enxergá-lo, diagnosticá-lo, combatê-lo em nós e nos outros, em todas as suas variadas formas, é um desafio. Para isso é preciso “amolecer” as ideias empedernidas, adocicar os ouvidos, reeducar continuamente os olhos. O teatro, da maneira como gostamos de concebê-lo, pode ser considerado como um exercício de resistência diante da indiferença cotidiana diante das dores e mazelas do mundo.

É exatamente nesse combate que nossa criação encontra Paulo Freire: no exercício de um olhar sempre renovado, vivo e curioso diante da boniteza diante da diferença e da singularidade. Por outro lado, faz despertar a indignação diante das explorações e opressões, ao mesmo tempo em que atiza a potência de transformação e superação das injustiças. Uma provocação brasileira ao mundo, um afeto, um canto inquieto, uma descoberta política, uma possibilidade de acerto de contas com a história, um esperar. Paulo Freire, assim como o teatro e as artes em geral, nos ensina a olhar.

1. A nossa crença e a nossa prática

“Isso a gente matava quase que não era com tanta precisão de comer aquela carne, e sim pela curiosidade, aquele prazer de matar, que é até uma crueldade, mas a gente mesmo não pensa naquilo, não é? Quer saber se é um cabra danado, cabra macho e cabra macho mata! Mata mulheres pobres, mulheres pretas, brancas, mata mulheres trans, mata mocó, asa branca, jacú, juriti e cotia, Matava as aves das águas, que nos invernos apareciam na beira das lagoas... Galinha d’água, mergulhão, pato do peito branco, patola e paturi. Mas depois foi que eu comecei a criar pena, veio aquele pensamento de que aquilo era mesmo uma crueldade. Comecei a criar pena e pena, coisa de pássaro. Sabe como foi? Vou lhe contar como foi, viu? Eu passei minha infância em grande pobreza, mas uma infância alegre e cheia de beleza. É que eu tinha oito anos e nem era alfabetizado ainda, e foi que eu ouvi uma mulher ler pela primeira vez um folheto de cordel... Coisa que eu nunca tinha assistido, então eu fiquei maravilhado com aquilo, com aquela linguagem tão bonita. Aquelas rimas, aquela beleza de expressão. Tudo aquilo me deixou tão encantado, que eu soube que poderia reproduzir tudo aquilo lá. Dalí continuei sempre procurando quem tinha cordel para ler para mim. E depois que eu fui alfabetizado, tudo melhorou. Depois da leitura do cordel pela a mulher, passei de matador a imitador de passarinho. Cada um com sua voz, com sua canção diferente, tudo aquilo gravado e guardado em mim.”

Esse longo trecho foi retirado de um texto da peça *Ledores no Breu*, nosso espetáculo/homenagem a Paulo Freire. Ele, por si só, já seria o suficiente para sintetizar nossas pretensões artísticas, pois expressa de maneira precisa a crença que nos motiva a continuar criando espetáculos, elaborando dramaturgias, compondo e cantando canções. Esse fragmento, elaborado a partir de um depoimento do poeta Patativa do Assaré, representa a aposta nesse delicado poder transformador da arte e da educação.

Somos um grupo de teatro. Fazemos parte de uma longa tradição de coletivos artísticos que buscam fazer com que suas criações não sejam nem puro entretenimento, nem pura elaboração estética fechada em si mesma. Nossas ações artísticas remontam às experiências estéticas e políticas do teatro engajado das décadas de 1960 e 1970, elaboradas pelo Teatro de Arena, pelo Teatro Oficina, pelo teatro Ventoforte, Teatro União e Olho Vivo em espetáculos como Show Opinião, Arena Canta Zumbi, Arena Canta Tiradentes, etc.

Em 2008, ano de nossa fundação, quando nos pusemos a estudar a vida e a obra do poeta Patativa do Assaré no intuito de criarmos nosso primeiro trabalho, nos deparamos com uma dificuldade dramática: por onde abordar uma obra tão vasta como a do “bardo” cearense? Que recorte fazer? Não desejávamos realizar um espetáculo biográfico e também não nos agradava a ideia de apresentar um sarau ou algum mero alinhamento de canções e poemas justapostos. Intuíamos que, se bem trabalhada e aprofundada, a trajetória de Patativa poderia nos proporcionar uma visão singular e profunda do Brasil.

Um dos fatos da biografia do poeta que mais despertou nosso interesse foi seu processo de aprendizagem. Autor de uma obra gigantesca, Patativa estudara somente seis meses em escola regular. Depois, de leitura em leitura, de verso em verso, desenvolveu a capacidade de ler as palavras, as frases e os livros. Patativa se transformou em um “ledor” apaixonado. Além disso, o processo de alfabetização de nosso personagem era inseparável de seu desenvolvimento ético e político. Os versos abaixo são um exemplo da forma como Patativa refletiu sobre seu processo de aprendizagem:

Eu nasci ouvindo os cantos
das aves de minha serra
e vendo os belos encantos
que a mata bonita encerra
foi ali que eu fui crescendo
fui vendo e fui aprendendo
no livro da natureza
onde Deus é mais visível
o coração mais sensível
e a vida tem mais pureza.
Sem poder fazer escolhas
de livro artificial
estudei nas lindas folhas
do meu livro natural
e, assim, longe da cidade
lendo nessa faculdade
que tem todos os sinais
com esses estudos meus
aprendi amar a Deus
na vida dos animais.

(FEITOSA, 2003, p. 18)

Ou neste depoimento, em que o poeta conta em prosa sua relação com o fazer poético:

Eu estudei só seis meses. Agora, eu fui me valer do livro. Que não era o livro didático não. Eu não queria saber de categorias gramaticais não. Queria saber de outras coisas. Eu lia era revista, era livro, jornais. Eu queria era satisfazer minha curiosidade, não era ler gramaticalmente como vocês por não. Foi a natureza mesmo. Muito curioso para saber as coisas, tudo o que eu lia eu gravava aqui na mente. Eu queria era ler as histórias, a vida da pátria e isso e aquilo, queria saber das coisas, não queria saber de livro de concordância e isso e aquilo. Agora, com essa prática de ler eu pude obter tudo, viu? Como se eu tivesse estudado, pegado livros didáticos, livros lá de colegas, essas coisas viu? Eu aprendi lendo. Com a prática de ler a gente vai descobrindo e sabe que nem pode dizer: tu sois e nós é. Eu aprendi com a prática. (FEITOSA, 2003, p. 17)

Nas reflexões de Patativa acerca de sua trajetória ressoava a célebre máxima de Paulo Freire: “É preciso aprender a ler o mundo, antes de ler as palavras.” Patativa leu o mundo, depois leu as palavras. Pôde, então, escrever os poemas que fazia enquanto trabalhava a terra, politizou-se, inventou em si mesmo, autodidata, que foi o projeto pedagógico freiriano.

Foi esse elo entre o educador e o poeta que nos deu o mote a partir do qual desenvolvemos a dramaturgia de nosso primeiro espetáculo, “Concerto de Ispinho e Fulô”. Foi o estudo da obra de Paulo Freire que estabeleceu, a partir daquele momento, as bases éticas, políticas e estéticas sobre as quais construímos nosso coletivo.

Cia. do Tijlo, nome com o qual nos batizamos, surgiu das primeiras leituras da *Pedagogia do Oprimido* e de nosso fascínio diante do conceito de palavra geradora. No processo de alfabetização dos trabalhadores de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, o professor descobriu que deveria, antes de mais nada, buscar nas experiências concretas de produção e reprodução da vida e no vocabulário daqueles homens e mulheres, palavras que fossem prenhes de sentido e a partir das quais fosse possível iniciar o processo de fazê-los desbravar o mundo das palavras lidas e escritas, sem nunca desprezar seus saberes próprios acumulados. A palavra altamente significativa para aquele grupo, a palavra geradora daqueles trabalhadores foi “ti-jo-lo”. Revelou-se assim nosso nome - !freirianamente ! - Cia do

Tijolo. Dessa forma, oficializou-se nossa relação umbilical com Paulo Freire, com seu pensamento e suas práticas emancipatórias.

Alguns anos depois, em 2014, criamos o espetáculo “Ledores no Breu”, baseado nas histórias e práticas do pensador pernambucano. Com “Ledores no Breu”, a Cia. do Tijolo circulou pelo país, apresentou-se em escolas, EJAs, associações de moradores, teatros e praças, por mais de sessenta cidades.

Nosso projeto concretizou-se como um desdobramento estético de nossas leituras do educador. Uma busca incessante de maneiras sempre renovadas de elaborar artisticamente, seja na relação com o público, seja na escolha dos temas e de melhores formas para abordá-los, sua visão de mundo e sua prática como educador.

Como encenar Freire freirianamente? Como, inspirados por seus escritos, atuá-los, vivê-los, fazer deles a nossa práxis? Como homenagear tantos educadores e educadoras que se embrenharam pelos interiores do país alfabetizando, aprendendo, ensinando, construindo o *ethos* freiriano para além de Paulo Freire? Podemos considerar que nosso trabalho consiste em, a cada nova criação, responder esteticamente a essas perguntas.

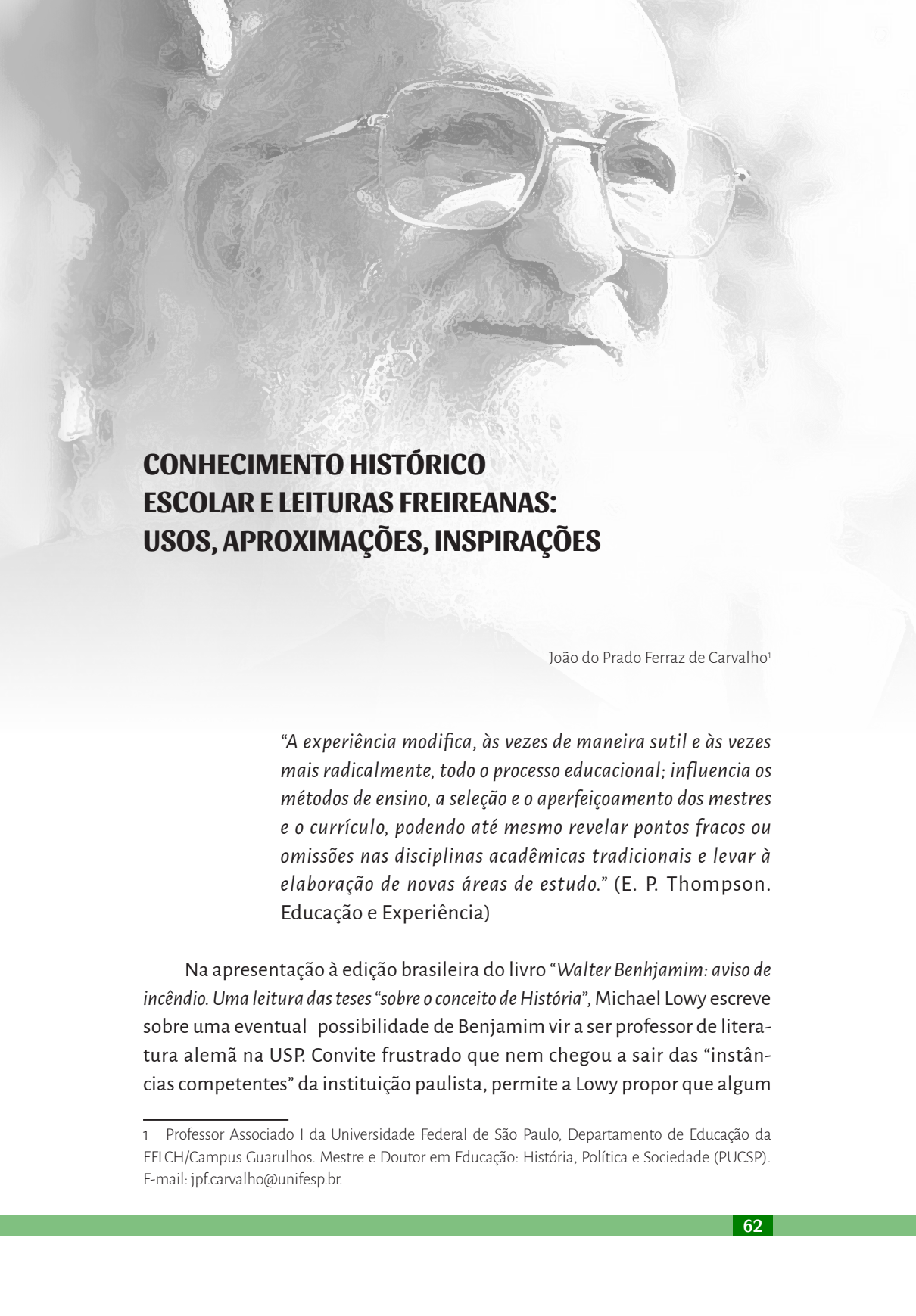
A professora Marilena Chauí, respondendo à pergunta sobre a diferença entre Paulo Freire e a maioria dos intelectuais brasileiros, enfatiza que o grande pensador pernambucano transforma um conjunto de ideias em uma práxis (unidade dialética do pensar e do ser, ao mesmo tempo saber e prática, conhecimento e ação). A escola pensada e posta em prática por Paulo Freire é um espaço de transformação real e cotidiana de alunos e professores. O processo de aprendizagem é sempre conjunto. Alunos, professores, familiares, funcionários, todos aprendem cotidianamente. O aprendizado se realiza conjuntamente no espaço da troca.

Sendo assim, nos perguntamos quais as bases fundamentais para a elaboração de um o teatro “freiriano”. Arriscamos algumas hipóteses: Em primeiro lugar, a experiência teatral encarada como um espaço de transformação real de artistas, técnicos e público, lugar no qual seja possível promover, suscitar e desencadear um processo conjunto de construção de conhecimento sobre o mundo. Em segundo lugar, pensar uma obra perpetuamente em construção, aberta aos processos históricos, atenta às contradições e demandas do tempo presente, às discussões relevantes para nós e para quem nos assiste. Em terceiro lugar, um teatro político, no sentido mais abrangente do termo, não sob uma perspectiva doutrinadora, mas como fomentador de discussões, como projeto democrático da empatia, da escuta, do exercício do espanto e da curiosidade.

Não há nada mais poderoso do que a experiência da troca real entre seres humanos, indivíduos, sujeitos, cidadãos, no momento mesmo do acontecimento teatral. Esse movimento sempre aberto ao outro, que considera seus saberes e visões de mundo, possibilita a tomada de consciência de que o outro, em sua diferença, sou eu também. Nessa dança dialética de saberes e narrativas, cruzamentos e encontros, nasce o desejo de se entender, a coragem de narrar a própria história, que se entrelaça com a do outro, tecendo a coletividade viva, contraditória, essencialmente política, atizando as centelhas da luta e da esperança.

Referência

FEITOSA, T. (org.). *Patativa do Assaré*: digo e não peço segredo. São Paulo: Escrituras, 2003.



CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR E LEITURAS FREIREANAS: USOS, APROXIMAÇÕES, INSPIRAÇÕES

João do Prado Ferraz de Carvalho¹

“A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.” (E. P. Thompson. Educação e Experiência)

Na apresentação à edição brasileira do livro *“Walter Benjamim: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “sobre o conceito de História”*, Michael Lowy escreve sobre uma eventual possibilidade de Benjamim vir a ser professor de literatura alemã na USP. Convite frustrado que nem chegou a sair das “instâncias competentes” da instituição paulista, permite a Lowy propor que algum

¹ Professor Associado I da Universidade Federal de São Paulo, Departamento de Educação da EFLCH/Campus Guarulhos. Mestre e Doutor em Educação: História, Política e Sociedade (PUCSP). E-mail: jpf.carvalho@unifesp.br.

escritor brasileiro deveria escrever um conto sobre a estadia do pensador alemão como exilado antifascista no Brasil dos anos 1930 e nos eventuais encontros criativos que poderiam ter ocorrido.

O contista poderia imaginar Benjamim lendo Machado de Assis na língua original, tornando-se amigo de Graciliano Ramos e escrevendo um ensaio o comparando a Brecht. (LOWY: 2005: p. 9 -10).

Inspirado nessa apresentação provocativa de Lowy e usando a “imaginação histórica”, fico pensando em Paulo Freire e E. P. Thompson em encontro inusitado pelos corredores da PUC/SP. Penso nas conversas entre o educador brasileiro e o o historiador inglês, após esse aceitar convite para uma suposta temporada acadêmica no Brasil. Dialogando entre um cafezinho e outro, empenhados em atividades de estudos e cercados de docentes e discentes, entre palestras e deslocamentos pelos corredores sob a admiração dos que os viam e ficavam imaginando o que diriam sobre o fato de uma das principais obras do historiador inglês ter sido escrita a partir do contato de Thompson com a educação de adultos.

Alega-se comumente... que a educação liberal de adultos permite uma relação entre o professor e os estudantes que, sob certos aspectos, é única sob o ponto de vista educacional.

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. Mas, na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo. O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. (Thompson: 2002: p. 13)

O que diria Freire sobre o uso do conceito de “experiência” na história, literatura e educação, após ler as ideias acima? Será que diria a Thompson: “penso na educação bancária quando leio esses seus primeiros parágrafos do texto Educação e Experiência.

Pensadores brasileiros que têm inspirado recentes reflexões sobre a educação e o fazer-se no sentido de formação têm alimentado e exercitado a aproximação intelectual entre o pensamento do historiador inglês em seus estudos e pesquisas.

Freire e Thompson nunca se encontraram, mas lançam mão da transgressão ao estilo de bell hooks para os aproximar no campo das ideias, buscando responder demandas de orientandos interessados em usar suas produções intelectuais para estudar temáticas no campo da educação e do ensino de história.

Inspirado, singelamente, no agir tal qual um “contrabandeador de ideias”, como um intelectual orgânico das classes oprimidas buscando diálogos impertinentes e operando como “alguém transgredindo fronteiras discursivas, que contrabandea ideias em seu conteúdo vital, em uma cultura política mais ampla”. (bell hook: *apud* McLaren: 2000: p. 71).

Concordando com essa pensadora, defendo que “qualquer discussão de trabalho intelectual que não leve em conta suas próprias condições de factibilidade representa erradamente as circunstâncias concretas que possibilitam a produção intelectual.” (bell hook: *apud* McLaren: 2000: p. 71).

Quando procurado por docentes para orientar trabalhos na perspectiva da educação de jovens e adultos, da educação emancipadora ou currículo na perspectiva crítica à educação dita “bancária” usando Paulo Freire, a primeira sensação foi de dúvida e pensei na resposta, “não posso”, argumentando que não sou um especialista na obra de Freire, que sou um historiador preocupado com a história social da educação, com o ensino de história etc.

Diante das insistências e da própria forma como se organiza a carreira acadêmica, na qual escolhas e temáticas impõem-se no fazer coletivo da profissão, me vi na condição de pensar sobre e me perguntei: porque não?

Quais seriam essas aproximações?

Resposta quase que imediata: os excluídos da história e seu fazer como agentes históricos, enfim a questão da agência humana, o que implica certamente numa concepção de história e de educação. Exercício intelectual instigante, que permite aproximações entre autores de uso incomum no campo da educação e do ensino de história, mas frutífero para responder tais demandas.

No experienciar minha condição de professor-orientador e em diálogo crítico e aberto com os discentes e suas demandas, outras possibilidades se materializaram, principalmente um debate epistemológico no sentido de inquirir a produção de conhecimento a partir da perspectiva ocidental e adentrar ao debate decolonial.

À justificativa, digamos, mais acadêmica, acrescento outra, de natureza política. Em tempos de múltiplos ataques à educação no Brasil, ao seu patrono Paulo Freire e a seus profissionais, é preciso buscar formas para

resistir e este movimento intelectual também tem essa intencionalidade, exercitar diálogos para resistir nesses tempos de retrocesso e esperar.

Atentar para as especificidades e o potencial social inerente ao exercício comprometido da profissão docente no âmbito do ensino superior em relação profícua, criativa e de troca, é uma possibilidade dos que não se vergam ao tempo presente e suas incertezas e insistem em seu papel social no contexto de projetos educativos emancipadores.

Nesses tempos torpes, é preciso evitar as armadilhas inerentes à concepção segundo a qual papel social da academia deva-se restringir em ação formativa apartada e distante da sociedade, como se fosse possível tal disparate, encerrando seus compromissos nos limites dos muros da universidade.

Inspirado na obra de Paulo Freire, podemos pensar a educação em suas múltiplas dimensões, no formar e no forma-se.

Sob ataques reacionários, quem forma os formadores?

Questão superada que atualizada ganha novo relevo diante de recentes pesquisas e avanços no campo da educação, indicando que somos formados coletivamente como é próprio de uma comunidade aprendente, deslocando assim a questão para o fazer-se dos educadores de todos os níveis, presentes e sujeitos de sua formação.

Nasce assim este movimento aqui sintetizado de pensar o conhecimento histórico escolar numa perspectiva da história social da cultura e se aproximar de certas leituras freireanas, buscando usos, aproximações, inspirações, guiado por uma concepção de história como processo aberto e de educação como materialização da ação do sujeito experienciando, no sentido thompsoniano, seu tempo.

1. Leituras e aproximações: educação e experiência

No clássico prefácio de *“A Formação da Classe Operária Inglesa”*, livro que carece de apresentação pelo seu caráter fundante e inovador na historiografia do mundo ocidental, E. P. Thompson explícita sua compreensão dos processos históricos na lógica da agência humana escrevendo: “A classe operária não surgiu tal como o sol, numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (1981, p. 9).

Ideia utilizada para pensar a formação como “fazer-se”, tal qual o fazem alguns historiadores da educação brasileira ao retomar essa ideia-força quando escrevem:

Retomamos (...) a ideia de “fazer-se” – making – ou seja, de os indivíduos – e as classes, no caso de Thompson – serem sujeitos de sua própria formação, do processo que poderá permitir a ideia da emancipação. (BERTUCCI; FARIA FILHO & TABORDA DE OLIVEIRA: 2010, p. 66)

A formação como fazer-se me veio imediatamente como inspiração para tratar brevemente do processo de aproximação do pensamento desses autores e suas possibilidades para pensar a educação o ensino de história.

Paulo Freire ao ser questionado sobre sua trajetória de educador, escreveu:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE; 1991, p. 58)

E. P. Thompson e Paulo Freire, inusitado encontro possibilitado por nossa “imaginação histórica” e pela perspectiva criadora dos sujeitos envolvidos em pensar, produzir e ser produzidos por uma práxis emancipadora em contexto de formação de profissionais para a educação escolar no Brasil.

O autor de *A Formação da Classe Operária Inglesa* declarou que a inspiração para a escrita desse seminal livro que buscar resgatar sujeitos do esquecimento da história, foi baseada em suas aulas para adultos com a preocupação, assim como Benjamin, de interpretar a história do ponto de vista dos vencidos.

2. Benjamin, Thompson, Freire: aproximações, provocações

Nessa busca de seguir pistas de aproximações possíveis entre autores, mediado pela escrita de Paulo Freire trago Henry Giroux e sua compreensão de história.

O que eu gostaria de destacar sobre Giroux e sua compreensão integral do mundo e seu processo de transformação é uma visão de história como possibilidade. Para Giroux, não existe esperança sem um futuro a ser feito, a ser construído, a ser moldado. Para Giroux, a história como possibilidade significa que amanhã não é algo que necessariamente irá acontecer e nem uma pura repetição do hoje... (FREIRE: 1997, p. X)

Esse entendimento do que vem a ser o processo histórico leva a uma compreensão do que vem a ser o papel da educação. Como escreve Paulo Freire, a compreensão de Giroux da história como possibilidade reconhece

O papel inquestionável da subjetividade no processo de conhecer. Este modo de compreensão, por sua vez, caracteriza sua maneira crítica e otimista de compreender a educação. (FREIRE: 1997: p. IX e X)

E completa

A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita. (FREIRE: 1997: p. IX e X)

Esta compreensão de história e do processo de produção da vida social, da agência humana e da educação, nos leva ao que falta no planetário, ou melhor, ao “termo ausente” que na leitura do historiador inglês não está presente em várias análises marxista: experiência humana. (THOMPSON: 1981, P. 182).

Embora, clássico e referenciado milhões de vezes, afinal Thompson é um dos autores mais citados no ocidente, no clássico *A Miséria da teoria ou um planetário de erros*, podemos ler como exposto abaixo

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta; “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que falta: experiência humana”. ‘E esse, exatamente o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias, do clube do pensamento, com o nome de “empirismo”. (1981, p. 182)

E continua o pensador inglês

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres” mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidade e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através

das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON: 1981, P.182).

Eis as ferramentas ou o tal aporte teórico se quisermos ser mais acadêmicos: uma concepção de história como processo em aberto e prenhe de possibilidades aos “excluídos” de uma certa tradição historiográfica e uma ponte, no caso uma ponte expressa pela enorme capacidade de trocas férteis, entre essa concepção e a educação. Afinal, a educação é uma das formas de se materializar esse processo na condição de agente, de sujeito histórico. Afinal, cultura era também um dos termos ausentes em certas leituras, como podemos ler na citação acima.

A chave de leituras educacionais no campo da cultura entendida como campo de disputa, eis uma forma de materializar o processo de formação no e pelo coletivo social.

3. Paulo Freire, ensino de história e possibilidades de estudos

O aporte teórico apresentado acima, esboçado sinteticamente como indicador de itinerário a ser percorrido em estudo futuro de maior estofo, permite grau maior de segurança, mesmo na condição de contrabandeador de ideias, para aventar aproximações e leituras de outros temas na relação com a obra de Paulo Freire, como temos buscado em nossas atividades de professor e pesquisador.

Instiga pensar a história da escola pública no Brasil na sua relação com uma educação popular, afinal, como escreve Eveline Algebaile (2009) constituímos historicamente uma “escola pública à brasileira”, na qual a presença das classes populares é elemento central. Acrescento, presença central a ser melhor entendida e tornada prioridade, pois o currículo e sua organização é de matriz outra, branca, europeia e cristã, o que inviabiliza negros, índios e subalternos.

Uma escola popular de massa carece de estudos que tomem a educação popular como balizador e que assuma a condição de classe social inerente, que tome a territorialidade como dado estruturador de práticas pedagógicas e que busque como horizonte a construção de uma pedagogia do dissenso, como pensa Peter McLaren, leitor de Freire. (2000).

Temas outros são aventados como possibilidades de pesquisa, inspirada em leituras freireanas, desde os mais, digamos, clássicos, como a educação de jovens e adultos ou educação e movimentos sociais, ou outros mais inusitados, como: territórios periféricos, história local e ensino de história ;

tradição e resistência da profissão docente no sistema educacional na cidade de São Paulo; o currículo escolar da cidade de São Paulo na sua relação com uma certa idealização de cidade; cultura , periferia e educação popular; etc.

Dentre os temas, a temática da decolonialidade surge como possibilidade para pensar sobre paradigmas emancipatórios e traz à tona o debate epistemológico.

Consciente da importância da obra de Paulo Freire para tal empreitada intelectual, Mota Neto escreve:

Apostamos no processo de pesquisa... na ideia de que a educação popular, como movimento de educadores críticos e como concepção pedagógica transformadora, tem questionado o caráter excludente da modernidade/colonialidade e resistido às relações de dominação que lhes são constitutivas. Partimos, portanto, do pressuposto que a educação popular engendra uma prática, um pensamento e uma pedagogia decoloniais, entendendo a decolonialidade como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/decolonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação.

Pensar a modernidade/decolonialidade e seus impactos em estudos na educação e no ensino de história, abrindo-se para leituras e autores vitimados pelo domínio cultural colonial ocidental, contribui para superar o já batido jargão do eurocentrismo que quase nos paralisa quando reverberado como mera constatação.

O debate no campo decolonial nos obriga a um giro epistemológico, certamente a partir das condições materiais concretas na qual produzimos e somos produzidos socialmente pela cultura, cultura aqui, entendida como o faz Raymond Williams em texto clássico.

Para encerrar estas breves provocações, e insubordinações, e antes das críticas apressadas ao exercício da “imaginação histórica” aqui esboçada, adianto.

Sim! correndo riscos, mas como ensinou Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*: “viver é perigoso” e esse risco quero correr alimentado pelas provocações dos discentes que nutrem de sentido meu fazer e para os quais este texto é dedicado.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil*. A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Editora Lamparina/Faperj, 2009.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2017.

BERTUCCI, L.M.; FARIA FILHO, L. M de & TABORDA DE OLIVEIRA, M A. Edward P. Thompson. *História e Formação*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

LOWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre a história”. São Paulo: Boitempo Editoria, 2005.

McIclaren, Peter. *Multiculturalismo revolucionário*. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

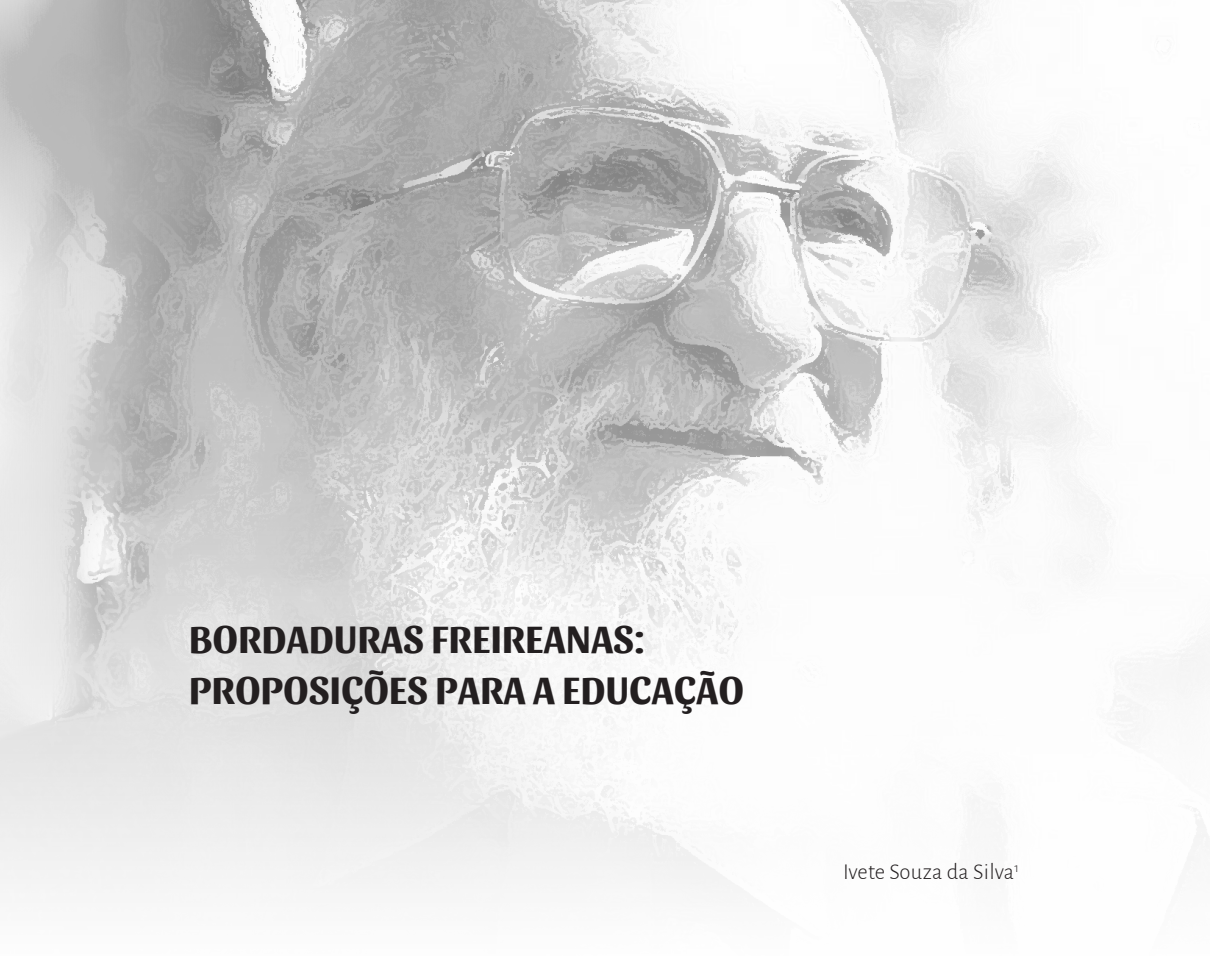
NETO, João Colares da Mota. *Por Uma Pedagogia Decolonial na América Latina*. Reflexões em torno do Pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba, Brasil: Editora CRV, 2016.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da teoria ou Um Planetário de Erros*. Uma Crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. *Os Românticos*. A Inglaterra na Era Revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *Base e superestrutura na teoria da cultura marxista*. IN: Cultura e Materialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 43 – 68.



BORDADURAS FREIREANAS: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Ivete Souza da Silva¹

1. À sombra dessa mangueira

Para a participação neste e-book que reúne artigos de pesquisadoras e pesquisadores da pedagogia freirena dos mais diversos cantos do Brasil e do mundo, escolho trazer bordaduras. Utilizando a linguagem do bordado trago palavras que entendo como centrais na teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire. E inspirada em seu pensamento as chamo de “Palavras Geradoras”, pois são palavras que geram reflexões, inspirações e proposições para a educação.

¹ Pós-Doutora em Educação (UFSC, 2020), Doutora em Educação (UFSM, 2013); Mestre em Educação (UFSM, 2010); Licenciada em Pedagogia (UFSM, 2008). Professora Adjunta na Universidade Federal de Roraima, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Artes Visuais Licenciatura. Líder do grupo de Pesquisa CRUVIANA – Educação, Arte e Intercultura. E-mail: ivetesouzadasilva@yahoo.com.br - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4056290560443523> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9895-0957>

O trabalho foi desenvolvido durante o exercício de estudo e releitura das obras de Paulo Freire, realizado para a conferência *Paulo Freire: o antropólogo da educação* proferida no evento “Paulo Freire 100 anos de práxis libertadora”, organizado pelo Grupo de Estudos Freireanos da UNICAMP. Ao receber o convite para participação no evento, senti necessidade de revisitar o pensamento freireano relendo algumas de suas obras e buscando conhecer outras. Nesse percurso revisei *Educação como Prática de Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, a obra “Encontros” que reúne entrevistas de Paulo Freire e conheci a biografia “O Educador: um perfil de Paulo Freire” escrita por Sérgio Haddad. Esse período de imersão representou um reencontro com a pedagogia freireana onde pude revisitar e ressignificar não apenas as suas ideias, mas a interpretação e apropriação que faço delas em minhas lidas de educadora e pesquisadora.

À *sombra dessa mangueira* não foi uma das obras visitadas, mas a trago aqui como metáfora para representar a fecundidade do pensamento do educador Paulo Freire e ao mesmo tempo, fazer um convite para que possamos manter constantes e rotineiras releituras de suas obras e ideias. Pretendo nestes escritos bordados (ou bordaduras escritas) soltar alguns fios do meu pensamento para que futuramente, quem sabe, possa alinhar novas ideias e fazeres a fim de contribuir com a prática de uma educação para a libertação dos corpos.

Sem mais prorrogações, deixo vocês leitores puxarem os fios que lhe atravessarem.

2. Palavras Geradoras

Foi no chão, à sombra de uma árvore, brincando com gravetos que Paulo Freire aprendeu a ler palavras. Na rua, por entre as casas, nos limites dos quintais, com os amigos e família aprendia a ler o mundo no exercício cotidiano da sua existência. Crescendo e aprendendo ele foi ganhando o mundo e aos poucos foi deixando de ser de Recife para se tornar de Pernambuco, do Brasil, da América Latina, da Ásia, da América do Norte, da Europa. Em permanente processo de vir a ser e consciente do papel da educação para a formação e transformação da sociedade, Paulo Freire construiu uma teoria do conhecimento que tem como centro o sujeito e seu processo de libertação. Uma libertação que deve ser construída pelo próprio sujeito a partir da tomada de consciência de si enquanto ser histórico pertencente a um país, a uma cultura, a uma classe social.

Paulo Freire deixa para o mundo a possibilidade da construção de uma educação pautada no exercício da autonomia onde todas, todos e todes aqueles pertencentes ao processo educativo aprendam a construir juntos os seus conhecimentos de forma respeitosa e dialógica, mas nunca ingênua. Freire nos desafia ao ato de sonhar e de esperar e nos diz que para isso é preciso se indignar. O sonho e a esperança em Paulo Freire são atos revolucionários que partem de uma profunda indignação com aquilo que se deseja mudar, com aquilo que perturba, que oprime, que impede do exercício da autonomia e que fere nossa humanização.

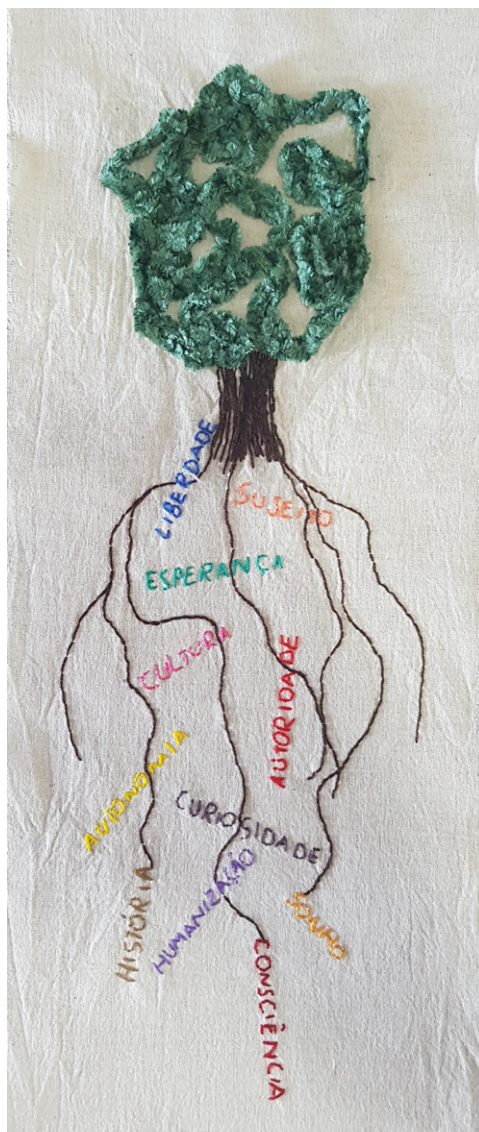
Talvez por isso Paulo Freire seja tão perigoso para aqueles que detêm o poder e desejam se manter nele. Porque a pedagogia freireana não ensina apenas ler palavras, mas ensina a entender as palavras dentro dos contextos em que são empregadas. Ensina a ler contextos a entender suas estruturas, entender-se nas estruturas e por fim, atuar nelas. Paulo Freire nos ensina que autoridade é diferente de autoritarismo, e que é elemento fundamental para uma atuação séria, comprometida e rigorosa.

Aprendeu e ensinou palavras chamando-as de geradoras. Pertencentes ao contexto de seus educandos e aos seus fazeres as palavras geravam mais do que a aprendizagem da escrita, reflexões sobre o universo daqueles que a viviam instigando a tomada de consciência destes sobre o seu lugar na sociedade. Com palavras geradoras de novas palavras e de novas reflexões, Paulo Freire semeou suas ideias. Ao longo da sua caminhada e da elaboração da sua teoria repensou-se repensando suas palavras deixando-as no mundo para que pudéssemos nelas inspirar nossas práticas de educadoras e educadores.

As palavras que compõem a bordadura apresentada são entendidas por mim como raízes condutoras do pensamento freireano que vão se transformando e ganhando profundidade ao longo da jornada de trabalho do autor. Assim como o conceito de “palavras geradoras” proposta por Paulo Freire para pensar seu trabalho com alfabetização, as “Palavras Geradoras” (escolhidas para o bordado) geram na elaboração da sua teoria sempre novas possibilidades de ver. Com elas, o entendimento de Paulo Freire sobre a educação e a relação do ser humano com o mundo vão ganhando novos significados, se aperfeiçoando e construindo potências para a busca de uma educação libertadora. Entendo que as palavras para Paulo Freire nunca estão estáticas em seu pensamento-ação. Como raízes elas vão se regenerando, gerando novas ramificações e sustentando a base da teoria do conhecimento construído por Paulo Freire e que esteve permanentemente em processo conforme afirma o autor quando nos desafia a recriá-lo repensando o seu pensamento.

É certo que muitas outras palavras poderiam compor a bordadura fortalecendo a árvore frutífera das ideias freireanas, mas estas foram as escolhidas para esse momento e com elas solto os fios do pensamento para a construção de meus que-fazeres educativos e deixo uma ponta de linha solta, para aquelas e aqueles que desejarem puxar e seguir o bordado.

Figura 1: Bordadura para Paulo Freire de Ivete Souza da Silva (2021).



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Encontros/Paulo Freire*. COHN, Sergio (orgs.). 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

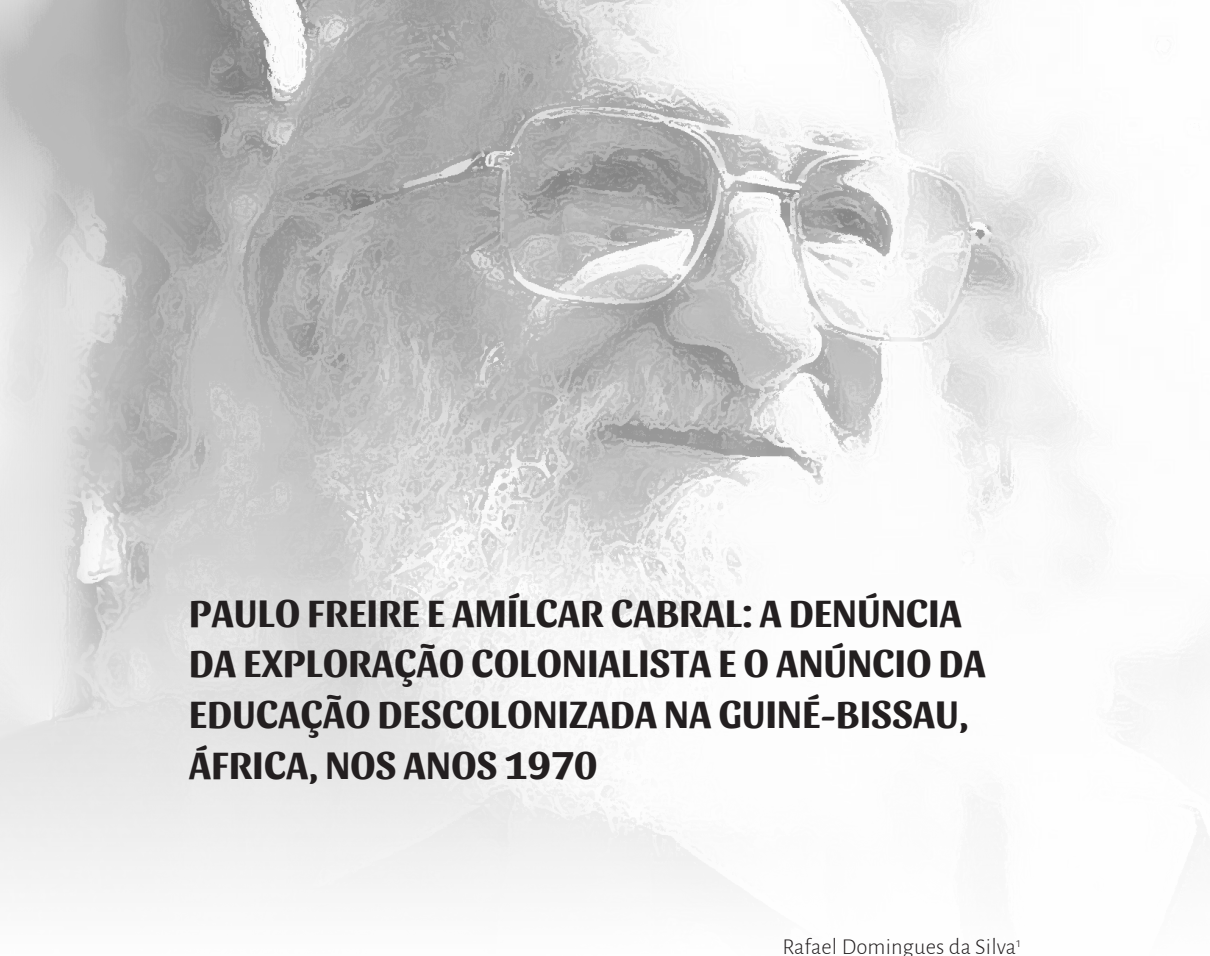
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Elza. Como se tivesse tido a coragem de dizer: não existe daqui pra cá. In: SOUZA, Ana Inês (org.). *Paulo Freire: vida e obra*. 1. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2015.

HADDAD, Sérgio. *O Educador: um perfil de Paulo Freire*. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

3

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS: LUTAS, RESISTÊNCIAS E CRIAÇÕES TRANSFORMADORAS



PAULO FREIRE E AMÍLCAR CABRAL: A DENÚNCIA DA EXPLORAÇÃO COLONIALISTA E O ANÚNCIO DA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADA NA GUINÉ-BISSAU, ÁFRICA, NOS ANOS 1970

Rafael Domingues da Silva¹

1. INTRODUÇÃO

Trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas e no IDAC, Paulo Freire conheceu grandes teólogos e intelectuais das mais diversas áreas, estabelecendo com esses, consequentemente, uma rede capilarizada de relações profissionais, acadêmicas e, como era da característica de Paulo Freire, uma rede de relações de amorosidade (FREIRE, 2017). Graças às duas instituições, Freire pôde percorrer os quatro cantos do mundo, visitando países na África, Américas, Ásia, Europa e Oceania. Ele andarihou o planeta trabalhando como um consultor educacional.

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Ex-professor de História na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. ORCID: 000-0002-0036-7617. E-mail: dominguessilva7@gmail.com.

No seu período de exílio em Genebra, Suíça, Paulo Freire trabalhou no IDAC – Instituto de Ação Cultural e no Conselho Mundial de Igrejas. No contexto de viagens internacionais e trabalho, Freire recebeu no final do ano de 1974 uma carta convite de Mário Cabral, então primeiro Comissário de Educação do governo da Guiné-Bissau, África. Na carta, Cabral convidava Freire e demais membros da sua equipe para visitar a Guiné-Bissau e colaborar na campanha de alfabetização de adultos, já em processo pelo menos desde os anos 1960. A alfabetização e a educação, de um modo geral, representavam um dos grandes desafios na longa caminhada do processo de reconstrução nacional (FREIRE, 1978). Guiné-Bissau havia conquistado, recentemente, a sua independência, após mais de dez anos de guerra com o exército português.

A história de Guiné-Bissau era conhecida por Freire, que estava a par dos esforços do PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde² - para libertar os povos desses dois países da exploração colonial de Portugal, que já durava mais de meio milênio: “Não nos era estranha, de modo algum, a luta em que o povo da Guiné-Bissau e Cabo Verde, sob a liderança extraordinária de Amílcar Cabral e de seus camaradas do PAIGC”, pois “se tinha empenhado para a expulsão do colonizador português” (FREIRE, 1978, p. 15).

O seu primeiro contato com o continente africano fora visitando a Tanzânia e conhecendo a Universidade Dar es Salaam, no início dos anos 1970. Ao pisar o solo da África, na Tanzânia, ele disse sentir-se como alguém que retornava para casa, não como quem visitava o continente pela primeira vez.

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão

2 Várias agremiações partidárias foram criadas na Guiné para reivindicar a independência nacional, como pode ser verificado em Monteiro (2011, p. 234). Contudo, apenas o PAIGC conseguiu se destacar e alcançar legitimidade suficiente para aglutinar diferentes grupos étnicos em torno da unidade e luta contra os colonizadores portugueses em Cabo Verde, na Guiné Portuguesa e em outras colônias de Portugal na África (MONTEIRO, 2011). O PAIGC foi fundado em 1956 por Amílcar Cabral e outros, com o nome inicial de PAI, Partido Africano para a Independência. A modificação do nome se deu por dois motivos: para se diferenciar de uma agremiação partidária de mesmo nome no Senegal e para a unificação da luta pela independência com Cabo Verde. O partido não tinha como primeira opção a luta armada. O seu plano A era a pressão política nacional e a opinião pública internacional, que viam a manutenção de colônias, em pleno século XX, como símbolo de atraso. A sua criação se deu em reunião fora do país, na Guiné Conacri, independente, desde 1960. Agremiações partidárias e sindicatos eram proibidos pela administração colonial portuguesa, exceto se atrelado às condições impostas pelas autoridades administrativas da metrópole.

importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava [...]. Daquele momento em diante, as mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, ‘desenhando o mundo’, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura, que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1978, p. 13-14).

A experiência de reviver cheiros, cores e sabores resultaram em muito mais que um momento de nostalgia, de sentir-se no contexto de origem estando no de empréstimo. Freire usou da sua curiosidade epistemológica para penetrar na realidade tanzaniana e bissau-guineense. O gingar dos corpos e o som dos tambores, por exemplo, foram dados capturados para entender a diversidade cultural africana e, ao penetrar o legado histórico-cultural da Guiné, trabalhar junto com as autoridades para a superação da educação colonial.

2. UM EDUCANDO-EDUCADOR DA LIBERTAÇÃO NACIONAL DE CABO VERDE E GUINÉ-BISSAU

O líder revolucionário Amílcar Lopes Cabral, herói nacional da libertação guineense e cabo-verdiana, nasceu em Bafatá, Guiné-Bissau, em 1924, de pais cabo-verdianos. Ele se mudou para Cabo Verde quando criança, aos oito anos e, nesse país insular, fez os seus estudos primário e secundário. Conseguindo uma bolsa para estudar no Instituto Superior de Agronomia, mudou-se para Portugal em 1945-1946. Retornou à Bissau, capital guineense, em 1952, como engenheiro agrônomo funcionário do governo ultramarino português e iniciou um recenseamento agrícola de 1953. Para este trabalho, percorreu todo o país e conheceu a realidade dura de exploração, a qual eram submetidos os contrerrâneos.

Cabral é o próprio exemplo do que se define como “assimilado” na Guiné dita Portuguesa. A expressão se refere ao guineense que recebeu educação, hábitos e cultura ocidentais. O assimilado tinha que esquecer, afastar-se das suas práticas culturais selvagens indígenas, como a religião e língua nativas. Obrigatoriamente, ele deveria adotar a Língua Portuguesa como único idioma de comunicação, falando-o e escrevendo-o fluentemente e, ainda, converter-se ao cristianismo católico (Silva, 2006). Todas essas exigências cumpridas dariam, em tese, o status de cidadão português ao assimilado (CABRAL, 2008).

Mesmo que uma ínfima minoria galgasse cargos de importância na administração colonial portuguesa, raramente um africano assumia posições que realmente lhe dessem o poder de decisão final e de mando (Cabral, 2008). O processo de assimilação e a concessão do estatuto de cidadão foram estratégias encontradas pelo colonialismo português para se defender das acusações da opinião pública internacional de racismo e exploração dos colonizados. A propaganda colonialista portuguesa divulga a imagem de uma colonização “branda” e lusotropical. No entanto, “a comunidade ‘multirracial’ portuguesa é um mito” (CABRAL, 1978, p. 61).

Nas suas viagens pelas tabancas, Cabral conversava com homens e mulheres, chamando atenção para a necessidade de se libertar o país, conquistando a soberania da Guiné, Cabo Verde e de outros países irmãos africanos. Ele foi, assim, um dos responsáveis pela fundação do PAIGC, em 1956. Amílcar Cabral compôs várias obras importantes sobre a organização e os princípios fundadores do PAIGC e escreveu sobre a situação de dominação histórica da África pelos colonialistas europeus.

O autor deixa claro que o inimigo não era o povo português, mas os colonialistas portugueses. Uma afirmação semelhante faz o líder do Partido Comunista Vietnamita, Ho Chi Minh (1890-1969), ao afirmar que “a luta que nós sustentamos não visa nem à França e nem aos franceses de boa vontade; ela é unicamente dirigida contra a cruel dominação do colonialismo francês na Indochina” (MINH, 1968, p. 89). Vale pontuar, aliás, que há grande semelhança de estrutura, objetivos e formação político-educacional de quadros entre o PAIGC e o Partido comunista vietnamita de Ho Chi Minh, fundado em 1930.

Amílcar Cabral esperava que o colonialismo português se rendesse à pressão internacional e se retirasse do território guineense e das outras colônias africanas que viviam sob a sua tutela ilegal, criminosa e injusta. Cabral chega ao ponto de apelar para que os colonialistas portugueses

usassem o bom senso e procurassem uma solução pacífica, acatando as exigências das colônias em reconhecer as suas independências e não levasse o povo de Portugal para uma guerra, que não seria boa para ninguém (CABRAL, 2008).

3. DENUNCIAR A EXPLORAÇÃO COLONIALISTA

Dois verbos-chave do pensamento freireano são denunciar e anunciar. O projeto revolucionário e utópico de reconstrução nacional nos países africanos “implica na dialetização da denúncia e do anúncio” e uma liderança revolucionária como foi Amílcar Cabral não poderia:

(a) denunciar a realidade sem conhecê-la; (b) anunciar a nova realidade sem ter um pré-projeto que, emergindo da denúncia, somente se viabiliza na práxis; (c) conhecer a realidade distante dos fatos concretos, fontes de seu conhecimento; (d) denunciar e anunciar sozinha; (e) não confiar nas massas populares, renunciando à sua comunhão com elas (FREIRE, 1982, p. 78).

Amílcar Cabral não descumpriu a orientação ética e estratégica de Freire. O último colabora com a ação de denúncia contra o “sistema colonial” (SARTRE, 1965, p. 33), tanto na Guiné-Bissau e na África, quanto em outros mundos colonizados. Cabral se encarrega de dar eco às vozes dos colonizados africanos, denunciando o “colonialismo saqueador” (CÉSAIRE, 2017, p. 47). Ele faz várias viagens internacionais³, chamando atenção para a persistência

3 Participação do PAIGC/Cabral na Conferência dos Povos Africanos, em Túnis, Tunísia, em janeiro de 1960. Cabral toma parte ainda da 1ª Conferência internacional de imprensa, convocada para denunciar o colonialismo português, em Londres, Inglaterra, em fevereiro de 1960. Está presente na Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP), em Casablanca, Marrocos, em abril de 1960. Participa do início do funcionamento do Secretariado Geral do PAIGC na Guiné Conakry em 1960 e em um seminário no Centro Franz Fanon de Milão, Treviglio, Itália, em maio de 1962. OPAIGC se apresenta na sede das Nações Unidas, denunciando o colonialismo português, com o texto “O povo da Guiné perante as Nações Unidas”, da autoria de Amílcar Cabral, na sede da ONU, Nova Iorque, em junho de 1962. Está presente, como líder da delegação do PAIGC, na Organização de Solidariedade dos Povos da Ásia, África e América Latina (Tricontinental), em Havana, Cuba, em janeiro de 1966. É presença, ainda, na “Conferência de solidariedade para com os povos das colônias portuguesas”, em Kartum, Sudão, em janeiro de 1969. Cabral se pronuncia na sessão especial de homenagem à memória do líder assassinado, Dr. Eduardo Mondlane, presidente da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) na Universidade de Siracusa, Nova Iorque, em

do atrasado colonialismo português na África, sob o comando do governo conservador da ditadura de António Salazar (1933-1974).

4. ANUNCIAR UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADA NA GUINÉ-BISSAU E EM TODA A ÁFRICA

Ao engajar-se politicamente na denúncia do sistema colonial excludente, que relegava mais de 95% de crianças, jovens e adultos ao analfabetismo, Freire anuncia uma transformação radical do sistema de ensino herdado da época colonial em Guiné-Bissau (FREIRE, 1978). Ao fazê-lo, ele estende o anúncio a outros países africanos - Angola e São Tomé e Príncipe - procedendo, por coerência ética-política-pedagógica, às adaptações de acordo com o contexto de cada realidade específica: “Cabral jamais negou a importância das experiências de outros contextos, mas também jamais aceitou a sua imitação” (FREIRE, 1978, p. 94).

Anunciar é o segundo verbo-chave. Andarilhando pelo continente africano, Freire participa, em comunhão com outros, do anúncio de uma nova África, a partir da educação descolonizada, em um sentido expandido. Para essa nova escola, era necessário capacitar novos quadros e recapacitar os antigos, principalmente aqueles (as) professores (as) que atuavam na velha escola do colonizador (FREIRE, 1978).

Na Angola e Guiné-Bissau, por exemplo, já havia escolas em zonas libertadas durante o período das lutas de libertação na década de 1960 e nos primeiros anos da década de 70. Abriam-se escolas em áreas em que as forças partidárias dos dois países já haviam expulsado as forças militares de Portugal. As “escolas do mato” e/ou “escolas da floresta” eram sediadas, como o próprio nome diz, no interior mais profundo das florestas, protegidas pelas sombras das densas, enormes e generosas copas das árvores. Mesas eram feitas com uma única tábua colocada na horizontal e bancos construídos com paus roliços fornecidos pela própria natureza. As árvores foram testemunhas

fevereiro de 1969. Faz-se presente, também, na Audiência do Papa Paulo VI, com os dirigentes dos partidos de libertação nacional nas colônias portuguesas, FRELIMO (Moçambique), MPLA (Angola) e PAIGC (Guiné e Cabo Verde), no Vaticano em junho de 1969. Marca presença em conferência com a imprensa para denúncia da situação de fome do povo nas ilhas de Cabo Verde, em Estocolmo, Suécia, em abril de 1971. Por fim, em 20 de janeiro de 1973 Amílcar Lopes Cabral é assassinado a mando do colonialismo português, na Guiné-Conakry. AMÍLCAR Cabral. Geledés. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/amilcar-cabral/> Acesso em 09 julho 2019.

dos esforços de alfabetizar numa perspectiva descolonizada. Eram crianças e adultos sentados em duplas e em trios e tendo à frente deles e delas uma lousa em péssimas condições (FREIRE, 1978).

Mesmo que determinadas regiões do país fossem declaradas “libertadas”, havia sempre o risco de tentativas de retomada de território por parte das forças colonialistas. As zonas libertadas estavam ainda sujeitas às incursões militares aéreas, com o uso da famosa e terrível bomba composta de uma forma de gasolina gelatinosa, a Napalm⁴. Além da alfabetização à sombra de grandes árvores, os educandos aprendiam estratégias de fuga para o interior da floresta e de como se proteger dos ataques aéreos, abrigando-se em trincheiras perfuradas no interior das matas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis educativa de Freire em África ultrapassa os limites daquilo para que foi convidado, a alfabetização de adultos. Ela se centra no trabalho de anunciar sistemas de educação, tomada num sentido ampliado; não uma educação abstrata e necessariamente voltada para os problemas de produção econômica, de saúde e de política.

A partir das conquistas das suas soberanias nacionais, países como a Guiné-Bissau tinham a tarefa urgente, dentre outras, de reorganizar o modo de produção econômica, direcionando-o, agora, para a segurança alimentar interna e não mais para alimentar o sistema capitalista colonizador ao mesmo tempo em que grande parte da população convivia com a fome. Para tal reorganização, era fundamental o envolvimento crítico dos (as) trabalhadores (as) do campo, que eram convocados a compreender criticamente o seu próprio processo de trabalho ao lidarem com a terra (FREIRE, 1978).

Ao denunciar a subnutrição nos países africanos, não pela ausência da produção de alimentos em si, mas indicando a quem aquela se destinava, Paulo Freire (1978) faz o anúncio de estratégias, de como aumentar a produção agrícola. Freire denuncia a educação herdada do colonizador e anuncia um

4 Esse artefato bélico é composto de combustíveis voláteis, como a gasolina em consistência de gel e foi usado pelas forças colonialistas portuguesas para bombardear tabancas na Guiné. A sua força destruidora pode ser vista na mundialmente conhecida fotografia da menina Kim Phuc, na época com 9 anos, a *Napalm Girl*. A imagem foi feita em 1972, pelo fotógrafo vietnamita Nick Ut, numa vila a 60 km de distância da então chamada Saigon, atualmente a Cidade de Ho Chi Minh.

sistema radical de educação em processo para um novo homem e uma nova mulher, formados a partir de um novo paradigma da própria cultura, como propunha Amílcar Cabral (2008). Essa defesa necessária do legado histórico-cultural dos africanos, por parte de Amílcar Cabral e Paulo Freire, não significa uma recusa aos conhecimentos ocidentais ditos universais no processo de alfabetização. Cabral e Freire partem dos saberes e histórias locais, “porque não há universalidade sem localidade” (FREIRE, 2014, p. 364).

Freire trabalhou para que os povos que conheceu no continente africano pudessem, por si mesmos e não por doação, dizerem as suas próprias palavras, serem donos da própria história. Cabral e Freire não tiveram a oportunidade de se conhecer, pois Amílcar foi assassinado em janeiro de 1973 na Guiné Conakry. Ambos denunciaram as mazelas sociais resultantes da herança colonial, como a escassez na abundância. Em síntese, Paulo Freire, nas suas andarilhagens revolucionárias internacionais, colaborou para construir e anunciar projetos globais de sociedade para uma nova África descolonizada, livre para determinar o seu próprio futuro.

Referências

AGÊNCIA GERAL DO ULTRAMAR. *Portugal overseas provinces: facts and figures*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1965.

CABRAL, A.. *Documentário*: textos políticos e culturais. Lisboa: Cotovia, 2008.

CABRAL, A. . *Geledés*. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/amilcar-cabral/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

CABRAL, A.. *Unidade e Luta*. 2. ed. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CABRAL, M. . A pancada era a chave para abrir as consciências. In: FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 172-173.

CAMPOS, A. de. A fé e o império. *Portugal colonial*: revista mensal de propaganda e expansão do império português, Lisboa, ano 01, n. 1, p. 5-6, mar. 1931. Disponível em: https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/PortugalColonial/No1/No1_master/PortugalColonialNo1.pdf. Acesso em: 03 maio 2019.

CÉSAIRE, A.. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução de Anísio Garcez Homem. Florianópolis-SC: Letras Contemporâneas, 2017.

DIALLO, M. A.; FERNANDES, L. N. O conflito de Casamansa: uma questão de segurança regional na Senegâmbia. *Tensões Mundiais/World Tensions*, v. 07, n. 13, p. 117-136, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoes-mundiais/article/download/589/470/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FANON, F. . *Pele negra máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRO, M. . *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FERRO, M. . *História das colonizações*: das conquistas as independências, séculos XIII a XX. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, A. M. A.. *Paulo Freire*: uma história de vida. 2. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. . *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. . *Pedagogia dos Sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. ; GUIMARÃES, S.. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MINH, H. C.. *A resistência do Vietnam: textos políticos (1922-1967)*. Tradução de Edio Vieira. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

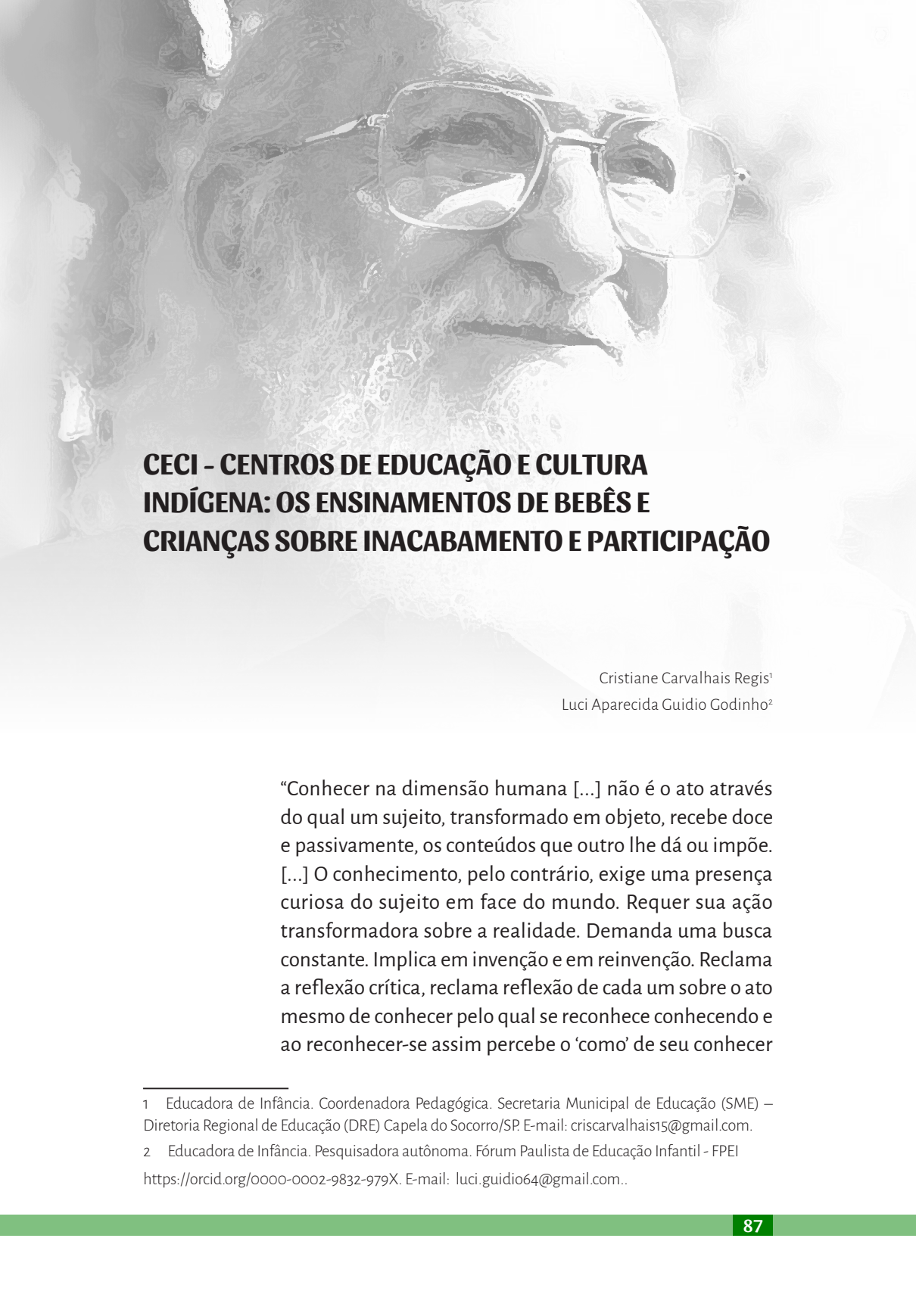
MONTEIRO, A. O. C.. Guiné portuguesa versus Guiné-Bissau: a luta da libertação nacional e o projeto de construção do estado guineense. *A cor das letras*, Feira de Santana, v. 01, n 12, p. 223-238, s/m, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/download/1494/pdf> Acesso em: 04 jun. 2019.

NICHOLSON, M.. *Mahatma Gandhi*. Tradução de Matilde Leone. São Paulo: Globo, 1993. (Série Personagens que mudaram o mundo).

SARTRE, J.. *Colonialismo y neocolonialismo*. Tradução de Josefina Martinez Alinari. Buenos Aires: Editorial Losada, 1965.

SILVA, A. E. D. . Guiné-Bissau: a causa do nacionalismo e a fundação do PAIGC. *Cadernos de Estudos Africanos (online)*, s/l, 9/10, 2006. Disponível em; <http://journals.openedition.org/cea/1195>. Acesso em: 25 jul. 2019.

WACKERNAGEL, T.; DOUMBIA, S. ; SANDNER, P. Sundiata Keita: O lendário “Rei Leão” que governou o Império do Mali. *Deutsche Welle*, 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/sundiata-keita-o-lend%C3%A1rio-rei-le%C3%A3o-que-governou-o-imp%C3%A9rio-do-mali/a-43523048>. Acesso em: 12 jul. 2019.



CECI - CENTROS DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA: OS ENSINAMENTOS DE BEBÊS E CRIANÇAS SOBRE INACABAMENTO E PARTICIPAÇÃO

Cristiane Carvalhais Regis¹
Luci Aparecida Guidio Godinho²

“Conhecer na dimensão humana [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe doce e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica, reclama reflexão de cada um sobre o ato mesmo de conhecer pelo qual se reconhece conhecendo e ao reconhecer-se assim percebe o ‘como’ de seu conhecer

1 Educadora de Infância. Coordenadora Pedagógica. Secretaria Municipal de Educação (SME) – Diretoria Regional de Educação (DRE) Capela do Socorro/SP E-mail: criscarvalhais15@gmail.com.

2 Educadora de Infância. Pesquisadora autônoma. Fórum Paulista de Educação Infantil - FPEI <https://orcid.org/0000-0002-9832-979X>. E-mail: luci.guidio64@gmail.com..

e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer.” (FREIRE, 2002, p. 27)

Figura 1: CECI



Fonte: Cristiane Carvalhais. Acervo pessoal.

Esta escrita inicia-se trazendo os ensinamentos de Paulo Freire, e também, por relevância ética e política, é necessário marcar aqui, logo no início, não só a presença da mulher indígena, como também a participação das crianças e das infâncias guarani³ de Parelheiros na construção do Projeto Político Pedagógico a que se propôs o CECI - Centro de Educação e Cultura Indígena. Conforme registrado pela Equipe Pedagógica de Parelheiros na revista editada em setembro/2004 – “Parelheiros e a Construção do Currículo, Por uma Educação Popular Crítica”: “O Projeto CECI então se constitui como fruto de um diálogo que procura tornar legítimas as demandas, desejos, necessidades e interesses apontados pelas lideranças das aldeias Kurukutu e Tenondé Porã; diálogo este, pautado no fortalecimento dos vínculos e na reorientação de nossas concepções”.

Para tal reflexão foi escolhida uma fala que, para além de nos dar pistas dessa construção coletiva, também vêm acompanhando a trajetória de educadoras e educadores como forma de combater a existência da

3 Guarani: utilizado intencionalmente no singular, em respeito ao uso habitual entre os indígenas de Parelheiros, pautado na ideia de que todos formam um único povo. Em seus dizeres: “Somos todos parentes!”

escolarização da primeira infância: “[...] me recordo de uma vida que não tinha escola nas aldeias e as coisas eram muito boas também [...]” (Jera Poty Miri).

Pensar as infâncias nesse contexto, e em sua relação com os CECIs, exige uma reflexão crítica sobre o papel desses espaços, no sentido de valorização dos saberes e cultura tradicionais.

Cabe a priori considerar ainda o inacabamento da formação dos sujeitos históricos e culturais como princípio epistemológico fundamental. Compreender que a interação junto ao cotidiano da aldeia, não separa a vida da luta, não separa os bebês das mães e não põe cerca na educação dos bebês e crianças, nos convocou para a inteireza na busca ética do conhecimento, aprendendo outras formas de conhecer e ensinar.

Conviver com as comunidades indígenas tornou-se para nós uma experiência privilegiada de interculturalidade, na medida em que nos possibilitou vivenciar a valorização de outros saberes, outros conhecimentos e outros tempos. Segundo Bergamaschi e Gomes (2012, p. 54), “interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo”.

1. Quem São os Guarani de Parelheiros?

A respeito da população Guarani de Parelheiros, destacamos as informações apresentadas no site *Tenondé Porã*, elaborado pelas comunidades indígenas dessa região, a partir da regulamentação da Instrução Normativa da FUNAI n. 03/2015, com o intuito de publicizar informações referentes às aldeias desse território, bem como regulamentar a ocorrência das visitas.

A Terra Indígena Tenondé Porã tem uma extensão aproximada de 15.969 hectares e está situada no extremo sul do município de São Paulo, abrangendo partes dos municípios Mongaguá, São Bernardo do Campo e São Vicente. [...] Há cerca de 1.500 Guarani vivendo na TI Tenonde Porã, habitando, atualmente, 8 tekoa, que os não indígenas conhecem por “aldeias”. As duas mais populosas são a Tenonde Porã (também conhecida por “aldeia da Barragem”), e a Krukutu. As demais são as tekoa Guyrapaju, Kalipety, Yrexakã, Kuaray Rexakã, Tape Mirĩ e Tekoa Porã. Ao longo de nosso

território, junto às belezas das matas e rios, há diversas localidades que outrora já foram nossas aldeias, assim como antigas trilhas que até hoje utilizamos e onde coletamos material para artesanato, plantas e ervas medicinais, compondo uma extensa rede de caminhos que vão até as aldeias guarani no litoral. Em maio de 2016, o Ministério da Justiça publicou a portaria declaratória da TI Tenondé Porã (Portaria MJ/CAB nº 548), aprovando os limites presentes nos estudos de identificação conduzidos pela Funai e pelos quais nossas lideranças lutaram por mais de 30 anos para serem reconhecidos.⁴

O povo Guarani de Parelheiros, apesar de toda a proximidade com o contexto urbano, tem se mostrado aguerrido na luta pelo território, pela garantia dos direitos fundamentais e pela valorização dos saberes tradicionais.

“Nosso espaço é muito pequeno: pois, não temos espaço para plantar e colher, poucas famílias têm seu emprego fixo e outras sobrevivem de artesanatos” (Pedrinho Vera Popygua Delane).

2. Os CECIs como política pública possível: um pouco da história e concepção

Os CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena) configuram-se como espaços privilegiados para fortalecimento da cultura guarani e interlocução entre culturas. Constituem-se a partir das demandas apresentadas pelas comunidades indígenas e acolhidas pela Prefeitura da cidade de São Paulo à época. Fruto de uma política de reconhecimento, valorização e visibilidade das culturas e histórias dos povos indígenas da cidade de São Paulo.

O processo de construção dos CECIs iniciou-se a partir de 2003, em diálogo, especialmente, com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade de São Paulo. Foram construídas, na época, três unidades dos CECIs: dois na região de Parelheiros (nas aldeias Tenondé Porã e Krukutu) e um no Jaraguá.

4 Disponível em: <https://tenondepora.org.br>. Acesso em: 30 set. 2021.

Entre os anos de 2003 e 2004 foram muitas as idas as Tekoas⁵, as conversas, as reuniões, os aprendizados com as lideranças, os saberes, os cheiros, as fumaças dos cachimbos, os cânticos, os sons dos maracas e rebecas. Pisar naquele chão e sentir todo o conjunto de aromas, sabores e crenças milenares, que envolveram essa experiência, foi determinante para o processo de formação, bem como para a consolidação do nosso desejo curioso de permanecer aprendendo, ouvindo e compartilhando. Caminhada que nos mobiliza afetivamente a continuar pesquisando junto às comunidades indígenas e nos re-encanta a cada encontro.

Para que os encontros se configurassem em ações respeitosas aos saberes da comunidade indígena, sobretudo dos mais velhos e mais velhas da aldeia, foi necessário questionar aspectos de nossa cultura colonizadora.

O pensamento colonizado, que determina muitas vezes o conhecimento escolarizado, necessita ser questionado urgentemente! Não é tarefa fácil e sim um desafio na proposição de qualquer projeto que tem como finalidade a garantia de direitos de povos historicamente marginalizados.

A experiência de conhecer é uma exigência que com toda certeza possibilita a concretude da humildade, da comunhão e da resistência. Para tal, faz-se necessário vivenciar com crianças e adultos os modos de ser e viver indígenas, ou o “Nhaderekó”, utilizando aqui o vocabulário guarani.

Nos encontros, realizados nas aldeias, para pensarmos juntos o que seria o CECI, aprendemos com os mais velhos e mais velhas, crianças, cachorros e cachimbos, fumaças e fogueiras, a essência da importância das crianças, do tempo guarani, da relação da educação e dos cuidados, atrelados ao histórico desse povo que teve seu conhecimento subalternizado nos currículos da sociedade “juruá”⁶.

Nesse sentido, nos recordamos dos escritos de Jorge Larrosa Bondía, acerca do saber da experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar

5 Segundo Maria Ines Ladeira, tekoha, é o espaço onde há condições geográficas, históricas, ecológicas (terra, mato, águas, plantas, remédios, etc.) e estratégias que possibilitem arranjos, com base na família extensa com chefia espiritual, um espaço político-social fundamentado nas práticas religiosas e na agricultura de subsistência.

6 Juruá: Não Indígena.

mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Figura 2: Opy



Fonte: Antonio Passaty - Acervo pessoal

O processo de descolonização dos saberes não é estabelecido de modo linear e desprovido de qualquer conflito; como ressalta Frantz Fanon (2008 *apud* FARIA, *et al.*, 2015, p. 13), “este processo jamais passa despercebido porque atinge o ser e o modifica, transformando espectadores em atores/ atrizes privilegiados/as. A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/as pela colonização”.

Esse exercício decolonial perpassou por diversos profissionais da Secretaria, atingindo desde os motoristas que nos auxiliavam para chegar nos encontros até os arquitetos e engenheiros que trocaram suas mesas e planilhas para rabiscar e desenhar no chão, na terra com pequenos pedaços de galhos iniciando com as lideranças Guarani os escopos para construir uma maquete das Escolas.

Figura 3: Arquitetura do Ceci na terra

Fonte: Antonio Passaty - Acervo pessoal

Juntos com os adultos, bebês e crianças das aldeias Tenondé Porã e Kurukutu, foi possível registrar e marcar um posicionamento político em sua dimensão humana em que escutar é ato comprometido com o outro, revelador de necessidades e de transformações no combate às desigualdades, sejam elas culturais, sociais, econômicas, geográficas e históricas, sobretudo em torno do acúmulo de capital.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p. 127)

3. Como pensar uma proposta não escolarizada para as infâncias guarani, a partir da existência dos CECIs?

“Os mais velhos, as mais velhas nos guiam. Mas, são mesmo as crianças as nossas inspirações principais. Elas mostram para nossa alma os nossos caminhos.” (Rosano Karai Jekupé)

Orientados por essa máxima do pensamento indígena guarani seguimos caminhando, construindo uma proposta de Educação Infantil baseada pela compreensão de que a transmissão do conhecimento para os indígenas é processo de luta, resistência e sobrevivência para garantir sua presença no mundo dos não indígenas.

“Os Guarani não ficarão ‘omisso’ ao homem não Guarani. Porque a globalização vem como um vendaval, invadindo nossos ambientes. As nossas crianças irão se preparar para lutar pelos seus direitos. Mesmo que eles dominem a língua ‘português’, não esquecer que são Guarani. Aprender com os mais velhos para continuar sempre Guarani.” (Timóteo Verá Potiguar)

Nosso querido então cacique da aldeia Tenondé Porã na época da implementação do CECI já se preparava para aquilo que nunca deixou de existir: a questão da disputa pelo território indígena, ainda mais acentuada nesse momento histórico que estamos vivendo com um desgoverno atuante.

Sobre o propósito do Projeto Político Pedagógico do CECI, destacamos novamente a fala do cacique Timóteo Verá Potiguar:

“[...] ensinamos as crianças em guarani e português, principalmente a nossa cultura, o artesanato, a história guarani e outros. Aprender a fazer armadilhas. Proposta pedagógica própria para fortalecer os nossos ensinamentos tradicionais, para que as crianças guarani daqui há 100 anos continua sendo guarani [...]”

4. Como o que aprendemos com os bebês e crianças indígenas podem reverberar nas instituições públicas que atendem a primeira infância?

“As crianças acordam com o sol e dormem com o anoitecer”
(Luiz Carlos Karai Rodrigues)

Figura 4: Encontro Pedagógico

Fonte: Antonio Passaty - Acervo pessoal

Pelo fato dos bebês e crianças, até aproximadamente os cinco anos, só falarem em guarani fomos aprendendo a observar com olhos aprendizes, os movimentos deles junto às suas mães, que o colinho das mulheres é a própria extensão do bebê. Também é muito comum os bebês com mais idade segurarem o irmãozinho. Nem sempre sabemos o grau de parentesco entre os Guarani. Na aldeia todos são responsáveis pela educação e cuidados com as crianças. São guardiões da infância banhada de cultura.

Essa dinâmica entre os sujeitos da ação a ser desenvolvida, nos permitiu pensar a organização de um único agrupamento em que bebês, crianças e adultos desfrutem juntos de conhecimentos sem que se separem em faixas etárias.

Ao observar a relação com e entre bebês e crianças indígenas na aldeia, bem como ao ouvir os mais velhos, compreendemos como se consolida, na prática, aquilo que denominamos como um currículo descolonizado.

“Atividade! Atividade!

Não entende isso que vocês fala... Atividade? é mondhadhapó!

Monitor fala em português com as mães! Não pode!”

(Pedro Vicente – Xeramoí tekoa Tenondé Porã)

A expressão acima revela uma preocupação, especialmente dos mais velhos, com a possibilidade de silenciamento dos saberes tradicionais

vivenciados com as crianças. A proximidade com o conhecimento dito escolarizado, ou colonizado, traz um sentimento de ameaça em relação ao “Nhaderekó”.

Relacionamos essa legítima preocupação a ideia de “*epistemicídeo*”. A esse respeito, FARIA, SANTOS e SANTIAGO (2016), em seu “Manifesto (des) educado: profanações pós-coloniais”, trazem para a reflexão o conceito de “*epistemicídeo*”, pensado por Boaventura de Souza Santos (1995), referindo-se ao “projeto de colonização fundamentado no epistemicídeo dos saberes considerados subalternos” (SANTOS, SANTIAGO e FARIA, 2016, p. 191). E acrescentam:

Assim, movidos pelo conceito de epistemicídeo (...) podemos afirmar que existe a deslegitimação de algumas formas de saber, as culturas infantis, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo adultocêntrico a riqueza de perspectivas presentes na diversidade das infâncias e nas visões do mundo protagonizadas pelas crianças estão sendo ignoradas, relegadas. (FARIA, SANTIAGO e SANTOS, 2016, p. 199)

5. Como construir um projeto educacional a partir do conhecimento do outro?

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo. (FREIRE, 1996, p. 22).

A experiência vivida no território Indígena Tenondé Porã na ocasião da implementação do CECI, muito nos ensina a respeito da trajetória político-pedagógica, sobretudo na educação de bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos não-indígenas.

O relato de como construímos coletivamente, indígenas e não indígenas uma proposta de trabalho pedagógico junto aos bebês e crianças guarani m'bya das aldeias Tenondé Porã e Kurukutu de Parelheiros, que hoje compõe o Território Indígena com mais de 10 “tekoas” reocupadas que se localizam no extremo sul da cidade de São Paulo. Relacionar esse trabalho a práxis freiriana parte do pressuposto real daquilo que aprendemos com Freire que, conforme o livro *Pedagogia da Autonomia*, saberes necessários à prática educativa, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de

ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (FREIRE, 1996, p. 26).

Dessa forma, foi solicitada, literalmente, licença às lideranças indígenas para iniciarmos nossa aprendizagem sobre aquilo compreendíamos como fundamental sobre a cultura e o modo de ser guarani.

Figura 5: Criança Guarani



Fonte: Gustavo Guidio - Acervo pessoal

Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos. Freire, 1995. (*apud* PALUDO, 2010, p. 141).

Comprometidas com a qualidade social da educação que reconhece na cultura dos povos originários uma possibilidade de reformulação de políticas públicas inclusivas de atendimento para a primeira infância, tanto no que se refere a sua organização como na sua concepção, reforçamos a importância da formação permanente dos profissionais da educação, pois consideramos que a conscientização sobre o inacabamento é fundamental para a busca da transformação, seja daquilo que queremos mudar, agregar ou resistir.

6. O facção que rompe o medo e o fogo que aquece a coragem: sobre a continuidade do inacabamento

Com a história abaixo registramos um momento revelador do processo de formação da criança guarani da aldeia:

“No preparo da terra para o plantio de novas sementes, muitas vezes é necessário derrubar e queimar o que restou da plantação que não brotou e nem deu frutos, dizia o dono da terra ao lado de crianças bem pequeninhas que com facões brincavam sobre o solo ainda quente.

Indagado sobre o perigo daquela ‘atividade’, respondeu que daquela forma estariam aprendendo ao conhecer. Que teria confiança no adulto que ali estava, que não lhe privou a experiência [...]”

Considerar na escola pública o que vivenciam as crianças indígenas e como esse povo vem resistindo a toda forma de ataques e tentativas de invisibilização de sua cultura e ou o silenciamento da mesma, nos remete a pensar em decisões que a escola da infância, inspirada no processo de aprendizagem desses pequenos e pequenas guerreiros pode realizar. Esse processo nos encoraja e aquece práticas que sustentam a teoria de uma educação libertadora, emancipatória e que se propõe descolonizadora.

Concebendo o processo de formação como algo permanente e inacabado, compreendemos o quanto foi significativo em nosso percurso o privilégio de vivenciar a experiência das aldeias, atrelado aos ensinamentos do mestre Paulo Freire que, à propósito, completaria 100 anos, agora em 2021. Nesse sentido, compartilhamos nossa experiência como quem faz um convite, àqueles e àquelas que, como nós, aquecidos pelo sonho de uma sociedade mais justa e igualitária, acreditam que a mudança é possível.

“É a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 88).

Nossa intencionalidade, a partir desse diálogo, é que essa ação político-pedagógica, inspirada na sabedoria “indígena-freiriana”, movida pela curiosidade epistemológica numa perspectiva crítica, traga consigo: a coletividade, a valorização dos saberes do outro, a perspectiva de garantia dos direitos e a exigência de sempre aprender, especialmente com os bebês e as crianças.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. *A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 53-69, 2012.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p.20-28.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de BARREIRO; Alex, MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Org.). *Infâncias e pós Colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura crítica; Associação de Leitura do Brasil- ABL, 2015.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

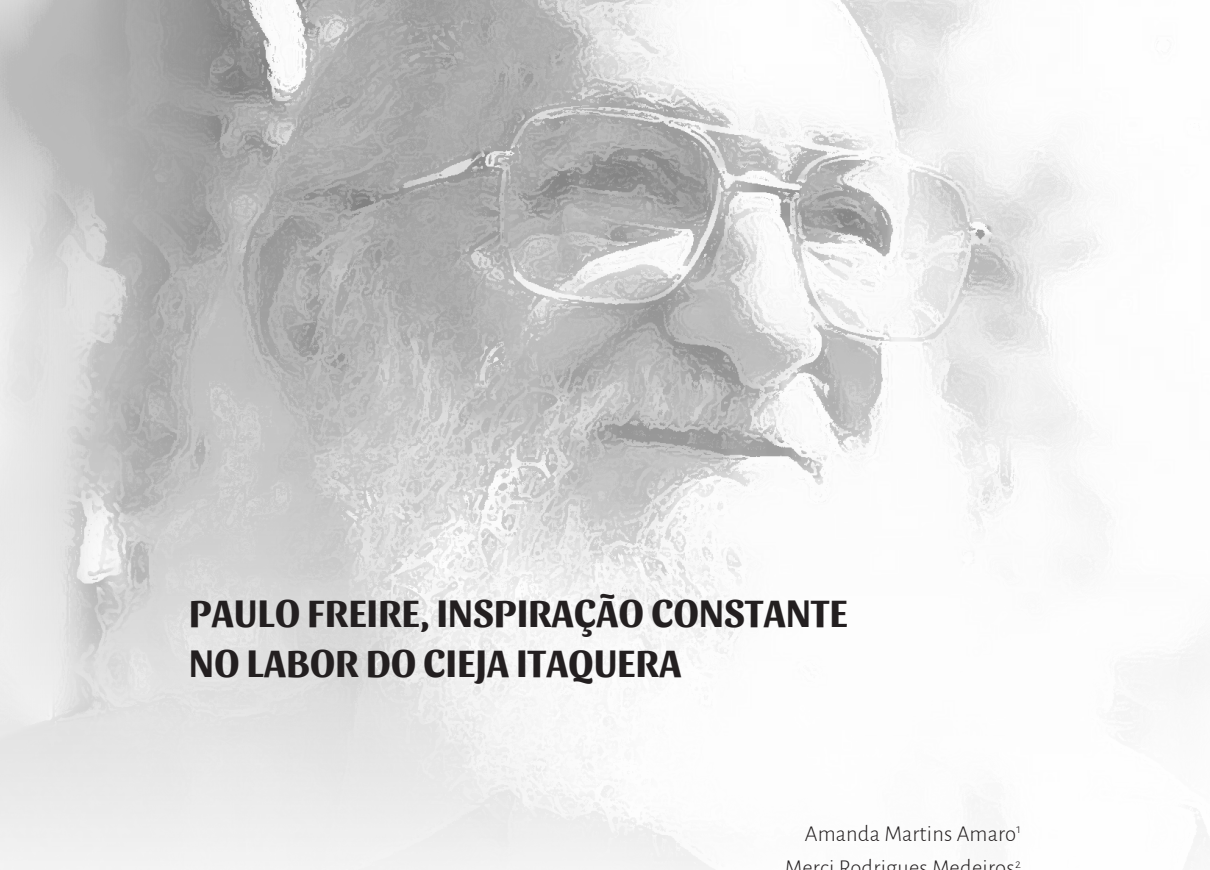
FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*, Novos Estudos Cebrap, v. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Solange E.; SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Manifesto (des) educado: profanações pós-coloniais*. Textura - ULBRA, v. 18, p. 191-205, 2016.

STRECK, Danilo R. *Qual o Conhecimento que Importa? Desafios para o currículo*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 08-24, 2012.

Tenondé Porã- Terra Indígena. São Paulo. Disponível em: <http://tenondepora.org.br>. Acesso em: 30 set. 2021.



PAULO FREIRE, INSPIRAÇÃO CONSTANTE NO LABOR DO CIEJA ITAQUERA

Amanda Martins Amaro¹
Merci Rodrigues Medeiros²

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire (2000, p.22)

O CIEJA é o Centro Integrado de Jovens e Adultos, um espaço privilegiado de garantia de direitos sociais. A estrutura funciona em espaços de atendimento a esse público em específico, com turmas de alfabetização e

1 Supervisora Escolar da Rede Municipal de São Paulo – DRE ITAQUERA. Mestre em Educação (Unifesp). Doutoranda em Educação (EFLCH/UNIFESP/ Campus Guarulhos). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1315-627X>. E-mail: amamaro@sme.prefeitura.sp.gov.br.

2 Licenciada Plena em História e Pedagogia. Coordenadora Geral do CIEJA Itaquera. Participa do Movimento Nossa Itaquera, Pastoral do Meio Ambiente da Paróquia Nossa Senhora do Carmo e fez parte do movimento pela Implantação da Unifesp na Zona Leste. E-mail: merci_medeiros@uol.com.br.

de educação fundamental, com jornada de duas horas e quinze minutos. É um espaço que reconhece e valoriza as diferenças, no qual a EJA é vista como direito humano fundamental, como base para uma sociedade mais justa e igualitária, em que o direito à educação é concebido como algo mais abrangente, do que o direito à aprendizagem (PEREZ-GOMES, 2019). Um projeto de educação que valoriza a humanização e a cultura, uma educação para desintrojetar a opressão da humanidade (FREIRE, 2003).

Durante nossa longa caminhada na Educação na rede Municipal da Cidade de São Paulo, acreditamos na importância e eficácia dos projetos desenvolvidos em parcerias com as disciplinas que fazem parte do Currículo do Ensino Fundamental. Quando tivemos oportunidade de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, fizemos a opção pelos projetos interdisciplinares, para manter o estudante interessado e motivado, visto que os mesmos, em sua grande maioria, são egressos de um Ensino Regular compartimentado em disciplinas que costumam ser ministradas de maneira estanque e individualizante.

Iniciamos os nossos trabalhos com reuniões com a Equipe docente, Equipe Gestora e demais funcionários objetivando a criação de um Plano Político Pedagógico que articulasse todas as áreas, visto que, nos CIEJAS da cidade de São Paulo, as disciplinas são agrupadas em áreas, a saber: Linguagens e Códigos, composta pelas disciplinas de Português, Inglês, Arte e Educação Física; Ciências da Natureza, que engloba as disciplinas de Matemática e Ciência, e Ciência Humanas, composta pelas disciplinas de História e Geografia. Ficou combinado que nossos horários de estudos coletivos seriam direcionados para leitura e compreensão de obras que versassem esse fazer pedagógico, tendo como referência a produção acadêmica de Paulo Freire, que foi nosso norte durante todo o processo e que nos acompanha até hoje.

Consideramos dessa forma, a Educação para todos, inclusiva em seu sentido mais amplo, independentemente de raça, sexo, gênero, classe social, religião, convicção política, idade, deficiências. Um espaço de diálogo onde mulheres, homens, idosos, pessoas com deficiência possam ser autores e autoras de seus percursos de suas trajetórias, onde há garantia do protagonismo e onde a escola é um espaço para reflexão e ação social.

A valorização da memória e da história de vida como instrumento de aprendizagem. Levando em consideração que no cotidiano desses sujeitos foram sistematicamente silenciados, e roubados em suas humanidades, partimos da história oral como instrumento potente de constituição de identidade desse público (Franco, 2013).

Corroboramos com a educação de jovens e adultos como defesa da liberdade como ideias plurais, um currículo diversificado que reconhece e valoriza as diferenças os modos de vida e contribuem para a transformação da realidade marcada pela desigualdade, um currículo que reconhece o sujeito como produtor da história e também como um produto dela, educação não como escolarização, mas como direito fundamental e sinônimo de equidade (AMARO, 2019).

Um projeto que possibilita a construção de uma escola mais equânime movida por ideias de justiça e de oportunidades de vida para todos que instiga o silenciado e os vulneráveis (ARROYO, 2013). Projeto de uma educação com pilares para a resistência, pilares de emancipação e de liberdade (FREIRE 2003).

Concebemos em nossa atuação a escola como espaço que reconhece a condição de não crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros determinados de grupos sociais (Oliveira, 1999).

Pautamos nos no reconhecimento da especificidade da educação de jovens e adultos o acolhimento a valorização, pois, antes de estudantes, são sujeitos que possuem identidade de classe, gênero e raça, são trajetórias marcadas por suas histórias familiares, por suas vivências, por seus trabalhos, pela religião e, em alguns casos, até por alguma deficiências (Di Pierro, 2014).

A inclusão como processo democrático integral, que propicia a superação das condições políticas, econômicas, sociais e culturais, que historicamente produzem a exclusão. Superar um sistema que premia e castiga em virtudes de méritos cognitivos (GENTILLI, 2018).

Desde 2013, o ano em que iniciamos o trabalho, até dezembro do corrente ano, esta tem sido a nossa linha pedagógica, pois acreditamos que a contribuição Freireana nesta etapa da formação de nossos estudantes é fundamental. Neste tempo transcorrido, tivemos a oportunidade de presenciar e contribuir com vários projetos, citarei aqui dentre eles apenas três, visto a limitação de espaço. O primeiro refere-se ao estudo da vida e obra da escritora Carolina de Jesus, em todas as áreas do conhecimento, durante o ano letivo, com leituras, debates, filmes e produção de textos. Este projeto teve como objetivo final a produção de uma pequena obra elaborada pelos estudantes e com a coordenação das professoras da área de Linguagens e Códigos, que teve como tema a história de vida dos estudantes. Aproveitamos os textos criados e com a colaboração de todos, foram produzidos livretos de todas as salas, com os textos de todos os estudantes. Foi emocionante o dia da entrega, quando todos receberam seus textos impressos em

forma de cartoneras, cada depoimento deles foi uma injeção de ânimo em nossos funcionários e professores. Então, decidimos prosseguir com o projeto de escritas dos estudantes, que produziram também crônicas, poesias e haicais. Este último concorreu ao prêmio Educador Nota dez da Prefeitura de São Paulo. O segundo Projeto que gostaria de registrar foi produto de uma necessidade de toda a comunidade escolar que trouxesse o tema da Beleza e das doenças mentais, bem como das diversas deficiências.

Para melhor entender o objetivo do Projeto, vou apresentar a composição do Cieja Itaquera em relação ao seu público atendido. Temos, em nossa Unidade, cerca de seiscentos estudantes, dentre eles, cem com laudos dos mais diversos, outros dez por cento formados por idosos, com idades variadas entre sessenta e oitenta e oito anos, vinte por cento formados adolescentes e jovens entre quinze e vinte e cinco anos, os demais são adultos de vinte e seis a cinquenta e nove anos. Como podemos observar, é um grupo diverso, com características distintas e necessidades de inclusão prementes.

Percebemos, em uma de nossas conversas com os estudantes, que os mesmos não entendiam a necessidade de pessoas “diferentes” estarem participando de nossa unidade, não percebiam o que isto lhes proporcionaria de ganho intelectual, social. Depois desta descoberta, passamos a perguntar para nossos funcionários o que eles pensavam a respeito da frequência de estudantes com deficiência em nossa Unidade, e a resposta foi semelhante ao que nossos estudantes haviam dado. Então resolvemos que, para o ano, o nosso Plano Político Pedagógico deveria tratar das deficiências e também da beleza, visto que percebemos que a aparência física de alguns incomodava muito funcionários e estudantes. Como todos os projetos partem de um nome e a partir daí se ampliam, sugeri o estudo da vida e obra do Bispo do Rosário e, para minha surpresa, foi imediatamente acatada pela equipe Pedagógica e professores. Passamos então o ano todo alimentando-nos com a leitura de diversos especialistas em inclusão, cito aqui a leitura e visita do professor Marcus Cesar de Freitas, que muito contribuiu em nossa formação e idealização de um CIEJA Inclusivo. O resultado do projeto foi profícuo. A grande maioria dos estudantes identificou-se com a vida do Bispo e como o diferente pode ser somado e transformar-se em beleza. Finalizamos o Projeto com uma releitura das obras do bispo e com um trabalho coletivo na confecção de seu manto. Na abertura da exposição, os estudantes apresentaram seus trabalhos, emocionados, e emocionaram apresentando uma visão mais inclusiva do mundo, trazendo os colegas com deficiência para o debate e participação. Um dos projetos mais felizes que presenciei.

O projeto que agora citarei é o Sarau no CIEJA. Visando apresentar aos estudantes do CIEJA o que era um Sarau, tivemos o privilégio de receber em nossa escola alguns escritores periféricos, que realizaram nosso primeiro Sarau. Cito aqui a presença marcante de Escobar Franelas, que teve papel fundamental na criação de nossa Cartonera, visto que nos brindou com um de seus livros neste formato. Iniciaram-se, assim, os saraus no Cieja. Primeiramente de forma tímida, mas, com o passar dos anos, tornando-se robusto. No ano passado, durante a pandemia, o Sarau foi um dos motivadores dos estudantes do Módulo I e II, etapas de alfabetização, permanecerem na esperança de aprender a ler e escrever. Apesar de toda dificuldade que as condições econômicas e sociais lhes impõem, a leitura continua ser o fator Libertador para nossos estudantes e como nos ensina o Mestre, cremos na Ação Libertadora da Educação.

No CIEJA Itaquera compreendemos que a produção do não ser é permanente, a produção de exclusão é permanente em nossas escolas e é isso que devemos combater, o mundo tem uma perspectiva relacional e nos enxerga de uma maneira contraditória, precisamos combater esse capacitismo, esse modo de definir um todo como incapaz, essas manutenções de exclusão e desigualdade que são produzidas na própria escola precisam ser combatidas com resistência e esse é o projeto que acreditamos (FREITAS, 2013).

Referências

AMARO, Martins Amanda. *A constituição da identidade profissional do formador do curso de pedagogia na Unifesp campus Guarulhos*, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. *O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas*. Em Aberto, v. 28, 2015

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP. 2ª Reimpressão. 2000.

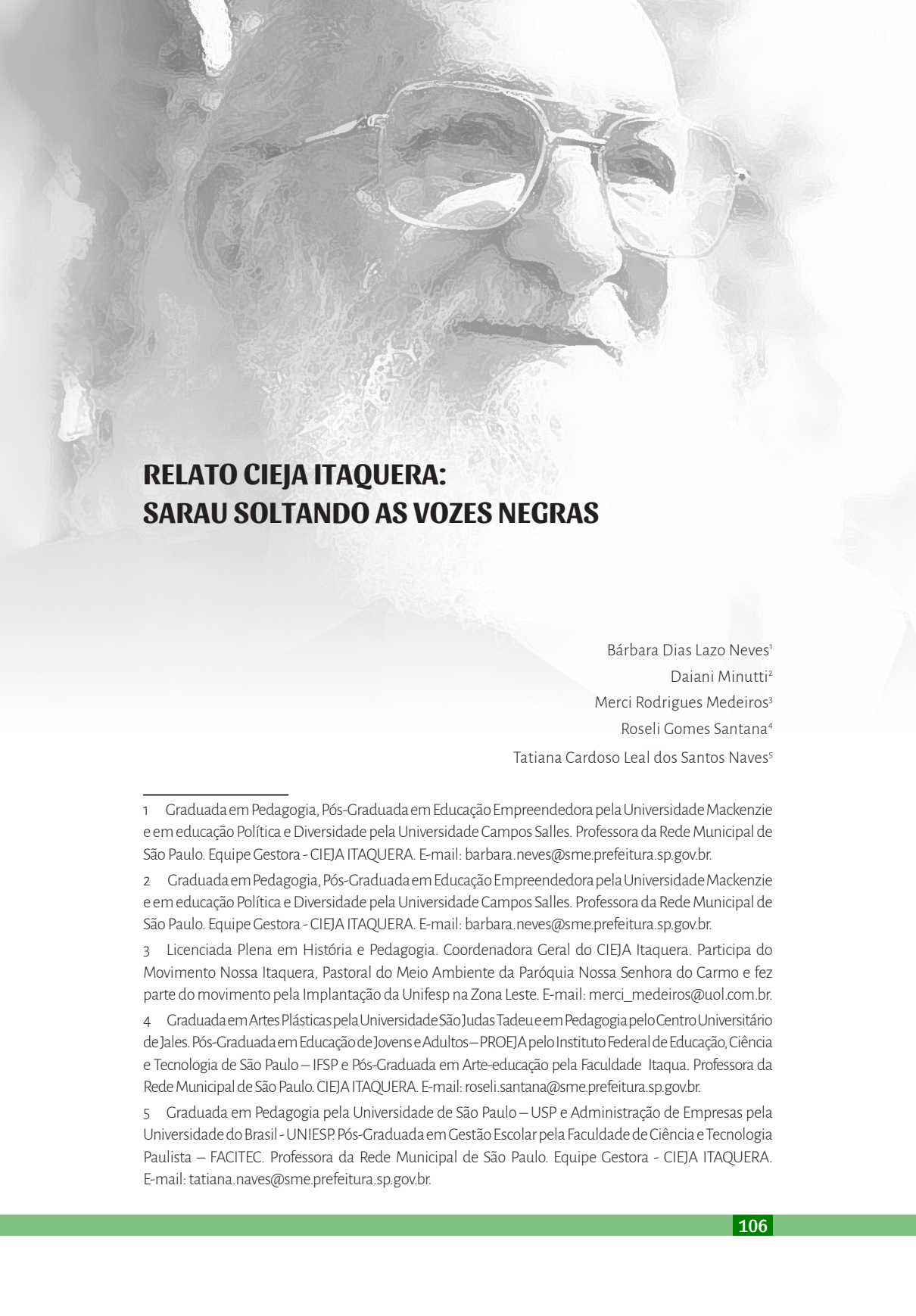
FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013b.

GENTILI, P. O que há de novo nas "novas" formas de exclusão educacional? neoliberalismo, trabalho e educação. In: _____. *A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GÓMEZ, Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

Herta Franco, Os registros audiovisuais de Ozualdo Candeias e as memórias do Cinema da Boca em Santa Efigênia, *Revista CPC*. v. 14, n. 27, 2013

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. n.12, p. 59-73, 1999.



RELATO CIEJA ITAQUERA: SARAU SOLTANDO AS VOZES NEGRAS

Bárbara Dias Lazo Neves¹

Daiani Minutti²

Merci Rodrigues Medeiros³

Roseli Gomes Santana⁴

Tatiana Cardoso Leal dos Santos Naves⁵

1 Graduada em Pedagogia, Pós-Graduada em Educação Empreendedora pela Universidade Mackenzie e em educação Política e Diversidade pela Universidade Campos Salles. Professora da Rede Municipal de São Paulo. Equipe Gestora - CIEJA ITAQUERA. E-mail: barbara.neves@sme.prefeitura.sp.gov.br.

2 Graduada em Pedagogia, Pós-Graduada em Educação Empreendedora pela Universidade Mackenzie e em educação Política e Diversidade pela Universidade Campos Salles. Professora da Rede Municipal de São Paulo. Equipe Gestora - CIEJA ITAQUERA. E-mail: barbara.neves@sme.prefeitura.sp.gov.br.

3 Licenciada Plena em História e Pedagogia. Coordenadora Geral do CIEJA Itaquera. Participa do Movimento Nossa Itaquera, Pastoral do Meio Ambiente da Paróquia Nossa Senhora do Carmo e fez parte do movimento pela Implantação da Unifesp na Zona Leste. E-mail: merci_medeiros@uol.com.br.

4 Graduada em Artes Plásticas pela Universidade São Judas Tadeu e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales. Pós-Graduada em Educação de Jovens e Adultos — PROEJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo — IFSP e Pós-Graduada em Arte-educação pela Faculdade Itaquera. Professora da Rede Municipal de São Paulo. CIEJA ITAQUERA. E-mail: roseli.santana@sme.prefeitura.sp.gov.br.

5 Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo — USP e Administração de Empresas pela Universidade do Brasil - UNIESP. Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulista — FACITEC. Professora da Rede Municipal de São Paulo. Equipe Gestora - CIEJA ITAQUERA. E-mail: tatiana.naves@sme.prefeitura.sp.gov.br.

1. O papel do Projeto “Sarau Soltando as vozes NEGRAS!” na construção de uma educação libertadora

O desenvolvimento deste projeto ocorreu no ano dois mil e vinte em meio ao ensino remoto imposto pela pandemia. O ensino remoto nos trouxe muitos desafios, entre eles, manter um currículo emancipador sem as aulas presenciais, enfrentando também a exclusão digital tão presente em nosso território e em nossa sociedade.

O Cieja Itaquera reconhece a diversidade do público que atende em seus aspectos sociais, culturais e físicos e respeita a sua identidade, de forma a promover e reorganizar o conhecimento e as experiências construídas, superando todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação, tais como o racial, o étnico, o gênero, o cultural e o social, dentre outros.

Neste contexto pandêmico de ensino remoto, as aulas foram disponibilizados no Google sala de aula, porém, o acesso dos estudantes a essa plataforma se mostrou mais difícil e menos viável por conta da qualidade da internet que possuem. Por vezes, os planos de dados utilizados pelos mesmos são limitados, por isso optamos por usar também como ferramenta de aula os grupos de WhatsApp das turmas, visando uma maior abrangência entre os estudantes, já que algumas operadoras oferecem uso ilimitado para este aplicativo.

Estas possibilidades geradas pelo aplicativo permitiram a participação destes estudantes com mais facilidade, pois o mesmo abrange um grande número de pessoas e os estudantes já conheciam o básico para uso dessa tecnologia, inclusive os responsáveis dos estudantes com deficiência, que na sua maioria precisam de orientações minuciosas sobre o uso da tecnologia para garantir a participação do estudante e o acesso à aula por esta ferramenta. Sendo assim o uso do WhatsApp facilitou a comunicação com esses parceiros, possibilitando o desenvolvimento de um projeto em que o estudante é protagonista ativo, mesmo no ensino remoto.

Na Educação de Jovens e Adultos, devemos promover condições e criar estratégias pedagógicas para que os estudantes ganhem autonomia, devendo, portanto, tornar-se um objetivo de aprendizagem a ser perseguido, o desenvolvimento progressivo da autonomia leitora destes estudantes. Como cita Paulo Freire em sua obra “A importância do ato de ler” de 1989:

“Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura

e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada. Da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado neste texto.” (FREIRE, 1989, p. 15)

O que fez a diferença neste contexto desconhecido por todos é que a educação antirracista já estava consolidada no Projeto Político Pedagógico do Cieja Itaquera. Por isso, tornou-se possível ofertar aos estudantes aulas que continham, em sua essência, uma educação libertadora, como nos ensinou, em exemplo teórico e prático, nosso patrono Paulo Freire com sua obra “Educação como prática libertadora”

É de suma importância apresentar escritores, poetas negros de diferentes épocas, vozes da literatura negra brasileira que são trazidas às aulas, cuja leitura pode oferecer olhares ricos e diversos aos estudantes. É preciso também inserir estes nomes no currículo da EJA, pois vivemos em todo o mundo centenas de manifestações e questionamentos sobre o racismo. Faz-se extremamente necessário dar luz às reflexões junto aos estudantes, para que não se torne mais uma notícia trágica, mas que eles possam compreender que todos esses casos acontecem por conta da construção de um mundo racista.

Para que o projeto pudesse ser desenvolvido durante o ensino remoto, incorporamos com mais frequência as práticas de informática educativa ao processo de ensino e de aprendizagem de nossos estudantes, visando o enriquecimento do conhecimento, com foco no atendimento da demanda em conhecer e se apropriar de conteúdos básicos do uso da internet e do celular, voltados ao estudo. As atividades interdisciplinares contextualizadas permitem o uso de diferentes habilidades para a interação nas aulas: áudio, vídeo, imagem, escrita, expressões específicas do mundo virtual como os emojis, as figurinhas e todos os outros recursos que a tecnologia proporciona. Foram usados como estratégias didáticas:

- Exibições de áudios e vídeos explicativos;
- Músicas e letras das músicas;
- Leitura de textos de diversos gêneros, retirados de sites variados;
- Intercâmbio e impressões após leituras através de áudios ou textos escritos;
- Leitura de tabelas sobre o tema;
- Leitura de imagens: fotos, slides – os slides foram apresentados

- aos estudantes, junto a áudios de leitura e explicação, abordando o contexto das imagens que foram discutidas, sugeridas reflexões para que haja registro escrito de listas de palavras e respostas às questões dentro do tema proposto, com base na opinião dos estudantes;
- Realização de atividades pelo Google Sala de Aula;
 - Realização de atividades pelo grupo do Whatsapp.

Mas, além disso, o que propomos é o empoderamento dos estudantes, possibilitado por meio da integração das tecnologias, acesso e conhecimento de poder escolher, descrever e comunicar criando narrativas, interagindo com diferentes modos de ler o mundo, ampliando, assim, seus conhecimentos e ressignificando o uso das tecnologias nas atividades do dia a dia. Uma vez sujeitos de seus saberes, os estudantes são capazes de compreender e transformar realidades sociais e pessoais de forma conjunta.

Como produto final do projeto realizamos o Sarau Virtual pelo youtube, no canal do Cieja Itaquera. Os estudantes abraçaram o desafio, aprenderam a usar o google meet e suas ferramentas e tivemos grande participação. A comunidade escolar apreciou as apresentações e os estudantes se sentiram mais seguros diante do desafio que é ler com autonomia e participar de um espaço artístico e de expressão como um Sarau.

A experiência se estendeu com a participação na comemoração dos 100 anos de Paulo Freire, realizada nos encontros virtuais com a Unifesp, o desafio se apresentou novamente aos nossos estudantes: estar em um Sarau e exercer o direito de expressão. Os estudantes se mostraram ávidos por ocupar este espaço e escolheram com maestria seus poemas. O projeto que iniciou em dois mil e vinte, em um espaço escolar completamente novo que era o virtual, espaço este por vezes mais excludente, mas a persistência de manter vivo nosso Projeto Político Pedagógico nos possibilitou divulgar a obra dos autores negros e de dizer que uma educação antirracista se faz com uma prática libertadora.

Figura 1: Convite CIEJA Itaquera

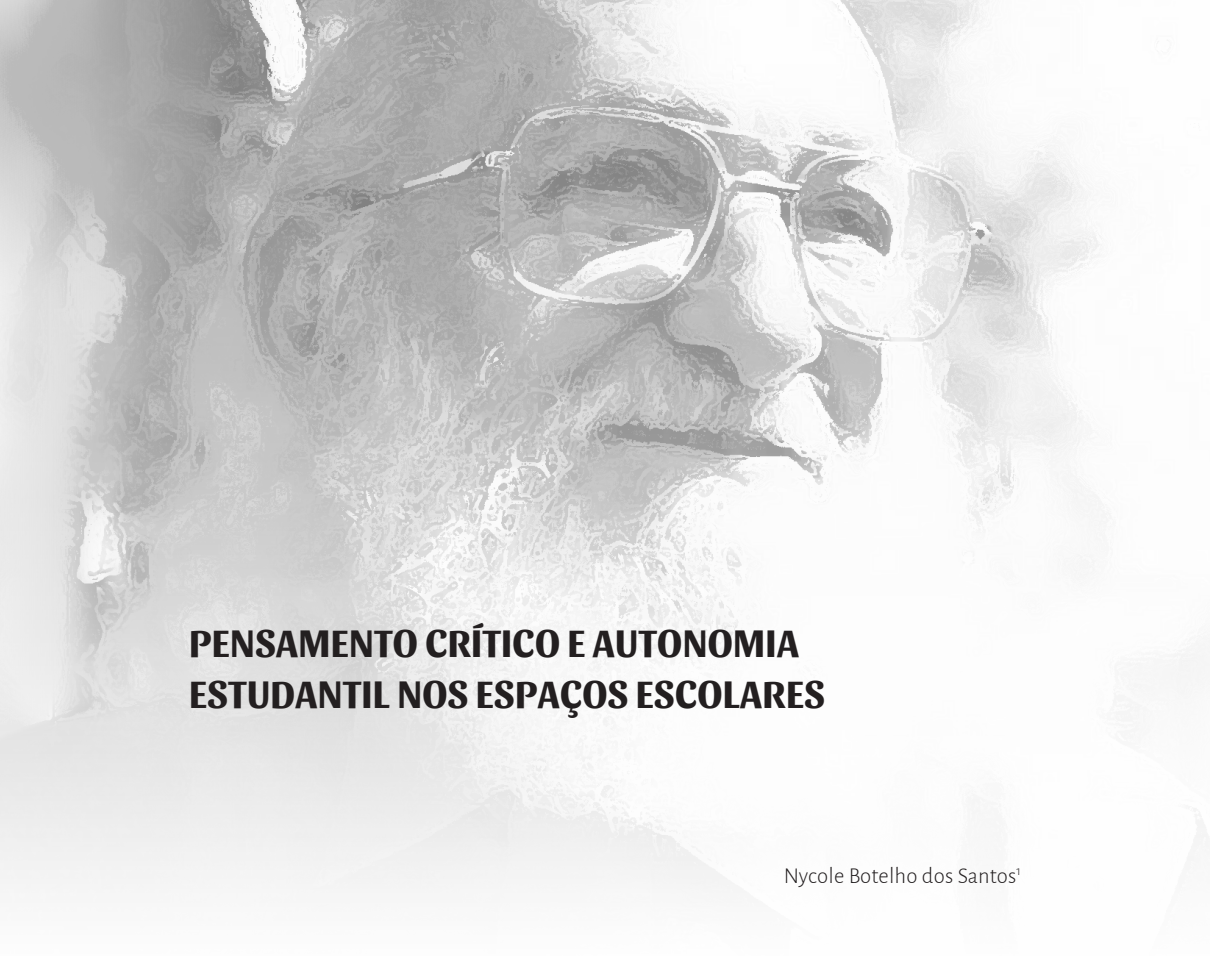


Fonte: Arquivo CIEJA-Itaquera

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra; 50. ed., 2019.

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



PENSAMENTO CRÍTICO E AUTONOMIA ESTUDANTIL NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Nycole Botelho dos Santos¹

1. Introdução

Primeiro quero agradecer a oportunidade de poder compartilhar aqui algumas experiências que pude vivenciar durante parte do ensino fundamental e médio na Escola Estadual Antônio Viana de Souza, localizada na periferia de Guarulhos. A ideia aqui, para além de compartilhar práticas que acredito serem importantes para uma educação libertadora, é também inspirar e mostrar que mesmo com todas as dificuldades, que sabemos que não são poucas, as transformações são possíveis e a educação é esse lugar de transformações. Neste artigo proponho pensarmos, a partir de exemplos

¹ Estudante de graduação do curso de História na EFLCH/UNIFESP, atualmente pesquisa em sua Iniciação Científica (subsidiada pela CNPq) sobre a Primavera de Sangue, um dos conflitos populares da Primeira República e faz parte do Grupo de Pesquisa História Social da Cultura: Literatura, Imprensa e Sociedade (cadastrado no CNPq). No ensino básico foi coordenadora do cursinho pré-vestibular "Coletivo Viana", presidente do grêmio estudantil e atuou no coletivo feminista, todos na E.E Professor Antônio Viana de Souza. E-mail: botelho.nycole@gmail.com.

práticos, a educação enquanto um espaço mais amplo, como relações que vão além das contradições educador-educando (FREIRE, 2018), que não se limita aos conteúdos programáticos, mas que integra vivências e visões de mundo diferentes em uma relação de troca e que são expressas de variadas formas. Ressalto também a importância da arte em toda essa relação, as manifestações culturais são formas que os alunos encontram de expressar seus sentimentos e reflexões sobre tudo que os perpassam, que os atravessam naquele momento e fruto também do que se discute sobre os acontecimentos. Por fim, trato das organizações estudantis que foram fundamentais para o exercício da autonomia dentro e fora do espaço escolar. Essas organizações nos proporcionaram experiências riquíssimas de coletividade e de ações organizadas.

Muito mais do que aprender matérias, nós aprendemos a questionar, criticar e a enxergar nosso lugar no mundo como sujeitos protagonistas de nossas histórias. Reconhecemos a nossa força e sobretudo que a luta é necessária e inerente às nossas vidas. Hoje estou me formando para também ser uma educadora, para exercer uma educação que seja mais humana, mais consciente e transformadora. Agradeço a todos que fizeram e fazem parte disso.

2. O aprendizado como processo dialético e a importância da democracia dentro da escola

As primeiras experiências no espaço escolar não se limitavam à sala de aula, assim como nesse ambiente as discussões não se limitavam apenas aos assuntos programáticos. Havia um exercício do desenvolvimento do pensamento crítico nas aulas, e com isso enxergávamos como o conhecimento científico que tínhamos contato ali estava diretamente ligado e relacionado com nossa realidade. Isso acontecia porque o ensino-aprendizagem não era entendido como um processo que parte do professor para o aluno e sim como algo construído de forma dialética. Rejeitava-se, então, aquilo que Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2018) chama de educação “bancária” (2018, p. 79) Neste tipo de educação o professor é aquele que detém o saber e que deve transmiti-lo ao aluno, como numa espécie de depósito (por isso o termo “bancária”). A escola não acreditava que o aluno seria uma folha em branco que precisava ser preenchida com os conteúdos de apostilas, por exemplo.

Assim procurava-se estabelecer uma prática diferente, em que o aluno é também protagonista do processo de ensino-aprendizagem, numa relação que pretendia alcançar o que Freire propõe: “o educador não é o que apenas educa, mas que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (2018, p. 95-96). Portanto, em todas as atividades escolares era incentivada a participação dos alunos, lembro de participar dos planejamentos escolares, dos conselhos de classe e de escola e de todas as decisões que afetavam o conjunto. Para exemplificar isso, destaco um episódio específico: a formulação de um contrato pedagógico da escola, ideia que surgiu em um dos projetos que a escola participava juntamente com Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) Campus Guarulhos, chamado: “Democracia na Escola: reflexões e práticas”. Esta formulação tratava de construir coletivamente normas para melhorar a convivência no espaço escolar e contou com a participação de todos os alunos, professores, gestores, pais e funcionários. O processo, a princípio, tratou de colher ideias e sugestões e ir filtrando-as através de discussões. Por fim tudo foi aprovado em uma grande assembleia com ampla participação de todos. Aqui ressalto também a importância da democracia como um valor indispensável na escola, que sempre estava presente nas decisões a serem tomadas e no próprio dia-a-dia. A exemplo disso, destaco ainda que um dos pontos instituídos neste contrato pedagógico, construído de forma democrática, foi uma Comissão de Resolução de Conflitos. Como o próprio nome diz, a Comissão teria o intuito de resolver conflitos escolares mais graves, sendo composta paritariamente por três estudantes; três trabalhadores da educação, sendo um professor, um agente escolar e um gestor e três pais, mães ou responsáveis. A Comissão teria seu próprio regimento e suas decisões seriam pautadas na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na legislação que se refere aos servidores públicos do estado de São Paulo, no regimento escolar e no contrato pedagógico da escola. A Comissão contava com um amplo respaldo legal nas suas decisões, e propunha resolver os conflitos de forma democrática, com a representação de todos que compunham o corpo escolar, ampliando assim a responsabilidade com a manutenção da boa convivência escolar. Viver essas experiências dentro da escola mudou a forma como eu e outros alunos enxergamos e interpretamos as coisas à nossa volta, enriquecendo cada vez mais nosso repertório, assim como nossas vivências enriqueciam os projetos e as atividades escolares.

3. A cultura e a arte como parte do processo de ensino-aprendizagem

Como foi dito, era possível notar que as discussões que tínhamos em sala excediam aquele espaço e a arte tinha um papel importante no cotidiano escolar. Todas as discussões que tínhamos acabavam por ser expressas, principalmente, em manifestações artísticas e culturais que os alunos organizavam em datas específicas: Dia da Mulher, Dia do Trabalhador, Semana da Cultura Popular e Dia da Consciência Negra. Nessas datas toda a escola se mobilizava para prestigiar as produções dos alunos, que geralmente se tratavam de peças de teatro, músicas, danças, poemas e outros. Era comum perceber que as vivências pessoais estavam ali expressas nas intervenções artísticas, justamente porque faziam parte de um problema social que afetava a todos. Um exemplo disso são os projetos que abordavam situações de violência de gênero e racismo. Além disso, temas históricos eram constantemente abordados, como por exemplo no mês da consciência negra em que muitas apresentações artísticas falavam sobre o período da escravidão no Brasil.

Nesses momentos, em que as discussões em sala de aula sobre os temas aconteciam concomitantemente com a apresentação de projetos e intervenções artísticas, nos proporcionou entrar em contato com diversas ideias, teorias e movimentos. No meu caso, conheci o feminismo ainda no ensino fundamental II e pude me reconhecer como feminista e reconhecer o meu lugar de mulher dessa sociedade desigual. Logo depois, pude também fazer uma intervenção artística junto com outras colegas, em que espalhamos pela escola cartazes com frases feministas e de reflexões sobre o tema e as bandeiras feminista e LGBTQIA+, que nós mesmas confeccionamos. Pode parecer pouco, mas para nós aquilo significava uma afirmação de que também fazíamos parte daquela luta e que éramos jovens mulheres que não ficariam caladas diante das opressões que sofreremos apenas por sermos mulheres. Sobretudo, enxergamos naquele momento que havia uma possibilidade de mudar as coisas, de cessar as opressões, mas sabíamos que só seria possível em conjunto e não sozinhas. Como Freire (2018) aponta, nos apropriamos da realidade histórica e o fatalismo deu lugar a um ímpeto de transformar as coisas. Em muitos sentidos, a escola nos ajudou a reconhecer nosso lugar como indivíduos na sociedade, aos lugares que tínhamos o direito de ocupar e de nos questionarmos o porquê de não termos acesso a outros. Isso

também colaborou no desenvolvimento do nosso pensamento crítico e foi ainda uma das formas para exercitarmos nossa autonomia.

4. Grêmio, Coletivos e Grupo de estudos: organizações estudantis e o exercício da autonomia

O espaço escolar também era aberto para que fizéssemos parte das organizações estudantis já existentes e até a criação de novas organizações. Pude participar de diversas delas e até ajudar a criar algumas, das quais vou tratar aqui.

Tive contato com o Grêmio estudantil apenas no meu ensino médio, principalmente no último ano de estudos. O grêmio costumava ser uma organização estudantil horizontal, ou seja, dispensava as hierarquias tradicionais desse tipo de organização. Assim, qualquer aluno poderia convocar uma reunião com o grêmio e pautar as demandas que achasse pertinente. Não foram muitas vezes que esse grêmio se reuniu e muitos sequer sabiam de sua existência. A princípio a ideia de estruturar um grêmio nos moldes tradicionais surgiu para que pudéssemos nos adaptar a esse tipo de organização, então as poucas pessoas que estavam interessadas foram reunidas para compor esse grêmio, boa parte delas eram do fundamental II e quando havia disputa de cargos era resolvida por sorteio. Porém, não se manteve por muito tempo, muitos dos participantes foram debandando até que o desfalque se tornou expressivo.

Logo depois, a necessidade de reestruturar um grêmio estudantil na escola surgiu novamente por demandas daquele momento: era 2019 e o governo federal havia anunciado uma série de cortes no ensino superior e básico. Assim como outras instituições de ensino (a maioria do ensino superior) sentimos a necessidade de nos mobilizarmos e nos fazer presentes nos atos e manifestações que vinham sendo convocados. Mas nosso desejo não era apenas de que nossa escola estivesse mobilizada e se manifestasse, queríamos dialogar com as escolas próximas do bairro para que juntos pudéssemos expressar que os estudantes secundaristas também estavam insatisfeitos com aquelas medidas. Tratamos de reunir as pessoas que estavam interessadas em compor um grêmio estudantil e entramos em contato com grêmios e estudantes de outras escolas. Ao dialogar com estudantes de outras escolas percebemos que nem todos estavam bem organizados com seus grêmios, alguns estavam no processo

de estruturar os seus, assim como nós, e foi um interessante processo de ajuda mútua entre os grêmios que estavam nascendo. Lembro de participarmos na organização de uma assembleia em outra escola quase no mesmo momento em que organizamos pela primeira vez uma assembleia geral na nossa. Nessa experiência percebemos como a dinâmica de outras escolas eram diferentes da nossa, a direção nem sempre estava disposta a facilitar o diálogo entre os estudantes e boa parte das vezes os alunos tinham que lutar para ter um pouco de autonomia no espaço escolar. Algo que não estávamos acostumados, pois autonomia e diálogo eram duas práticas já consolidadas em nossa escola. Entrar em contato com outras experiências enriqueceu ainda mais nossa consciência da realidade. Foi neste período que comunicamos e convidamos todos para um ato que estávamos organizando em nosso bairro, junto com um cursinho comunitário, as escolas da região e em certo ponto do trajeto unificamos com um ato dos estudantes da Unifesp (no Terminal Pimentas). O ato foi uma das formas que encontramos de manifestar nossa inconformidade com as medidas que o governo vinha tomando em relação à educação. Foi uma experiência fundamental no exercício e desenvolvimento da nossa capacidade de organização enquanto estudantes e enquanto indivíduos que além de interpretar o mundo reagimos às ações que não concordávamos. Compartilhamos importantes experiências nesse período, que iam além das vivenciadas no espaço físico da escola.

Além da possibilidade de organização no grêmio estudantil, os alunos também se organizam em Coletivos: o Coletivo LGBTQIA+, o Coletivo Negro e o Coletivo Feminista, o qual tive mais contato. Conheci o Coletivo Feminista logo que ingressei no ensino médio, havia reuniões com todas as pessoas interessadas, mas sem nenhuma periodicidade. Alguns alunos específicos sempre puxavam essas reuniões e quando eles se formaram as reuniões já quase não aconteciam. Algum tempo depois decidi, com um grupo de outras alunas, retomar as reuniões do Coletivo Feminista. Só que propúnhamos uma organização diferente, mais ampla. O Coletivo antes funcionava com o foco principal nas reuniões, das quais qualquer um podia levantar uma pauta ou falar algo que achasse pertinente. Funcionava muitas vezes como um espaço aberto para a fala, no qual muitas vezes as alunas se sentiam confortáveis a desabafar situações que haviam passado, pois sabiam que ali encontrariam acolhimento. Em uma dessas reuniões, alunas de diferentes classes compartilharam terem sofrido algum tipo de assédio dentro da escola, muitas vezes cometidos pela mesma pessoa e a

partir daí o problema pode ser resolvido junto à direção. Nessa dinâmica entendemos a importância da fala, principalmente para nós mulheres que muitas vezes nos calamos diante das diversas situações que nos oprimem. Naquele momento, já entendemos que a escola também era um ambiente onde as desigualdades de gênero estavam postas e nós, alunas, éramos atravessadas pelo machismo reproduzido ali. Neste sentido, vimos que era fundamental ter um espaço que não só acolhesse, mas que também promovesse um estudo e um conhecimento maior sobre a luta feminista. Em suma, nosso objetivo era que ao conhecer a luta do movimento feminista, as alunas compreendessem que existe a possibilidade de mudarmos a ordem vigente das coisas, e que essa mudança só seria possível com uma luta coletiva. O Coletivo teria, a princípio, reuniões mais acolhedoras, nos moldes das que aconteciam antes, para que as alunas pudessem se sentir à vontade naquele espaço. Depois disso, escolheríamos uma obra da teoria feminista para discutirmos, relacionando-a sempre com nossa realidade. Um exemplo prático dessa nova organização é quando fomos convidadas por uma professora a tratar do feminismo com turmas do 6º ano do ensino fundamental II, recém-chegadas na escola. Começamos perguntando às turmas se eles conheciam o feminismo, o que eles imaginavam que seria e junto das respostas surgiram relatos de experiências diversas. Por parte das meninas era comum ouvir relatos de assédios que nunca contaram a ninguém. A partir desse primeiro contato, fomos explicando o conceito de feminismo, as vertentes existentes, sua história e tiramos eventuais dúvidas que surgiam. Lembro de um episódio específico, em que um menino (os encontros não eram restritos às meninas) relatou que depois de nossas reuniões ele começou a se questionar sobre a forma como o seu padrasto tratava sua mãe. O menino conversou com o padrasto dizendo que os mesmos direitos que ele tinha, a mãe dele também tinha e que aquelas atitudes eram machistas. Vimos ali o efeito daquele projeto, que de formas diferentes ajudou àquelas crianças a identificar situações que elas estavam inseridas e que viviam cotidianamente. E, além disso, fomentava um pensamento crítico com relação às relações de gênero. Nós, que estávamos ali para compartilhar informações e conhecimentos com eles, aprendemos muito naquilo que foi uma relação mais de troca do que de ensino.

Por fim, trago uma última experiência que considero uma das mais importantes que tivemos no espaço escolar e que particularmente foi a que mais me dediquei durante o ensino médio. Logo no meu primeiro ano

de ensino médio me juntei a alguns estudantes que estavam reformando um espaço da escola para formar um grupo de estudos pré-vestibular no período da tarde, já que estudávamos de manhã. Muitos alunos da escola não tinham condições de pagar um cursinho e os cursinhos comunitários da região muitas vezes não eram acessíveis. Nosso grupo de estudos teve total apoio da direção e dos professores e nos primeiros meses fomos estruturando o espaço e nossa dinâmica de estudo. Já no ano seguinte fui coordenadora do grupo de estudos e pudemos colocar melhor em prática a forma de organização que tínhamos em mente. Nós éramos responsáveis por tudo no espaço: dividimos as matérias e as aulas eram dadas por nós mesmos, a limpeza do espaço também era dividida por semana e regularmente aconteciam reuniões gerais para tratar de assuntos pertinentes a nossa convivência ali. Tudo que precisávamos resolver era em conjunto e cada estudante ali sentia que aquele espaço também era seu, que a escola era um espaço nosso e o cuidado e apreço que sentíamos por ela só aumentava. Era gratificante a cada ano ver quem conseguia passar em uma universidade e os que não conseguiam eram incentivados a permanecerem conosco estudando (mesmo que não estivesse mais matriculado na escola), pois nossa responsabilidade era com o coletivo. Boa parte dos alunos que participaram do grupo de estudos estão, hoje, em faculdades públicas e privadas, ocupando um espaço que é nosso por direito.

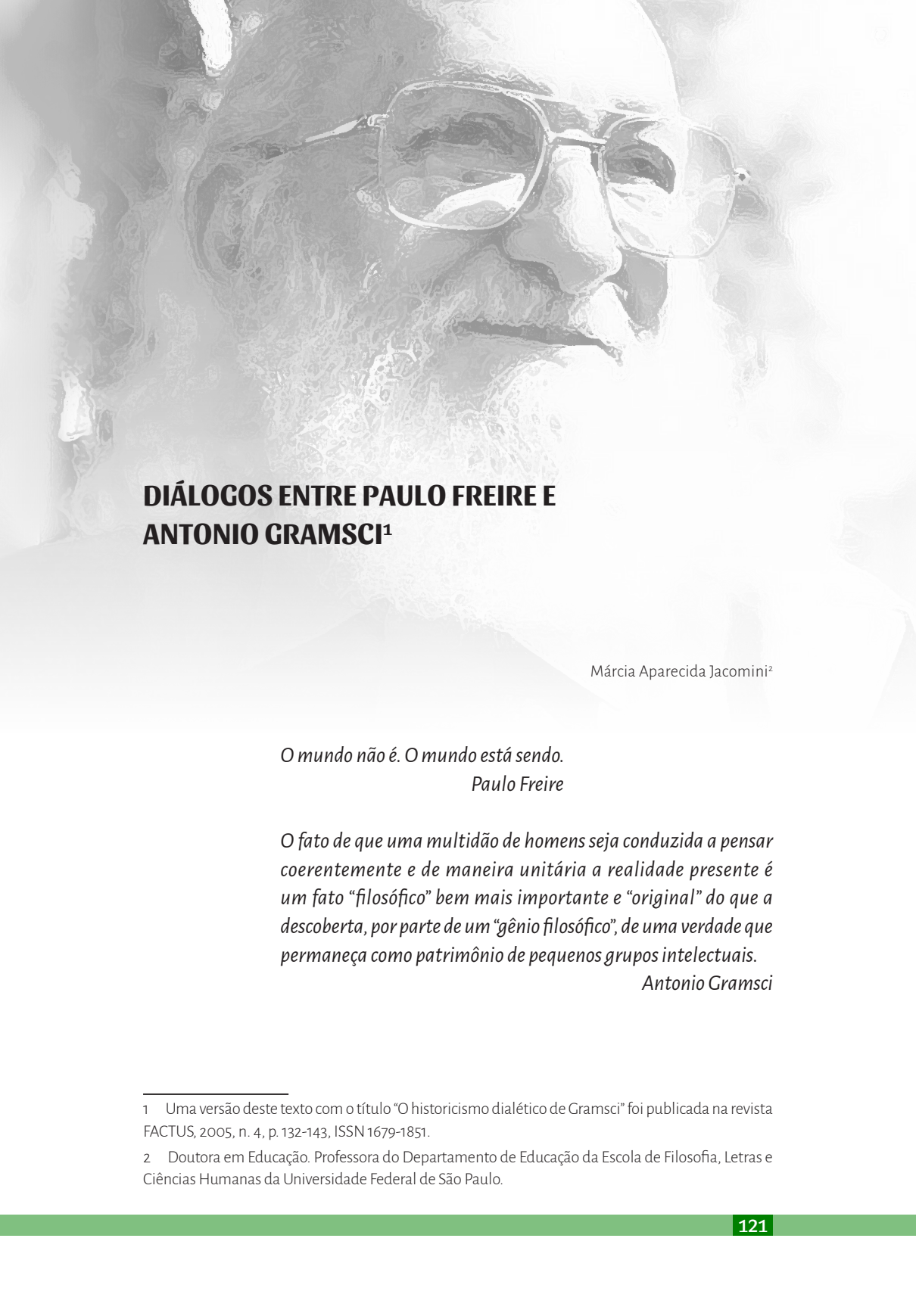
Todas essas experiências que compartilhei aqui foram fundamentais para uma educação problematizadora e para nossa formação como indivíduos críticos e autônomos. Nosso olhar para o mundo também mudou, passamos a não naturalizar muitas coisas e, sobretudo entendemos que nada era imutável, que nossa luta poderia sim transformar e superar as opressões existentes. Como disse, para além de uma formação nos conteúdos curriculares de ensino, nos formamos como seres que refletem sua existência e sua condição no mundo. Mesmo com todos os problemas que uma escola pública e periférica enfrenta, a luta coletiva por uma educação de fato humana e crítica transformou nossas vidas.

Referência

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

4

PAULO FREIRE E A CULTURA DO DIÁLOGO: VOZES E SEUS ECOS



DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E ANTONIO GRAMSCI¹

Márcia Aparecida Jacomini²

O mundo não é. O mundo está sendo.

Paulo Freire

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Antonio Gramsci

1 Uma versão deste texto com o título “O historicismo dialético de Gramsci” foi publicada na revista FACTUS, 2005, n. 4, p. 132-143, ISSN 1679-1851.

2 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo.

1. Introdução

Paulo Freire foi um dos mais importantes e influentes educadores brasileiros. Sua obra e consequente prática educativa e política levou-o ao exílio no período da ditadura civil-militar. Educador comprometido politicamente com os interesses das classes trabalhadoras e em condições de subalternidade, defensor intransigente do direito à educação para toda população, dedicou-se, principalmente, a pensar o processo educativo daqueles que não tiveram acesso à escola em idade própria – os jovens e adultos analfabetos – que ainda somam milhares em nosso país. Organizou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos que parte do contexto sociocultural e do cotidiano dos alunos como forma de problematizar e refletir sobre a realidade para compreendê-la e transformá-la. Paulo Freire considerava que as aprendizagens da leitura e da escrita deveriam ocorrer concomitante à aprendizagem da leitura de mundo na perspectiva dos interesses e necessidades dos oprimidos. Para ele “alfabetizar é conscientizar”. (FREIRE, 1987, p. 11)

O pensamento e a prática dos pensadores, filósofos e educadores é sempre marcada pelo contexto social, político, econômico, cultural e pela influência daqueles que o antecederam. No entanto, essa influência é delineada por escolhas que refletem a concepção de mundo do autor.

A produção teórica e a prática freiriana foram significativamente marcadas pelo pensamento marxista. Dentro do espectro que compõe o marxismo, nos deteremos neste texto, a analisar de forma inicial a influência do historicismo dialético de Gramsci na obra de Paulo Freire.

2. O historicismo dialético no pensamento de Gramsci

Antonio Gramsci nasceu em 1891, na Sardenha, sul da Itália. Oriundo de uma família de camponeses pobres, Gramsci percebeu desde muito cedo a injustiça social. Após o término do ensino primário, embora tivesse tido excelentes resultados nos exames de admissão, não pôde continuar os estudos porque precisou trabalhar para ajudar sua família. Anos depois voltou a estudar e terminou o ginásio. Em 1911 mudou-se para Turin. Nessa cidade, ainda como universitário, participou ativamente da luta dos operários, na organização dos “conselhos de fábrica” e na fundação, em 1919, do jornal desses conselhos: *L'Ordine Nuovo*. Gramsci tornou-se dirigente do

Partido Comunista da Itália, fundado em 192, e adaptou à situação italiana, as contribuições da Revolução Russa de 1917, especialmente as de seu principal dirigente – Lênin.

Durante a ascensão do fascismo na Itália, Gramsci, então deputado, denunciou seu caráter antidemocrático e suas manobras para implantar um regime fascista no país. Porém, com a vitória de Benito Mussolini, ele foi preso em 8 de novembro de 1926. Permaneceu no cárcere durante 11 anos, sendo libertado pouco antes de sua morte em 27 de abril de 1937. Quando Gramsci foi condenado, o promotor Michele Isgrò disse: “por vinte anos temos que impedir este cérebro de funcionar”³ (cf. GERRATANA, 2014, p. LXIII). Com todas as limitações do cárcere, seu cérebro continuou trabalhando na busca incansável pela compreensão da realidade e pela construção de uma sociedade socialista. Foi na prisão que produziu a parte principal de sua obra.

Seus estudos e reflexões sobre a realidade que se configurava nos denominados Estados ocidentais levou-o a ampliar e modificar alguns conceitos presentes no pensamento marxista. Entre eles, os conceitos de *Estado* e *Ideologia*. Gramsci percebeu que, em alguns aspectos, o Estado Italiano, entre outros, se diferenciava significativamente do Estado russo pré-revolucionário. Nesses Estados havia uma sociedade civil bem mais desenvolvida que na Rússia, por isso a ação do Estado não era somente coercitiva, mas essencialmente coerção revestida de persuasão.

Disso resultou repensar o papel da ideologia nas mudanças sociais dando-lhe um novo significado, assim como aos conceitos de *hegemonia* e de *bloco histórico* na perspectiva de explicar e construir os instrumentos necessários à revolução socialista nesses países.

As bases fundamentais do pensamento de Gramsci estão no materialismo dialético para o qual os fenômenos sociais são analisados a partir de três leis fundamentais: a lei da transformação da quantidade em qualidade o que permitiria as mudanças revolucionárias; a lei da unidade dos contrários para o qual a realidade concreta se constitui das contradições; a lei da negação da negação, ou seja, tese, antítese, síntese.

No entanto, dentro do pensamento marxista, Gramsci fez parte da corrente historicista que, ao afirmar a indissociabilidade entre conhecimento e práxis e o necessário condicionamento histórico de todo conhecimento, considerou o próprio marxismo como uma ideologia. Mas é

3 No original, “Per vent’anni dobbiamo impedire a queste cervello di funzionare”.

necessário ressaltar que para Gramsci ideologia é “uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. (2013, C. 11, § 11, p. 98-99)

De acordo com Michael Löwy, o marxismo historicista é “uma corrente metodológica no seio do pensamento marxista que se distingue pela importância central atribuída à historicidade (dialecticamente concebida) dos fatos sociais e pela disposição em *aplicar o materialismo histórico a si mesma*”. (2003, p. 127, grifos no original)

Considerar a historicidade do marxismo, de acordo com Gramsci, significa romper com os sistemas dogmáticos de verdades eternas e absolutas; dessa forma, a própria visão de mundo marxista, expressão das contradições das sociedades capitalistas, seria ultrapassada na medida em que a sociedade dividida em classes fosse superada, as contradições desaparecessem e o homem passasse do reino da necessidade para o reino da liberdade. A análise das características dos Estados ocidentais, em especial a Itália pós-primeira guerra mundial, levou-o a dar atenção especial aos elementos que compõem a superestrutura da sociedade. Nesse contexto, ampliou o conceito de Estado, considerando-o como sociedade civil + sociedade política, ou seja, hegemonia revestida de coerção (GRAMSCI, 2012) e desenvolveu os conceitos de *guerra de movimento* e *guerra de posição*⁴.

Preocupou-se em estudar a cultura, as manifestações folclóricas, o senso comum, o bom senso e, também, a educação do povo, pois a construção de uma ideologia hegemônica, formada a partir dos interesses das classes dominadas, baseava-se no processo dialético entre estrutura e superestrutura, sendo necessário uma atuação pedagógica para a organização cultural das massas.

A questão educacional ocupou posição importante no pensamento do revolucionário italiano, seja no interesse pela sua formação e de seus familiares ou pela “luta política pela organização da cultura a nível de massa”. (MANACORDA, 1990, p. 15)

4 Gramsci tomou emprestado do jargão militar os termos “guerra de posição” e “guerra de movimento” para exemplificar como construir uma alternativa de transformação social nas sociedades ocidentais. Assim, a classe subalterna dirigida por seus intelectuais orgânicos, com o objetivo de construir sua hegemonia ideológica e política, deveria empregar a guerra de posição, ou seja, conquistar o máximo de espaços na sociedade civil para criar as condições de realizar uma guerra de movimento e obter a vitória. Dessa forma, ele alertava sobre a necessidade de construir, ainda no seio da sociedade capitalista, a hegemonia necessária não só à tomada do poder, mas principalmente, à construção da nova sociedade.

Gramsci rejeitou duas posições sobre a cultura, bastante presentes em sua época e, num certo sentido, ainda hoje: por um lado, as posições reformistas que a consideravam uma herança a ser imposta às massas pelos intelectuais; por outro, aqueles que a rejeitavam em prol do fato revolucionário. A superação dessas duas posições deve ocorrer na medida em que a organização cultural das massas possibilita a expressão de um modo de ser individual e coletivo construído na relação dialética entre condições objetivas e subjetivas com a intervenção dos intelectuais orgânicos.

Sem negar o caráter reprodutor da escola, Gramsci chamou a atenção para o fato de que, em certos momentos e sob determinadas condições, a escola pode contribuir para a elevação cultural das massas, proporcionando os meios iniciais necessários à longa trajetória de lutas que as colocaria em condições de governar (MOCHCOVITCH, 2001), pois, para ele, todo homem deve ser preparado, tanto para eleger seus representantes, quanto para ser eleito.

Nesse contexto, Gramsci considerava que os intelectuais orgânicos deveriam contribuir para elevar a consciência das classes subalternas à condição de vivenciar o momento ético-político, cuja possibilidade plena só se faz numa sociedade sem dominação. Para ele, política significa a possibilidade de os homens realizarem sua humanidade como seres sociais, ou seja, por meio da política eles tomam consciência, se transformam e transformam o mundo, realizando assim sua humanidade.

Nessa acepção existe uma estreita relação entre filosofia e política, pois a escolha crítica de uma concepção de mundo é um fato político. Assim, como atividade humana central, por meio da qual o indivíduo se coloca em contato com o contexto social, a política assegura a relação entre a filosofia e o senso comum. E a “catarse” enquanto a passagem do momento puramente econômico para o momento ético-político, do objetivo ao subjetivo, da necessidade à liberdade ocorrerá à medida que a reforma cultural integrar a luta pela transformação econômica e social numa ação eminentemente política.

Gramsci considerava a educação parte fundamental do processo de transformação social e de construção da sociedade socialista. Entendia-a como um processo de adaptação ao ambiente, mas, ao mesmo tempo, como uma luta de transformação desse ambiente, ou seja, o processo educacional requer uma intervenção consciente na perspectiva de superação da visão de mundo baseada no folclore, no senso comum e na religião.

Para realizar essa premissa educacional, Gramsci considerava que a escola deveria ser unitária e ter o trabalho como princípio educativo, deveria integrar as diversas funções e princípios educacionais numa escola da cultura

e do trabalho. Nesse modelo de escola, a ciência tornar-se-ia produtiva na medida em que explicaria e teorizaria as ações dos homens, e a prática tornar-se-ia complexa à luz da ciência. Assim, a escola unitária manteria a característica cultural da escola clássica, “mas [dentro] de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva”. (MANACORDA, 1990, p. 153)

Dessa forma, a cultura geral humanística da escola elementar deveria proporcionar, aos alunos, um equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente e operar intelectualmente, sobrepujando a educação profissional tradicional destinada à classe trabalhadora e perpetuadora das diferenças sociais. Entende-se, portanto, que a escola unitária, mantida pelo Estado, deveria possibilitar uma formação geral básica necessária à construção de homens capazes de atuar no processo de transformação social e na construção de uma nova sociedade. Pois, para ele a transformação econômica é a manifestação concreta da reforma intelectual e moral que deve ocorrer em toda sociedade.

A respeito da prática pedagógica, Gramsci argumentava que a relação professor/aluno deveria estar fundamentada na reciprocidade, visto que, em certa medida, todos os professores são sempre alunos e todos os alunos são professores. Assim,

um professor atento, aberto, receptivo, aprende, na realidade, muito dos seus alunos: aprende a conhecê-los e a conhecer através deles a criança. Recebe deles informações respeitantes à sua vida, à sua família, aos hábitos e actividades dos seus pais. Segundo as reações e os resultados que obtém, modifica, se for necessário, o comportamento e os métodos. De acordo com as suas curiosidades e os seus desejos, pode orientar as investigações, abrir-se a diversos problemas. Do seu contacto com os alunos, um bom professor tira, numa palavra, o meio do seu enriquecimento e dos seus progressos. (CHANEL, 1977, p. 255-6)

A respeito da relação professor-aluno encontramos no livro *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire a seguinte afirmação “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. (1996, p. 23)

O pensamento de Gramsci teve uma importante influência na obra de Paulo Freire, não só no que diz respeito à utilização do historicismo dialético como método de análise da realidade social, mas, também, em relação às

reflexões sobre a educação como um instrumento importante e necessário ao processo de emancipação dos oprimidos. Fazer o intercruzamento do pensamento de ambos é a nossa tarefa na próxima parte deste texto.

3. Gramsci e Paulo Freire: por uma pedagogia do oprimido

A compreensão da realidade como historicamente construída e dos homens como “seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 2001, p. 23) permitiu à Paulo Freire pensar a educação como um instrumento de emancipação dos oprimidos e questionar sua pseudoneutralidade concebendo-a como um ato político/ideológico.

O caráter político da ação pedagógica a que Paulo Freire se refere deve ser compreendido a partir do conceito de política como atividade humana, por meio da qual a consciência individual é colocada em contato com o mundo material e social, ou seja, não se trata apenas de uma relação de poder e de dominação entre os homens, mas de uma atividade presente nas relações dos homens em geral.

A prática pedagógica como ato essencialmente humano, político e ideológico encerra a concepção de mundo dominante em cada momento histórico, bem como as concepções minoritárias que lutam pela construção de uma hegemonia em torno de sua forma de conceber e construir a sociedade. Isso significa que o professor, além dos chamados conteúdos escolares, ensina um jeito de ser, compreender e estar no mundo. Essa especificidade da ação pedagógica traz em si a contradição de ser um condicionante do caráter reprodutivista da escola e, ao mesmo tempo, conter elementos de contestação da opressão, da desigualdade e da exploração presentes na sociedade.

De acordo com Paulo Freire, para que a prática pedagógica ajude na construção de uma consciência crítica sobre a opressão e a desigualdade, é importante que os educadores compreendam a necessária unidade dialética entre subjetividade e objetividade, entre estrutura e superestrutura na realização da práxis, ou seja, na “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Pois, sem isso não será possível “a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 1987, p. 38). Ainda segundo Freire, “não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão”. (FREIRE, 1980, p. 92)

Assim como Gramsci, Paulo Freire considera que as mudanças revolucionárias no âmbito da economia e da política precisam estar entrelaçadas com a revolução cultural. A ação e a mudança cultural dependem, em grande parte, da ação do intelectual orgânico (Gramsci) e da necessária comunhão entre os líderes e o povo (Paulo Freire).

Dessa forma, a ação pedagógica, compreendida em sentido amplo, deve partir do bom senso, no sentido gramsciano⁵, para desenvolver uma concepção de mundo unitária e coerente, a chamada filosofia “científica”. De maneira semelhante, em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire discute a passagem do momento puramente econômico ao momento ético-político, alertando para a importância da liderança não se adaptar ao bom senso, nem tampouco propor coisas que estejam muito além das aspirações das massas; a solução proposta por ele é a incorporação da liderança à ação reivindicativa dos oprimidos e, ao mesmo tempo, a problematização dos limites dessa ação. Vê-se em ambos os pensadores que o papel das lideranças ou dos intelectuais orgânicos é construir o processo de conscientização juntamente com os oprimidos, pois como disse Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (1987, p. 68)

Podemos, em certo sentido estabelecer algumas relações entre as críticas de Gramsci à escola de sua época e sua proposta de escola unitária, no sentido de a ciência teorizar e explicar as ações do homem sem perder a referência da vida produtiva, com a crítica de Paulo Freire à concepção “bancária” de educação tão presente no meio educacional brasileiro.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 1987, p. 68, grifos no original)”

Uma pedagogia que tenha como objetivo contribuir para a libertação dos homens e das mulheres de todas as formas de opressão, necessariamente

⁵ Gramsci chama de bom senso o núcleo sadio do senso comum que deve ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente.

precisa ser construída com e pelos oprimidos, essa é a pedagogia que Paulo Freire propõe, por isso Pedagogia do Oprimido e não para o oprimido.

Terminaremos esse pequeno texto com a problematização que se interpõe sempre que se discute a escola como um espaço impulsionador de mudanças culturais e sociais e a educação como prática para a liberdade e a humanização do homem.

Se a escola é uma instituição estatal e se a concepção de mundo (a ideologia) hegemônica não corresponde à concepção de mundo proposta em Pedagogia do Oprimido, como realizá-la?

Em primeiro lugar, como afirma Paulo Freire, é necessário distinguir a *educação sistemática*, aquela realizada na escola, organizada e controlada pelo Estado e os *trabalhos educativos* que são realizados com os oprimidos em diferentes espaços independentes. No primeiro caso, a Pedagogia do Oprimido só poderá ocorrer quando houver uma transformação social e a sociedade se organizar sob outras bases econômica, política, social e cultural e, nessa nova condição passaria “a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”. (1987, p. 41) No segundo, a Pedagogia do Oprimido consiste justamente no trabalho de conscientização e organização dos oprimidos para a transformação social.

Gramsci e Paulo Freire, cada um em sua época, com base no historicismo dialético buscaram compreender e teorizar a realidade social para transformá-la e construir um mundo melhor e não para aceitá-la e contemplá-la. A continuidade do legado por eles deixado dependerá de nossa capacidade de usar seus ensinamentos para compreender e intervir nessa realidade que não é, mas está sendo, podendo, portanto, ser diferente.

Referências

CHANEL, Émile. O pensamento pedagógico de Antonio Gramsci. In: *Pedagogia e educadores socialistas: os homens, as idéias, as realizações*. Lisboa: Europa-América, 1977. p. 235-261.

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

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

FREIRE, Paulo.. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo.. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

GERRATANA, Valentino. “Prefazione; Cronologia della vita di Antonio Gramsci”, In: *GRAMSCI, A. Quaderni del Carcere*, v. 1, Torino: Einaudi, 2014.

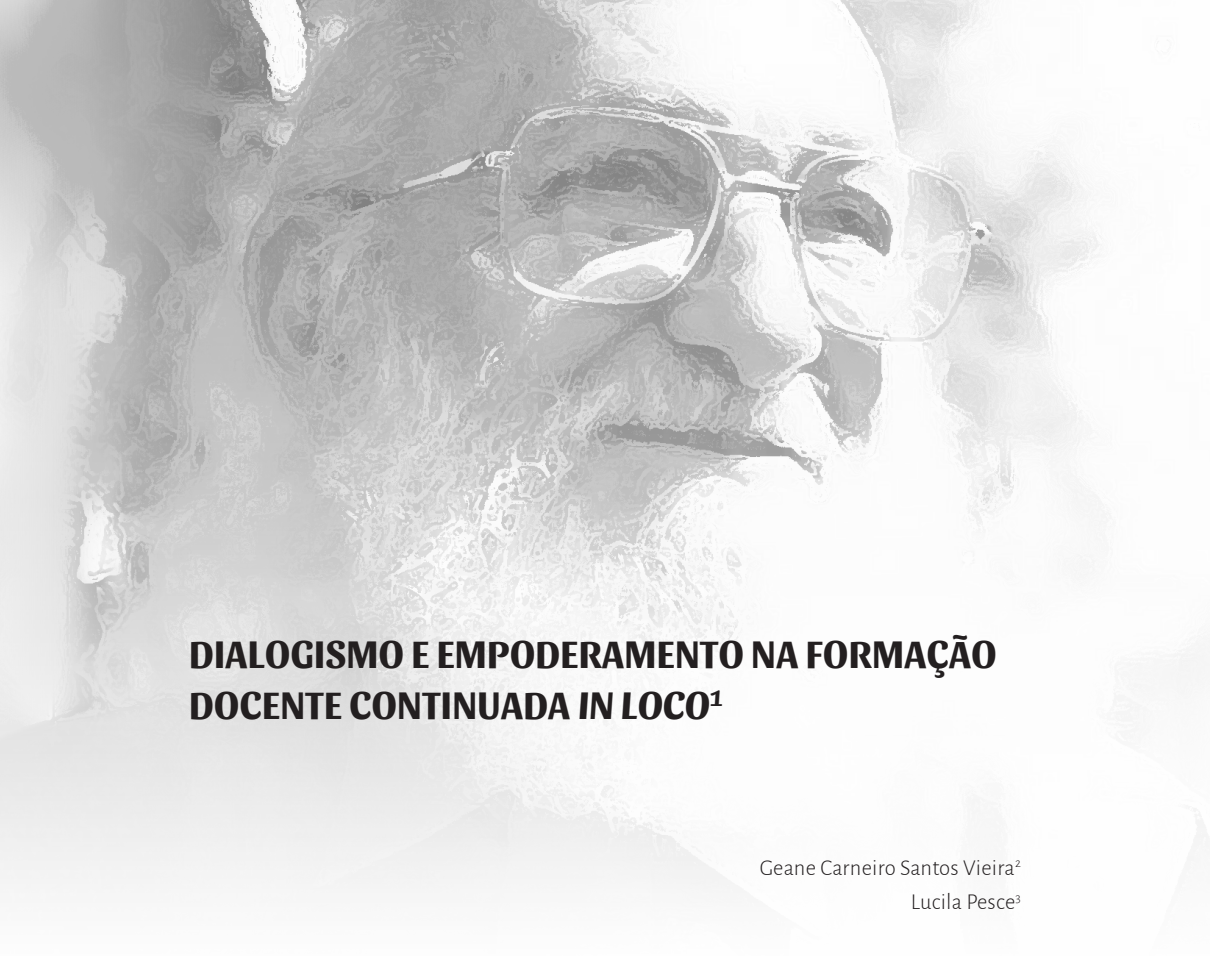
GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Volume 1.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2012.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. São Paulo: Ática, 2001.



DIALOGISMO E EMPODERAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA *IN LOCO*¹

Geane Carneiro Santos Vieira²

Lucila Pesce³

Este capítulo traz uma breve discussão sobre a formação docente continuada, especificamente na formação *in loco*: na escola. A formação continuada é um direito assegurado por Lei (LDBEN, 1996, art. 67º inciso V), que deve acontecer em processos dialógicos e colaborativos, visando ao empoderamento do grupo quanto aos temas tratados, incidindo diretamente nas suas práticas pedagógicas e rompendo paradigmas pragmáticos.

1 Texto originalmente publicado em PESCE, Lucila (org.). Inclusão digital e empoderamento freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020, p. 59-80. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-inclusao-digital-e-empoderame>.

2 Professora na Rede Municipal de Educação de São Paulo (gestora escolar e coordenadora pedagógica). Mestre em Educação (UNIFESP) e Doutoranda em Educação (UNIFESP). LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2005637119803575>.

3 Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) - EFLCH, Campus Guarulhos; Professora do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP; Mestre e Doutora em Educação: Currículo (PUCSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4867232275873194> E-mail: lucila.pesce@unifesp.br.

O texto aqui apresentado compõe a dissertação de mestrado acadêmico em Educação, defendida em janeiro de 2017. Trata-se de um estudo de caso de uma formação docente continuada e em serviço (*in loco*), em uma escola da rede municipal de educação de São Paulo, para o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Está fundamentado em autores como Nóvoa (199), Davis (2012), Gatti et al (2011), Levy (1993;199), Lemos (2015), Pesce (2010; 2013), Freire (2001; 2011) entre outros. Apresenta a Rede Municipal de Educação de São Paulo e a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) dos docentes, em que a formação dos professores em serviço ora analisada se realizou.

Em termos de contextualização nos estudos do campo, esta pesquisa se insere em um dos projetos de pesquisa em desenvolvimento pelo grupo de pesquisa LEC (Linguagem, Educação e Cibercultura), liderado pela Prof.^a Dr^a Lucila Pesce. O projeto intitula-se "Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores".

1. Formação continuada: entraves e perspectivas que se apresentam

A formação continuada docente é tema recorrente em muitas discussões, em conferências e congressos. Está assegurada na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), fundamentada na concepção de que a formação humana acontece ao longo da vida. Decerto de que isso aconteça, uma das preocupações com a formação docente se dá em relação às políticas públicas (mais especificamente, as partidárias), que, por diversas vezes desconfiguram esse cenário de continuidade, no âmbito da formação. De acordo com Collares *et al.* (2009, p. 211) existe a prática de "uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um 'tempo zero'". Isto porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo conhecimento novo, esquecendo-se da história deste e do próprio conhecimento adquirido pelo profissional durante o seu tempo de trabalho. Tal prática, em muitos casos, não leva em consideração a historicidade dos seus sujeitos. Interrupções e mudanças de formatação de programas e projetos sem diálogo com a comunidade, rotatividade de docentes e gestores interrompendo ciclo de atividades em andamento, modismos técnicos e metodológicos são exemplos dessa concepção de "mecanismos de construção de uma descontinuidade" (COLLARES *et al.*, 2009)

A formação do docente é um processo histórico, que ocorre mediante processos dialógicos e de interações, seja no âmbito escolar ou não. Para que tais processos formativos de fato sejam dialógicos, é preciso considerar os saberes dos professores e suas inquietações a respeito de temas emergentes das circunstâncias históricas do seu ofício, bem como dos limites e possibilidades do contexto escolar em que atuam. Somente por meio da instituição desta perspectiva dialógica, haverá a ruptura desta concepção e ação de "tempo zero", de começar de novo, como se tudo se resumisse à inovação.

Vale destacar que, apesar da descontinuidade observada em várias políticas de formação, muitos interesses são expostos, tanto por parte das políticas quanto por parte dos profissionais da educação. Os governantes, além de apresentarem programas com nomes que se tornem "slogans" em seus mandatos, precisam organizá-los em modelos que estejam de acordo com as leis e programas instituídos pelo Governo Federal e pelo MEC. Não se pode esquecer de que são dos grandes programas federais que se alimentam as pequenas redes de educação distribuídas por todo o Brasil e que não possuem recursos próprios (e algumas vezes vontade política) para bancar formações continuadas para seus professores, pois há de se considerar a sua importância, pensando nas desigualdades regionais, educacionais e na extensão do país (GATTI *et al.*, 2011).

Por sua vez, os professores precisam anunciar suas necessidades, tecer considerações críticas e reflexivas sobre as formações que lhes são apresentadas e/ou ofertadas buscando as que mais se aproximam das suas necessidades e práticas pedagógicas e da sua realidade local. Ou seja, "a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso das políticas" (GATTI *et al.*, 2011, p. 266). Entretanto, há de se evidenciar que a formação continuada está atrelada à valorização profissional do docente e que muitos cursos são feitos a fim de conseguirem pontuação para a sua evolução e aumento real de salário. São paradoxos que se apresentam à formação continuada, nos cursos ofertados, e que devem ser analisados no momento de sua implementação e na avaliação dos mesmos quanto à sua qualidade.

Algumas pesquisas mostram que redes de educação, seja nas instâncias municipal, estadual ou federal, contam com o horário de formação em serviço (GATTI *et al.*, 2011; CARNEIRO, 2017). Isso se deve, em parte à LDBEN/1996, que prevê a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído

na carga horária de trabalho (LDBEn, 1996. Art. 67º inciso V). Gatti, em sua pesquisa desenvolvida para a UNESCO aponta que:

Ainda que parte significativa da formação docente oferecida pelas administrações públicas seja feita nos moldes tradicionais (...), constata-se também significativo esforço das redes de ensino, no sentido de mudar o modelo de formação, buscando centrá-lo na escola [...] (GATTI *et al.*, 2011, p. 262)

A formação continuada em serviço dos professores possui outros aspectos que precisam ser considerados para que aconteça de forma significativa para o grupo e que se efetive em suas práticas em sala de aula. Ela é de suma importância para se estabelecer práticas colegiadas, colaborativas e de integração entre os docentes, não desconsiderando sua *praxis* profissional e sua constituição histórica pessoal. Acontece pelas práticas de interação dialógica, pelo uso de linguagens (FREIRE, 2001b; BAKTHIN, 2011) e exige motivação e mobilização do grupo para o processo de empoderamento (FREIRE, 2011) da classe de professores, em face de novos conceitos e práticas pedagógicas, com a finalidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. É uma formação que não está centralizada na individualidade do professor, mas na coletividade do grupo, em que todos podem expor suas dificuldades e juntos trilharem caminhos e diretrizes para a superação dos problemas que se lhes apresentam no decurso do cotidiano professoral.

Davis (2012) assume essa modalidade de formação como colaborativa, não centrada no professor, mas sim em uma perspectiva coletiva. Tal concepção coaduna-se com a de Nóvoa (1999), evidenciada há mais de uma década antes, que descreve a formação em serviço com uma dimensão coletiva, na perspectiva da "colegialidade" docente. Esta percepção de formação continuada do docente em serviço, erguida em meio a discussões colegiadas e práticas colaborativas, tem papel importante quando se pensa nos limites e possibilidades de cada escola, na comunidade que ela atende e nas condições físicas e humanas que ela possui. É o momento de onde se deve sair avaliações, estudos, críticas e reflexões do que temos, do que queremos e do que poderemos fazer para iniciar avanços e mudanças na realidade do contexto escolar. Pode e deve se constituir em tempo e espaço privilegiados de diálogos para a construção de trabalho colaborativo, autonomia e empoderamento docente (FREIRE, 2011), em meio a novas práticas pedagógicas, nas quais as múltiplas vozes tornam-se, em uníssono, busca por meios

para mobilizar os atores sociais envolvidos no processo educativo e se tornar um coletivo forte (NÓVOA, 1999).

O que Nóvoa (1999) anunciava há quase duas décadas tem ocorrido em muitas redes de educação no Brasil, conforme evidencia Gatti *et al.* (2011), Gatti e Sá Barreto (2009) e Davis (2012). Desde 1992, a colegialidade já era um forte vetor formativo na Rede Municipal de Educação de São Paulo (CARNEIRO, 2017), com o Estatuto do Magistério Municipal (SÃO PAULO, 1992).

Apesar de entender a importância da formação em serviço, *in locus*, não desconsideramos outros tipos de formação, pois entendemos que elas se complementam e buscam suprir necessidades locais, que levam em conta a grande diversidade que existe no Brasil, incluindo as dificuldades geográficas, de gestão de tempo e espaço. Todas as formações são bem-vindas, principalmente se vierem ao encontro das necessidades daqueles que as buscam, neste grande complexo que é a educação.

2. Dialogismo e interação dialógica

Dentro das concepções aqui abordadas, a linguagem assim como o diálogo, são de fundamental importância em todo o processo de interação humana, e por consequência no processo de aprendizagem de todos que dela se utilizam, sendo de suma importância nas ações formativas.

Não há como falar de *linguagem* e *dialogismo* sem citar o estudioso e linguista russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975). Em acordo com publicação anterior (PESCE, 2010a), para enriquecer esta discussão, traremos o olhar e a concepção de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) sobre *interação dialógica*. Dialogismo e interação dialógica são conceitos que se entrecruzam em diversas dimensões, tecendo imbricações diretas na formação humana, aprendizagem e, consequentemente, na construção da autonomia e na educação/formação, que podem ou não incidir no *empoderamento* de grupos sociais (especificamente no grupo docente).

A linguagem é um fenômeno social, que faz parte da atividade humana e a perpassa das mais diversas formas- oral, escrito, imagética etc. Ela ocorre em meio a um grupo de indivíduos em determinado contexto ou situação, sendo, pois, aquela que permeia toda a interação que convém a essa circunstância e fundamental para todo o processo dialógico que se estabelece entre o grupo e em determinado contexto. Segundo Bakhtin (2011), ela é uma prática social e tem como função principal a comunicação. Na sua

lógica, o processo de constituição do ser humano, do "eu" enquanto sujeito consciente e intersubjetivo relaciona-se profundamente com suas relações, encontros e interação com o outro (ou outros). Esta interação social, a partir do uso da linguagem e do pensamento, constitutivos do homem, torna-o um ser intersubjetivo e consciente. Esta interação verbal dos sujeitos sociais, em um contexto de produção de discursos, torna-se pano de fundo da constituição da consciência humana (PESCE, 2010a, p. 27). Logo, a sua lógica dialógica acontece na interação social dos sujeitos, em determinado contexto, adentrando o campo do sentido, da consciência. Em outras palavras, os sujeitos inseridos nas situações comunicacionais são constituídos historicamente no meio em que vivem, do qual participam e interagem, ou seja, nas suas relações cotidianas com outros sujeitos sociais. Tal interação, assim como suas construções e constituições, torna-os sujeitos únicos como ser social, ao mesmo tempo em que os torna parte integrante do coletivo que o constituiu. Nas diversas situações comunicacionais de que faz parte, o sujeito traz consigo marcas desse processo que ressoará em cada enunciado "pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado" (BAKHTIN, 2011, p. 297).

A *interação dialógica* cunhada por Freire (2001b) adentra este mesmo sentido, quando o autor afirma que neste processo exige-se co-participantes, sujeitos pensantes, não passivos, mas atuantes enquanto falantes e seres dotados de consciência e conhecimento sobre determinada realidade, contextualizada no momento da interação entre os mesmos. O pensamento para Freire, deveria ter um objeto e um *complemento de companhia* (pensar o que e com quem, juntos). Daí a educação ser vista como diálogo e comunicação, sendo um encontro de interlocutores em busca de conhecimentos sobre um determinado tema.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". É o "pensamos" que estabelece o "penso" e não o contrário. [...] O objeto [...] não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 2001b, p. 66)

Em outras palavras, quando penso e falo sobre algo, em um determinado contexto, aquele (o pensamento) está construído com determinantes de intersubjetividades e intercomunicações experienciadas anteriormente.

O pensado agora, colocado como individualidade está repleto de significados pensados em outros momentos, em outras interlocuções, em outros coletivos. Estas considerações de Freire sobre diálogo e comunicação remetem ao que Bakhtin (2011) nos apresenta como o "ressoar de outras vozes". Pesce (2010a) chama este movimento de "negociação de sentidos", o que torna a consciência individual repleta de outras consciências individuais, impregnadas de ideologia. É na alternância dos sujeitos do discurso (interlocutores ou parceiros do diálogo) e dos seus enunciados que é concebido o diálogo (diálogo real): forma clássica da comunicação discursiva.

Logo, o dialogismo bakhtinano e a interação dialógica freireana se constituem como processos comunicacionais discursivos, em que os envolvidos possuem posição responsiva. Isto pode ocorrer imediatamente ao enunciado pronunciado ou de tempos em tempos como compreensão *responsiva silenciosa* ou de efeito retardado (que fica guardado na memória). De qualquer maneira, havendo a compreensão do significado do discurso, o que foi ouvido vai se manifestar em outros discursos e no comportamento do ouvinte: fará parte do seu desenvolvimento social, cultural e histórico como ser humano inacabado, em contínuo devir.

Assim, "na comunicação não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo" (FREIRE, 2001b, p. 67). Neste ensejo, pode-se afirmar que a educação ou a ação formativa se constitui em um processo dialógico (com tensões e intensões): apresenta-se o conhecimento, espera-se a leitura crítica por parte do ouvinte (educandos/ formandos) e, a partir da sua vivência anterior e estímulos, espera-se que ele se posicione a respeito do que está sendo exposto, de forma favorável ou não, mas sempre crítica. Busca-se, assim, estimular a sua curiosidade em querer saber mais.

Assim, uma aula ou formação, com esta orientação, é um momento de encontro dos sujeitos que buscam conhecimentos sobre determinado tema ou conteúdo. Ela exige postura ativa e coparticipante. O educador-formador é o que desafia, problematiza, media, motiva a discussão sobre a temática ali posta. Para Paulo Freire (FREIRE e SHOR, 2001, p.15) "a motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação." Logo, ela deve atuar durante todo o processo da formação, estabelecendo o grau de atuação dos participantes. E para que isso aconteça é preciso incitar as discussões, solicitar colocações, engajamento, atitude. Desta forma, a proposta de formação será melhor direcionada para que venha ao encontro das reais necessidades do grupo: aprimorar o que se conhece e buscar o desconhecido.

Freire e Bakhtin concebem a função social e ideológica da linguagem compreendendo-a como fundamental para a conscientização, a emancipação e a transformação do sujeito social. Para eles não há passividade ou neutralidade nas falas e nos enunciados, tampouco entre os interlocutores. A comunicação é, durante todo tempo, permeada por subjetividades, intersubjetividades e ideologias. É nesse contexto histórico e cultural que o sujeito se constitui enquanto indivíduo único, em suas interações sociais, com seus saberes, dúvidas e indagações.

A formação e o empoderamento

O ser humano é histórico, é social, é cultural. Não é só uma parte, mas um todo e é nessa conjuntura que precisa ser pensada qualquer forma de educação, de formação humana.

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria formação. Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe [...] através destas, as marcas da realidade. (FREIRE, 2001b, p. 76)

É neste contexto de inconclusibilidade dos seres humanos e do mundo, na necessidade dos sujeitos de se comunicar e por ela conhecer e se conhecer, relacionar-se, constituir-se como ser histórico e social, que Freire (2001b) chama a atenção para a função gnosiológica da comunicação e do diálogo para a formação dos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, com vistas a uma educação libertadora. Libertadora enquanto ato de transformação de si e do mundo; de tomada de consciência, de aprofundamento de forma crítica do que é o mundo e do que represento nele. Logo, a educação não pode se restringir a uma ação de transmitir saberes e conhecimento, nem tampouco se resumir a um ato unilateral: do professor que sabe e só ensina e do educando que não sabe e só aprende.

Partindo das premissas da interação dialógica, pelo uso da linguagem no processo de formação humana, reconhecendo-nos como seres inacabados e em constante aprendizagem, sinalizamos que o conceito freireano de empoderamento não se situa na individualidade e sim no coletivo. Não pretendemos fazer aqui uma abordagem conceitual ou histórica do termo, mas buscar subsídios que possam nortear o nosso olhar em relação ao empoderamento.

Ao longo do seu trabalho como educador, Paulo Freire sempre deixou clara a distância entre a educação que se apresentava à sua época - por ele denominada educação bancária - e o que ele vislumbrava como educação libertadora. Sua pedagogia sempre lutou contra o autoritarismo e a dominação estabelecidos pelas relações de poder que impregnam a sociedade.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes (...) que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE e SHOR, 2001, p. 46)

Além de libertadora, a educação deve ser integradora: integrando estudantes e professores em uma criação e recriação do conhecimento; alertando quanto às relações sociais da sala de aula que provocam alienação ao invés da reflexão; sobre a transformação que exige mobilização, motivação, transição e atitude; que através do respeito às diferenças pode ultrapassar as paredes da sala de aula e os muros da escola, rompendo as barreiras do preconceito e da exclusão de qualquer tipo e modo. "Os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela... tornando-se radicalmente éticos" (FREIRE, 2003, p. 60). Éticos e rigorosos! Um rigor criativo, que busca reinventar o conhecimento em uma atitude política, praxiológica e construtiva.

Orientada pelas premissas freireanas, a educação tem como sua função maior humanizar o homem em uma ação consciente para que o mesmo seja capaz de transformar-se e transformar o mundo ao seu redor. O conhecimento é adquirido ao longo da vida, não é imposto, mas vivido, compreendido e apreendido culturalmente nas relações com o outro. A educação amparada na lógica da transmissão de conhecimento não é capaz de levar o ser humano a uma visão crítica e emancipatória da realidade. Não há sentido em compreender o ser humano como ser que não possui vivências e conhecimentos outros que não passaram pelo *locus* escolar. Estes são alguns dos fundamentos principais para a instauração da *educação libertadora*.

Ao refutar a educação bancária, Freire propõe a educação libertadora como contribuinte aos projetos educacional e social emancipadores, nos quais os aprendizes compreendem o mundo como realidade em transformação, em processo. Ao fazê-lo, salienta a

importância de a intervenção pedagógica ocorrer em contexto dialógico, a partir do tema gerador emergente do mundo vivido do educando. (PESCE, 2007, p.194)

Para Freire (2001b; 2003), o ser humano é desafiado pela natureza e a transforma pelo seu trabalho. O que está fora dele é o seu mundo (cultura) que é uma prolongação sua (seu mundo histórico, constituído nas suas relações). Os dois mundos são indissociáveis e existem por conta da comunicação. O homem tem uma grande necessidade de dialogar, que é próprio da sua natureza comunicacional e fundamental para sua aprendizagem durante a vida. A fala é um momento desafiador para a tomada de consciência, para libertar a criticidade e o pensamento. Daí a importância atribuída à fala e à linguagem, principalmente no âmbito da formação/educação.

O importante é que a fala seja tomada como um desafio a ser desvendado, e nunca como um canal de transferência de conhecimento [...] Raramente fomos provocados por uma reinvenção criativa da linguagem sob nossos olhos, de um modo excitante, em que a linguagem nos obrigasse a re-pensar a maneira de ver a realidade [...] O importante é que o professor evite que a fala seja uma canção de ninar informativa, ou uma apresentação sedativa [...] A subjetividade [...] tem que ser mobilizada. (FREIRE e SHOR, 2001, p. 54-58)

Nestes fundamentos postos por Freire, a formação docente realizada na escola municipal da zona leste de São Paulo buscou a emancipação, a autonomia, a autoria e a coautoria dos docentes participantes, em uma perspectiva de conhecimento, pesquisa, conscientização e diálogo, em que conhecer é um evento social e o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, levando-os à reflexão coletiva sobre determinado conhecimento e a atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SHOR, 2001).

Assim, [...] a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder. (*ibidem*, p. 46)

É oportuno situar a palavras "poder", aqui entendida como consciência e luta social, e não como sinônimo de opressão. Esse processo exige

transformação, posicionamentos político e ideológico. Freire acreditava em uma educação diretiva, não autoritária, mas sempre coletiva. Acreditava também que para se transformar a sociedade é preciso estar em um processo permanente de formação e crescimento profissional, em que aprender e mudar a sociedade caminham juntos (FREIRE e SHOR, 2001, p. 66). "O *empoderamento* individual não é suficiente para transformar a sociedade como um todo, mas é necessário para o processo de transformação, para o desenvolvimento e percepção críticos da realidade e da sociedade [...]" (*ibidem*, p.135). Em consonância com tal ideia, Baquero (2012) acrescenta:

Isso faz do *empowerment* muito mais do que invento individual ou psicológico, configurando-se como um processo de ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos, o qual envolve, necessariamente, um desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. (*ibidem*, 2012, p. 181)

Desta forma, não se pode negar a existência do empoderamento individual, acreditando inclusive na sua necessidade, mas o objetivo precisa ser maior: trazer mudanças sociais e não só individuais. A conscientização precisa sair do nível individual e tornar-se coletiva, de fortalecimento do ser humano na sociedade. Mas isso não é fácil, pois exige responsabilidade e corresponsabilidades, comprometimento, atuação crítica para transformar a realidade e refazer a cultura.

Assim, ao propor a formação para o uso pedagógico das mídias digitais no contexto escolar, em uma atuação colaborativa com outros sujeitos da escola, há o entendimento dos limites que ali se apresentam, mas sem perder de vista as possibilidades da consolidação dos processos de mudanças políticas, ideológicas e praxiológicas que concorrem no empoderamento do grupo participante. Desta forma, o conceito de empoderamento imbrica-se à interação dialógica, que integra a visão de educação libertadora de Freire.

Esses excertos apontam o quanto à proposta freireana de interação dialógica é profícua e fértil para o questionamento do que existe e está colocado no mundo como conhecimento pronto e acabado, assim como o *modus vivendi* situado na conjuntura capitalista.

Nessa perspectiva, a interação dialógica freireana abre caminho para se pensar em uma formação que dialogue com as necessidades, os limites e as possibilidades de cada *locus*, no caso deste capítulo, a escola. Propõe

algo que não seja imposto, mas construído coletiva, participativa e colaborativamente, tendo como pressuposto a aprendizagem.

3. A Rede Municipal de Educação de São Paulo: uma história recente

São Paulo é umas das cidades mais importantes e mais desenvolvidas do país. Sua Rede conta atualmente com três mil quatrocentas e cinquenta e sete escolas (3.457)⁴. Conta com um total de quarenta e sete mil setecentos e cinquenta e oito educadores (47.758), sendo destes mais de quarenta mil professores.

Apesar dos seus quatrocentos e sessenta e quatro anos (comemorados em 25 de janeiro de 2018), São Paulo tem uma Rede Municipal de Educação consideravelmente nova. O ensino infantil tem uma trajetória um pouco mais longa, pois data dos anos de 1935, com a criação dos chamados parques infantis. Contudo, a sua rede de ensino só foi oficializada em 1956, após a expansão demográfica da cidade, o crescimento da indústria e, conseqüentemente, da arrecadação do município, a qual tinha destino considerável de verba para a educação, o que chamou a atenção dos vereadores da época (ROMERO, 2015). Após alguns conflitos políticos, inclusive o rompimento do convênio com o Estado, o então secretário de educação, Sr. Henrique Richetti, na gestão do prefeito Wladimir de Toledo Piza (11/04/1956 – 7/04/1957), convoca os professores a correr pelos bairros para formar listas com nome de quarenta alunos que estivessem fora da escola, para iniciar as atividades em salas, galpões e garagens. Assim, a Rede Municipal de Educação de São Paulo tem início com os decretos n. 3.185 de agosto e n. 3.186 em novembro de 1956.

3.1 O Estatuto Municipal do Magistério e a jornada de trabalho do docente com formação *in loco*

Em 1989 assume a prefeitura de São Paulo Luiza Erundina. Com ela, assume a secretaria de Educação o educador Paulo Freire, que, de acordo com Gadotti (FREIRE, 2001a, p. 11-Prefácio), era um mito vivo da pedagogia crítica.

4 Fonte: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>

Paulo Freire assumiu a secretaria de educação, com déficit de escolas e de profissionais, inclusive de professores. Muitas escolas estavam sucateadas e sem infraestrutura. Convidou a professora doutora Ana Maria Saul, da PUC/SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) para coordenar a reformulação do currículo, o que desencadeou um processo de trabalho colaborativo entre grupos de especialistas e professores da Rede, os quais se aprofundaram nos estudos e nas demandas das mais diversas dimensões, com vistas à compreensão crítica da prática educativa (FREIRE, 2001a).

Em consonância com esse processo, no último ano do mandato da então prefeita Luisa Erundina e à frente da pasta o professor doutor Mário Sérgio Cortela (que substituirá Paulo Freire), em 1992, o Estatuto do Magistério Público Municipal de São Paulo foi instituído pela Lei nº 11.229. Ele foi considerado uma conquista dos docentes municipais, pois foram ouvidos não só consultores e especialistas, mas também sindicatos e professores. Tem como princípios norteadores: gestão democrática da Educação; aprimoramento da qualidade do ensino público Municipal; valorização dos profissionais do ensino; Escola Pública gratuita, de qualidade e laica, para todos (SÃO PAULO, 1992).

O Estatuto sofreu alterações em 1993, na gestão de Paulo Maluf (1993-1996), em 2007, na gestão de José Serra (2005-2006) e em 2007 na de Gilberto Kassab (2007-2008), reorganizando os quadros dos profissionais de educação, agora não só atendendo o corpo docente, mas todos os trabalhadores da escola e órgãos centrais e intermediários da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o Estatuto, as jornadas de trabalho foram fixadas, estabelecendo tempo de trabalho com aluno e tempo de trabalho extraclasse. São elas: Jornada Básica do Professor (JB), Jornada Especial Ampliada (JEA), Jornada Especial Integral (JEI). As mesmas sofreram alterações em 1993 e em 2007⁵, com especificações próprias para a JB e mudança de nomenclatura para a JEA que passa a ser chamada de Jornada Básica Docente (JBD) e para a JEI que se torna Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Atualmente, todos os professores na Rede Municipal de Educação com JBD cumprem vinte e cinco horas-aula em docência, três horas-atividade de planejamento e organização de atividades e duas hora-livre em lugar de escolha (totalizando 30 horas-aula de quarenta e cinco minutos. Professores em JEIF cumprem vinte e cinco horas-aula em docência, três horas

5 Lei n.11.434/93 e Lei n.14.660/07

atividade, quatro horas livre e oito horas de formação em serviço (totalizando 40 horas-aula de 45 minutos).

Na JEIF, das 8 horas de trabalho coletivo, 4 horas são destinadas ao Projeto Especial de Ação (PEA)⁶ da unidade que atende a uma regulamentação específica e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. As outras 4 horas (horário coletivo) são destinadas a leituras, estudos, práticas e vivências também previstas no PPP, firmados pelo grupo como pertinentes ao trabalho, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos docentes, de acordo com a demanda escolar e de SME.

Enquanto política pública educacional, a JEIF atende uma demanda real de formação continuada, uma premissa da atividade docente. Ela não se instaura como formação inicial e não assume o caráter compensatório de formações deficientes experienciadas pelos docentes. A JEIF vem, sobretudo, ao encontro das experiências reais, das práticas cotidianas e dos problemas enfrentados no contexto da escola, vendo-a como *locus* de formação que busca, entre outras coisas, melhorias dos índices de aprendizagem de alunos através da reflexão dos professores sobre suas ações e fazer pedagógico. Como desenvolvimento profissional, ela aponta possibilidades que vão desde a formação pessoal e profissional até a evolução funcional.

A partir do que aqui foi exposto sobre esse tempo de formação na escola, a pesquisa ora relatada busca ainda considerar a entrada nas TDIC no contexto escolar, com vistas a investigar as possibilidades de seu uso de forma instrucionista ou construcionista (VALENTE, 2001), em práticas colaborativas e mediadas (BRUNO; PESCE, 2012) entre docentes e o POIE, considerando os limites e as possibilidades particulares da unidade educacional. Estas são as premissas que fundamentaram a elaboração e a aplicação da formação que ora se apresenta neste capítulo.

3.2 A formação *in locus*: a escola e os resultados

Formar e ser formado; ensinar e aprender, dar-se e receber; planejar algo e perceber que o que planejado pode não atender às expectativas do grupo; refletir e replanejar. Colocar-se e permitir colocações de outros. Tentar fazer as intervenções da melhor forma possível, mas também reconhecer que há falhas e principalmente que há muito a aprender com os acertos e

6 O PEA além da correspondência com o PPP da escola, deve estar sempre em consonância com as diretrizes e orientações de SME, seguindo a portaria mais recente que a orienta.

particularmente com os erros: erros nas colocações, nas considerações, nas orientações, nas perspectivas individuais e coletiva.

O processo investigativo que delineou esta pesquisa iniciou-se com a trajetória da primeira autora deste capítulo, sua história como docente que busca soluções às dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Nesta busca constante, a primeira autora deparou-se com o advento das TDIC na escola e, como pesquisadora, indagou-se por diversas vezes como poderia agregá-las às suas práticas pedagógicas, como recursos e instrumentos ou como fontes de pesquisa e de conhecimento humano.

A escola escolhida como *locus* da formação, situa-se na periferia da zona leste da cidade de São Paulo. Datada de 1999, iniciou suas atividades em uma escola de lata. Em 2005 foi inaugurada a escola de alvenaria em um terreno vizinho às suas antigas instalações. Possui um corpo docente estável, com uma média de 5 a 10 anos de trabalho na unidade. É considerada como escola de referência na região, com programas de educação de tempo integral e atividades extraclasse como recuperação paralela de português, jogos de tabuleiro, esportes, entre outros. No ano de 2016 apresentou dois grandes projetos: o Sarau- com apresentações culturais como teatro e música; e o Trabalho Colaborativo Autoral- proposta da Secretaria Municipal de Educação que visa à realização de pesquisas, por parte dos alunos com a mediação do professor, de forma colaborativa e de autoria.

Durante o processo, alguns dados foram pesquisados e apresentados. O primeiro se refere à formação de professores e ao uso didático das TDIC em ambiente escolar. Na revisão de literatura, alguns indícios vieram à baila: a formação inicial docente ainda possui muitas lacunas, em relação aos estudos e ao uso pedagógico das TDIC na educação, pois são poucas as Instituições de Educação Superior (IES) que possuem disciplinas que tratam dessa temática. A formação continuada está assegurada na LDBEN/1996 e pode ser realizada em três modalidades (presencial, semipresencial e à distância) (TAVARES, 2001; GREGIO, 2012; MACHADO, 2011; DZIERVA, 2006; DAGA, 2006; CARDOSO, 2011). A precária infraestrutura das escolas (falta de equipamentos, recesso restrito a rede de internet etc.), é apontada como um dos principais limitadores, tanto para a realização da formação *in loco*, quanto para o próprio uso das TDIC na prática pedagógica (TURIANI, 2011; ORTEGA, 2011). Outra dificuldade é a insegurança dos professores na utilização das mídias digitais com seus alunos. Dentre as críticas, a que mais chamou atenção foi em relação às formações verticalizadas, oferecidas por órgãos regionais, que, em sua maioria, restringem-se ao nível da

instrumentalização, não chegando a atingir a abordagem crítico-reflexiva (GREGIO, 2005; ALLAN, 2011) e, portanto, restringindo-se à *Alfabetização em tecnologia* (UNESCO, 2009).

Em relação ao horário de formação em serviço, na escola, há indicadores de que muitas demandas adentram esse espaço de formação e que a sua real função - como espaço de formação colegiada (NÓVOA, 1999; DAVIS, 2012) - precisa ser repensada na escola, por seus integrantes (MENDES, 2011; BELTRAN, 2012).

Quanto à formação continuada para os usos das TDIC, de certa forma, o objetivo é inserir o professor nesse universo tecnológico e lhe instrumentalizar (UNESCO, 2009), fazendo-o conhecer o que existe, para que ele possa, de forma crítica, fazer uso, de acordo com as suas estratégias e metodologias. Nas várias ações formativas, alguns conceitos são anunciados em relação às TDIC, reconhecendo-as como um advento da socialidade humana (LEMONS, 2015), permitindo diversas formas de usos e práticas - instrucionista e construcionista (VALENTE, 2002; UNESCO, 2009), Alfabetização e letramento Digital e Aperfeiçoamento em tecnologia (UNESCO, 2009), como mediadora e colaboradora da aprendizagem (BRUNO e PESCE, 2012; BELLONI e GOMES, 2008).

Na condução da ação formativa, objeto central deste trabalho, dois conceitos se entrecruzam e se situam como conceitos basilares: a dialogia bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) e a interação dialógica freireana (FREIRE, 2001b; 2011). Estes autores concebem a linguagem como atividade histórica e social fundante à constituição do ser humano, como sujeito na sociedade. A conscientização, a emancipação e a transformação do sujeito são marcadas pelas conjecturas ideológicas intrínsecas aos enunciados da comunicação. É no diálogo e por ele e nas práticas sociais que acontece a formação humana.

O estudo de caso educacional foi realizado de acordo com a abordagem qualitativa (LAVILLE e DIONNE, 1999). O objetivo principal da pesquisa foi analisar um curso de formação continuada em serviço (horário coletivo de JEIIF) imbricado ao uso pedagógico das TDIC, em uma Escola Municipal da Zona Leste de São Paulo. Os documentos analisados (questionários, registros docentes e entrevistas) complementam esta pesquisa, em resposta à várias questões que se instauraram ao longo do trabalho.

Assim, pode-se concluir que, apesar dos momentos de desgaste durante a formação (que fazem parte do processo), agentes mobilizadores foram encontrados pelo grupo para produzir e enriquecer as discussões e utilizar as TDIC na sua prática pedagógica. Desta maneira, pode-se afirmar que, a partir

do exposto na formação, o conhecimento teórico ora apresentado levou o grupo à reflexão crítica e ao confronto com o que já conheciam e faziam com as tecnologias em suas práticas sociais e que o conhecimento prático, conhecer e experienciar o que existe na escola, é importante para a formação:

É... com certeza eu acredito que foi muito válida, né,... é uma abertura da visão do que a gente pode, né, acrescentar, enriquecer na...utilizando a mídia. Então eu acredito que o conteúdo, os temas abordados, o que nós aprendemos, né, ou o pouco que nos orientou foi muito válido... O que foi pensado que era poder mostrar, né, essa facilidade, esse caminho para o professor conhecer todas ... os recursos que ele tem, né, sem ultrapassar muitas fronteiras... acho que valeu muito a pena e que foi válida sim. O que falta, eu acho, que é realmente utilizar e aplicar esses conhecimentos. (POIE)

O entendimento de que o Professor do laboratório de informática é um profissional colaborador, que pode e deve contribuir para formação do grupo, assim como apresentar e estudar junto com os docentes as tecnologias educacionais disponíveis na Rede ajuda na superação de medos e receios no momento de utilizar as tecnologias:

Depois do curso, eu venho conversando com ele, é... essa questão da disponibilidade nas aulas,... Com o professor [POIE] lá no laboratório, os alunos desenvolverem algumas pesquisas, de realizarem algumas atividades, então eu planejo, faço meu planejamento, dentro do conteúdo da minha área. E aí, o que eu acredito que dê pra ampliar, para acrescentar,... trabalhar até de uma forma mais interdisciplinar eu converso com o professor [POIE]. Ele desenvolve a atividade no laboratório e depois as notas que eles desenvolveram eu pego com ele pra também atrelar a questão dos conceitos, da avaliação. (Professora F)

Outro dado evidenciado em vários depoimentos é que as estratégias da colaboração do Professor Orientador da Informática Educativa (POIE) na formação, o uso da Sala de informática, dos computadores e dos *tablets* e explorar seus recursos foram ações importantes para a formação e que suscitaram resultados positivos. Em relação aos conceitos apresentados na formação (colaboração, autodidaxia, alfabetização e letramento digital etc.), muitos afirmam que não os conheciam e com o curso tiveram oportunidade de pensar e refletir sobre o que foi colocado e depois puderam pensar em

novas estratégias para as suas próprias aulas. Houve maior aproximação do grupo junto ao POIE, com desdobramentos positivos no entendimento de que ele é um professor parceiro e disposto a colaborar. De certa forma, os professores estão conseguindo se aproximar das tecnologias digitais com um olhar diferenciado, buscando vencer barreiras e medos quanto ao uso das TDIC no ambiente escolar e junto com os seus alunos.

[...] pra mim e pra o meu trabalho, olha foi muito gratificante, foi excelente, porque tinha muitas coisas que eu não sabia que eu poderia usar dentro dessa tecnologia, na minha sala de apoio, porque também as nossas formações não são geradas nesse sentido, [...] Então pra mim, me abriu muito leque, é tanto que eu consegui fazer os livros digitalizados, depois disso me veio a ideia de baixar os vídeos do YouTuber para poder dar também um novo ar diferenciado... (Professora G)

[...] é teve várias coisas que você (pesquisadora/formadora) explanou pra gente, tinha muita coisa que eu não sabia, então isso me acrescentou porque eu não sabia, diversos itens que você citou, a forma como estaríamos conduzindo os alunos, as facilidades que a gente às vezes acha que é um bicho de sete cabeça [eu falei] “nossa, eu vou levar aquele monte de alunos para a sala de informática, que que eu faço com”, então eu achei que você deu exemplos... durante o seu curso, que são a parte da sua metodologia de chegar até nós, ahnnn... não criando nenhum empecilho, dizendo assim pra gente “oh, pessoal, não tem, vai... entre [aspas], não tenham medo de estar trabalhando com a informática, tem muita coisa que pode ser utilizada na informática por vocês e que a gente acaba não utilizando esses recursos” [...] isso você colocou pra gente, e... a gente “nossa é mesmo, né, a Geane tem razão, olha a gente tem tanto medo de usar a informática, fica tão receoso às vezes de usar” [...] E mais tranquila ao mesmo tempo, né, dizer “olha, eu posso usar a informática”, independente de não ser na minha disciplina, né, mas como eu sou a coordenadora dessa sala, então tô desbravando lá e conhecendo junto com eles, aprendendo junto com eles [...] (PROFESSORA E)

É... depois da formação a gente já sabe que é um enriquecimento curricular, né, toda... a... o trabalho do POIE como enriquecimento curricular. Mas depois da formação veio mai... um enfoque mais como parceria com o professor regente, e... um olhar meu diferente, é... dessas formações que

ele também participou dentro da sala de aula, da sala dele, né, da sala... do laboratório de informática. Realmente esse meu olhar melhorou bastante sim, modificou sim. (CP 2)

Na pesquisa foi previsto que os docentes participantes da formação sugerissem proposições de uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, o que se efetivou nas sequências didáticas vinculadas aos grandes projetos da escola e/ou aos projetos individuais de cada docente conforme relatos de alguns deles. Todavia, a despeito de tal concretização, manifesta-se o dever, uma vez que não se conseguiu atingir a todos, mas como as coordenadoras colocaram "foi uma sementinha que foi plantada" e a formação deve ter continuidade. A temática deve ser sempre evidenciada, para que o que foi feito não se perca na demanda e na complexidade inerentes à ESCOLA.

Outras constatações são importantes e devem tomar corpo neste trabalho. A primeira é que o professor inserido nas contradições da escola, é absorvido por múltiplas demandas sociais, que adentram este lugar e absorvem o tempo pedagógico e o tempo de estudo do docente. Assim, temáticas como o uso educacional das TDIC acabam sendo secundarizadas ou esquecidas. Por isso, quase todos os depoimentos nos questionários solicitaram a continuidade da formação com esta abordagem, a fim de que o processo de empoderamento desses professores comecem a provocar mudanças nas suas práticas pedagógicas, inclusive no que diz respeito ao uso do laboratório de informática e às práticas colaborativas com outros docentes.

[...]O que a gente tem que continuar é o que você trouxe, porque deixar só um momento morre, se perde, acaba, e a escola é muito dinâmica, ela tem muitas coisas, se a gente não... voltar, ir e voltar, ir e voltar, ela vai se perder essa formação. Então, é... agora cabe à escola, é... dar continuidade a isso, né. (CP 2)

O presente estudo reforça a compreensão do Horário Coletivo da JEIF como um espaço tempo de formação coletiva e participativa entres seus participantes.

[...] eu penso que a formação continuada dentro da escola, ela tende a agregar o trabalho de todo mundo, no sentido de alcançar esses objetivos do PPP também e... de alcançar essas metas [...] agora a formação continuada aqui dentro, eu acho que além dessa questão também de aprender mais,

também tende... levar isso pra prática mesmo, no sentido de fazer valer, de... contextualizar, de vivenciar todos aqueles ideais que estão propostos no Projeto Político-Pedagógico [...] (Professora F)

Eu vejo que quando é interno, quando é na unidade escolar parece que não fica uma coisa tão distante, tem uma coisa, uma proximidade maior com o educador, e tem também aquela, uma visão mais... do que é a nossa realidade [...] parece que tem uma noção maior da rotina, das dificuldades do dia a dia, não fica uma coisa assim tão distante do que nós vivemos, vivenciamos no dia a dia. (Professora B)

Ah, os daqui [cursos de formação, grifo nosso] a gente pode conversar mais, pode debater, pode chegar a um denominador comum, pode trocar experiência [...]. Já em SME a gente não tem essa interação porque é muito mais pessoas, pra gente expor a ideia é mais difícil. Então eu acho que aqui a gente se sente mais liberdade para poder expressar o que tem dúvida, o que não deu certo, o que deu certo sem tanto melindre. (Professora G)

Por vezes, essas ações formativas se perdem e o horário coletivo se torna um "mural de recados" ou o "muro das lamentações". Tais situações só não podem assumir a centralidade do *ethos* formativo, no horário coletivo, desgastando o corpo docente e as práticas constitutivas de formação.

Para além de tematizar o uso das mídias digitais na escola, a formação buscou emancipação, autonomia, autoria e coautoria dos docentes participantes, em uma perspectiva partilhada (PESCE e BRUNO, 2012) de conhecimento, pesquisa, conscientização e diálogo (BAKHITIN, 2010; FREIRE, 2001b), levando-os à reflexão coletiva sobre determinado conhecimento e a atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE e SHOR, 2001). A busca pelo processo de mudanças políticas, ideológicas e praxiológicas, que corroboraram, mesmo que de forma ponderada, com o empoderamento do grupo participante é uma demanda constante. A falta de infraestrutura e de tempo de planejamento não impossibilitou os docentes de pensar alternativas para pôr em prática os conhecimentos construídos no curso, o que demonstra que, no empoderamento, tornaram-se autores de sua própria prática.

O que urge desse grupo é que a formação não se perca, que haja continuidade, pois, o pouco que se conhece pode se transformar em muito, quando o trabalho é coletivo, que se renova e adentra o ciberespaço a todo instante.

A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que “tudo” pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora do alcance. (LÉVY, 1999, p.161)

A formação deve acontecer na busca, na apropriação e na construção de conhecimentos. Toda mudança traz consigo preocupações e dúvidas, que só serão ultrapassadas quando vivenciadas. Portanto, é preciso ter clareza dos objetivos pretendidos e das escolhas feitas. É imperioso entender que ajustes serão necessários a partir da reflexão do que foi experienciado. Os medos fazem parte de nós e estarão sempre ao nosso redor. Porém, os medos não devem imobilizar as novas práticas e experiências. Perceber as TDIC como aliadas no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem humana ainda se constitui uma barreira, no entendimento de muitos docentes, na atualidade. Grupos como o desta escola, precisam de oportunidades formativas para vencer barreiras e colocar em práticas as discussões e reflexões colegiadas emergentes de temáticas como a abordada no curso.

Talvez esta pesquisa não se diferencie de tantas outras, mas pode se tornar um referencial, para que conquistas, como a jornada que prevê horário coletivo de formação docente em serviço, não sejam perdidas em meio a tantas políticas públicas evasivas e que se destoam do verdadeiro objetivo da educação básica: formar cidadãos críticos, politizados e preparados para o enfrentamento das problemáticas anunciadas em relação às demandas da sociedade atual, incluindo-se, mas não de modo hegemônico, as do mercado de trabalho. Também abre portas para novos estudos como mudanças da cultura escolar, a partir de práticas colaborativas entre professores, afeitas ao uso pedagógico das tecnologias, que contribuam com o empoderamento de outros grupos, além do corpo docente, e outro diz respeito à potência do uso das TDIC, em programas específicos da Rede voltados a atendimentos especializados, como Recuperação Paralela, Salas de Leitura e Salas de Atendimento Especializado (para crianças e adolescentes com deficiências). O terceiro extrapola o uso das TDIC somente pelos professores e encontra espaço em um projeto próprio da Rede: o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) (SÃO PAULO, 2014), que envolve alunos do sétimo ao nono ano, com referenciais de autonomia e empoderamento. Tais temáticas podem se tornar campos férteis para estudos futuros, partindo das observações feitas durante esta pesquisa.

Ainda há uma grande necessidade de políticas públicas que invistam na infraestrutura das escolas, principalmente para que elas tenham acesso à

internet que atenda a demanda das unidades e as necessidades do próprio corpo docente. Para além dos equipamentos, precisa-se pensar, de antemão, que eles foram feitos para serem usados e que manutenção e troca são constantemente necessárias.

Em relação aos limites da pesquisa, cumpre ressaltar que, por se tratar de um estudo de caso, seus achados não são passíveis de serem amplamente generalizados. Trata-se, aqui, de uma generalização naturalística, na qual os achados da investigação podem vir a ser transpostos a situações semelhantes à analisada neste estudo (PESCE e ABREU, 2013).

Referências

ALLAN, Luciana M. Vaz. *Formação continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós- formação*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 2011.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. *Revista Debates* (UFRGS), Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. p. 181. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>. Acesso em: nov. 2015.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf>. Acesso em: 14 nov. 14.

BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. *Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo*. Dissertação em Educação, PUC Santos, SP, 2011.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB). v. 3, n. 7, p. 683-706, 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175> . Acesso em : 14 nov. /14

CARDOSO, Aline de Oliveira da Conceição. *A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário*. Dissertação de mestrado em Educação. PUC-RS, Porto Alegre, 2011.

CARNEIRO, Geane. *Uso Pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da zona leste de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2017/geane-carneiro-santos-vieira>. Acesso em: jan. 2018

COLLARES, Cecília; MOISÉS, Maria Aparecida; GERALDI, João Wanderley.

Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 202-219. dez. 1999. Disponível em: <https://cevs.org.br/biblioteca/educacao-continuada-politica-descontinuidade/>. Acesso em: 12 maio 2016.

DAGA, Amélia F. Bortolli. *Educação continuada para professores: integração da tecnologia de computadores por meio da aprendizagem colaborativa*. Dissertação de mestrado em Educação, PUC-PR, Curitiba, 2006.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros*. Fundação Victor Civita - FCC. São Paulo, junho de 2011. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452>. Acesso em: ago. de 2015.

DZIERVA, Claudimery Chagas. *Formação do professor e sua preparação para o emprego de tecnologias da informação e comunicação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, PUC(PR), Curitiba, 2006.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo, SP: Cortez, 2001a

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Paz e Terra, São Paulo, 2001b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Paz e Terra, São Paulo, 2001.

GATTI, Bernadetti; SÁ BARRETO, Elba S. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2009. Capítulos 2 e 9. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: ????

GATTI, Bernadetti; SÁ BARRETO, Elba S. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v. 06, p. 25-36, 2006.

GATTI, Bernadetti; SÁ BARRETO, Elba S.; ANDRE, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GREGIO, Bernadete M. Andreazza. *O uso das TIC e a formação inicial e continuada de*

professores do ensino Fundamental da escola pública estadual de Campo Grande - MS: uma realidade a ser construída. Dissertação em Educação Escolar e formação de professores. Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande (MS), 2005.

GREGIO, Bernadete M. Andreazza. *Formação continuada de professores e pesquisa-formação: possibilidades e dificuldades na formação de professores para uso de tecnologias no ensino da matemática. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.*

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.*

LEMONS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 7. ed., 2015.*

MACHADO, Lisandro Lemos. *Informática Educativa: elementos para uma proposta de formação continuada de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2011.*

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. *Hora do trabalho pedagógico (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado? Dissertação de mestrado em Educação. PUC- Santos, 2011.*

NÓVOA, António. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo. v. 25, n. 1. p. 11-20. Jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: ????*

ORTEGA, Livia Maria. *O Moodle como ferramenta na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos e Linguística aplicada. UNESP, São José do Rio Preto- SP, 2011.*

PESCE, Lucila. *Interação dialógica: conceito freireano que pode ser vivenciado na educação básica brasileira. Debates em Educação (UFAL), v. 2, n. 3, jan.-jun. 2010a, p.1-15. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/62>. Acesso em: ???*

PESCE, Lucila. *Formação online de educadores sob enfoque dialógico: da*

racionalidade instrumental à racionalidade comunicativa. *Revista Quaestio* (UNISO), v. 12, p. 25-61, jul. 2010b. Disponível em: [https://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path\[\]=177](https://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path[]=177). Acesso em: ????

PESCE, Lucila. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: *Anais da XXXVI Reunião Anual da ANPED: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais*, 2013, Goiânia: Ed UFC, 2013, v. 1. p. 1-31. Disponível em: https://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf. Acesso em: 06 jul. 2015.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. *Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores*. *Revista Educação e Contemporaneidade*. v. 22, n. 40, p. 19-30, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/oBw5AkbjDMRP7RWQ3doVjbWJ6LUE/edit>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. *Origem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1426776745_ARQUIVO_SIMPOSIOANPUHVERSAOPARASUBMISSAO.pdf. Acesso em: jan. 2018.

TAVARES, Neide Rodrigues Barea. *Formação continuada de professores em informática educativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

TURIANI, José Luis de Melo. *Formação continuada de professores e TIC: contribuição do "Curso Mídias na Educação"*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

VALENTE, José Armando. Uso da internet em sala de aula. *Educar em Revista*. Curitiba. N. 19. P. 131 – 146, 2002. Ed. UFPR. Disponível em: <https://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2086>. Acesso em: 14 nov. 2014.

Legislação consultada

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1998. Brasília, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: dez.2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: dez. 2014.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Lei n. 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o estatuto do magistério Público Municipal e dá outras providências. São Paulo, 1992. Disponível em: <https://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Textos>. Acesso em: 12 jul 2022.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Lei n. 11.434, de 12 de novembro de 1993. Dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação, da Prefeitura do Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 1993. Disponível em: https://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Lei_11434_12_11_93_OrganizacaoQuadros.pdf. Acesso em: jan. 2015.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Lei n. 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis n. 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Legisla%C3%A7%C3%A3o/LeiMunicipal14660.pdf>. Acesso em: jan. 2015.

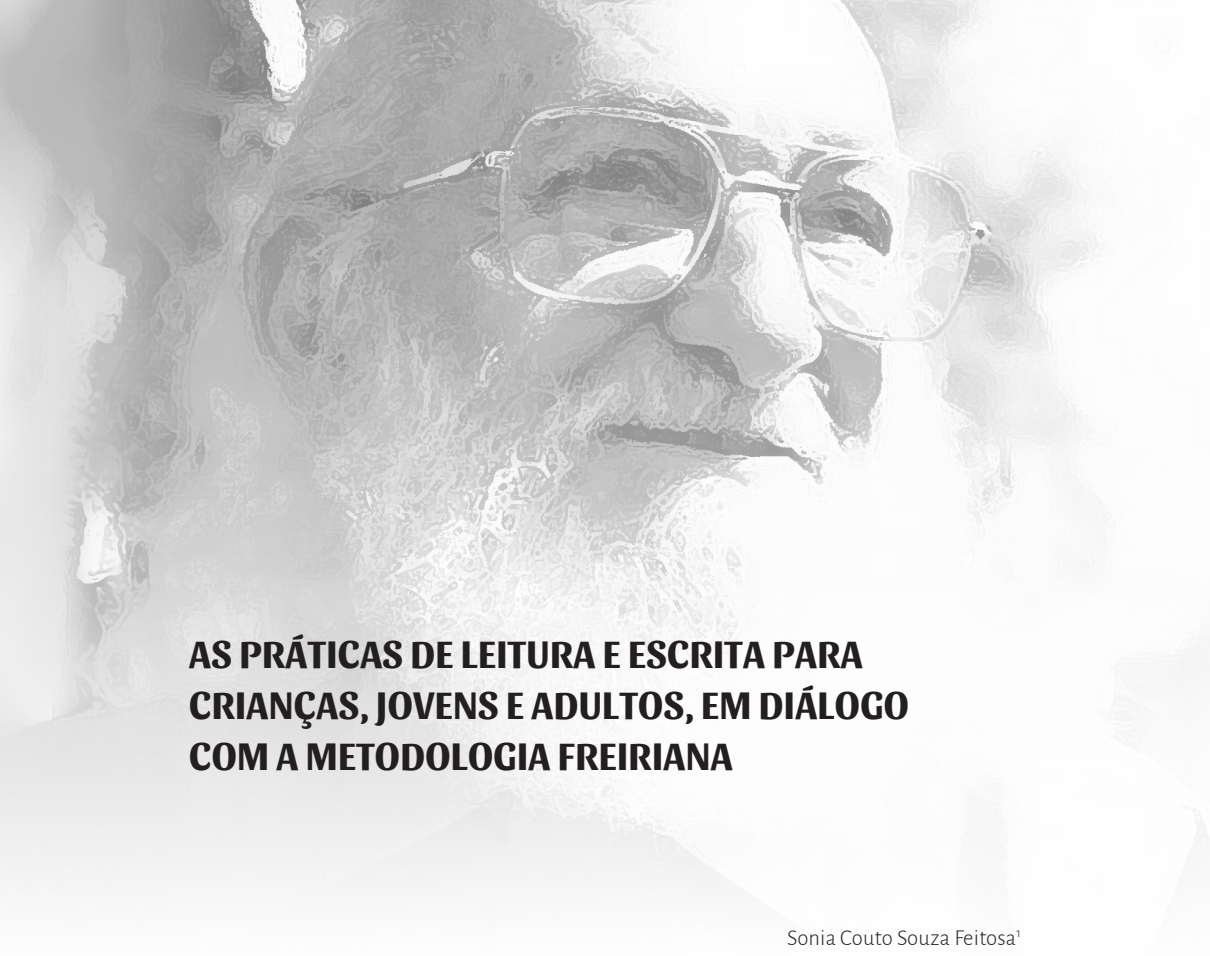
SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Portaria nº 1.566/2008. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: https://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19032008P%20015662008SME. Acesso em: jan. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Informática Educativa: Concepção e estrutura. Disponível em: <https://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ie/Anonimo/centrais/concepcaoestrutura.aspx>. Acesso em: 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa mais educação São Paulo*: subsídios para implantação. São Paulo, Janeiro de 2014.

UNESCO. *Padrões de competência em TIC para professores*: diretrizes de implementação. Versão 1.0. Brasília: UNESCO, 2009a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

UNESCO. *Padrões de competência em TIC para professores*: módulos de padrão de competência. Brasília: UNESCO, 2009b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.



AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS, EM DIÁLOGO COM A METODOLOGIA FREIRIANA

Sonia Couto Souza Feitosa¹

Aprender a ler, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 2011, p. 14)

1. Introdução

No Brasil, a questão do analfabetismo é histórica e fundamentalmente social. Os sujeitos excluídos dos usos da linguagem escrita são, em sua maioria, sujeitos com muitos históricos de exclusão social.

¹ Pedagoga e Licenciada em Letras. Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire/ Instituto Paulo Freire. Mestre e Doutora em Educação (USP). E-mail: sonia.couto@paulofreire.org.

Nossa concepção de alfabetização ultrapassa a ideia de que esse processo se reduz a uma técnica de decodificação. Estar alfabetizado implica conhecer a linguagem nos diferentes sentidos que essa possa assumir nos diversos textos e contextos da vida humana. Essa construção coletiva e pessoal passa a ser concebida como capacidade de compreender e comunicar o mundo e as próprias ideias por diversos meios e códigos.

Se pensada tendo por referencial os avanços tecnológicos e a complexidade que os mesmos imprimem no universo da comunicação, podemos considerar que os processos de alfabetização devem vir a se instituir como processo que ocorre ao longo da vida dos sujeitos.

Essa abordagem sobre a alfabetização acarreta profundas e necessárias mudanças para os projetos e programas que ofertam a etapa da alfabetização de jovens e adultos. Materiais didático-pedagógicos, organização dos grupos, tempos e espaços, avaliação; todas essas questões devem ser pensadas e otimizadas a favor das aprendizagens e, entre elas, aquela que é básica e estruturante de todas as outras para os sujeitos: a aquisição da língua materna.

Tomando como referência a grande presença de textos variados nos livros didáticos, a quantidade de produções textuais dos educandos e as pesquisas desenvolvidas na área, vemos que o texto ocupa um lugar de destaque na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, sendo utilizado como meio para promover outras aprendizagens. No entanto, o fim a que deveria se destinar – propiciar o conhecimento acerca da língua – fica em segundo plano.

De acordo com Freire, 2011, p.27.

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada.

O que muitas vezes falta às práticas escolares é promover o conhecimento da língua e não somente o conhecimento a respeito dela, ou seja, conhecer as inúmeras possibilidades do uso da língua e não somente suas normas e definições.

O ensino das regras como fim em si mesmo só consegue engessar o pensamento do aprendiz. Os conteúdos fixados e moldados são devolvidos ao educador em pacotes de frases feitas, que atendem, na grande maioria das vezes, às exigências ortográficas e gramaticais, mas não incorporam a

reflexão sobre a língua, tampouco o conhecimento de como ela funciona. As práticas tipicamente escolares de leitura e escrita, quase sempre esvaziadas de sentido, exigem que se dê lugar ao estudo efetivo da linguagem.

2. As primeiras leituras...

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 2011, p. 19-20.)

Embora não tenhamos lembrança, o nascimento é o maior evento de nossas vidas. É o momento em que acontece o “grande encontro” entre o ser, até então limitado a um espaço restrito, embora aconchegante, e o mundo exterior. É o encontro com a luz, com a atmosfera, com a dor e, salvo algumas exceções, com o amor. Desse momento em diante, começa uma sucessão de encontros² e, em decorrência deles, inicia-se um processo de acúmulo de experiências que vão nos ajudando nas escolhas que fazemos. De cada encontro, nasce uma nova experiência e, mesmo na mais tenra idade, já temos uma considerável bagagem de saberes.

Ainda muito pequenos, aprendemos a negociar com os adultos os nossos desejos e necessidades. Aprendemos a usar o choro e o sorriso nessa negociação. A linguagem, nas suas diferentes modalidades, vai se constituindo como instrumento para darmos a conhecer o nosso pensamento e permitir que nos relacionemos com o mundo que nos cerca. Como um rio, que nasce com um pequeno fio d’água e se torna extenso e volumoso, a linguagem se amplia, tornando-se cada vez mais fluente. Quando a criança chega à escola, já traz um universo vocabular que pode ser maior e mais complexo, ou menor e menos rico, dependendo da ambiência, ou seja, do contexto familiar e social em que ela está inserida. Por mais precário que ele seja, já é suficiente para permitir o diálogo entre o saber escolar e os saberes já constituídos na vida. É nesse momento que deveriam se dar muitos outros encontros, pois a escola constitui-se num “âmbito” privilegiado de

2 O conceito de encontro ao qual nos referimos é trabalhado por Alfonso López Quintás no livro *El conocimiento de los valores*. Nesta obra, ele fala do “encuentro” como “o momento em que um conceito vem à luz, em que nasce uma convicção, em que surge uma compreensão nova da realidade, provocada pela descoberta de sentido” (PERISSÉ, 2004, pág. 25).

aprendizagem. É o espaço que promove, ou deveria promover, muitos outros encontros profícuos. É na escola e nos espaços de aprendizagem formais ou não formais que os conhecimentos empíricos deveriam ser organizados. É lá que novas demandas de aprendizagem devem ser criadas. É o espaço escolar que deve aguçar a curiosidade epistemológica latente em todo ser humano, seja ele um aprendiz criança, jovem, adulto ou uma pessoa idosa.

A educação que não consegue romper as práticas reprodutivistas perde a oportunidade de ser criativa e de promover encontros fecundos e experiências transformadoras.

A sucessão de atividades desse tipo esgotam o repertório, anulam a surpresa, limitam a motivação e provocam o não gostar de escrever, o que explica a dificuldade cada vez mais frequente que os alunos têm diante de uma página em branco.

Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF/2018)³ mostram que cerca de 3 em cada 10 brasileiros têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto. De acordo com o INAF, ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses são competências de um leitor e escritor no nível máximo de seu processo de alfabetismo, considerado nível pleno. No entanto, apenas 7 em cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados (Níveis Elementar, Intermediário e Proficiente) conforme a metodologia do Inaf pela estimativa de 2018.

Mas é possível mudar esse quadro desolador. O educador ou educadora que trabalha a linguagem de modo a alimentar a curiosidade e o desejo do educando consegue despertar e encantar o leitor. Trabalhar a leitura e a escrita na escola e nos demais ambientes de aprendizagem, de forma a possibilitar essa magia e encantamento, é ainda um grande desafio, mas também uma desafiadora possibilidade.

Esse fenômeno merece um debruçar sobre ele, a fim de entendê-lo e nele intervir com vistas a sua superação. Nesta empreitada, parece-nos importante refletir sobre o lugar do texto e, mais especificamente, o lugar da produção textual na escola e nos demais espaços de aprendizagem.

3 Dados obtidos no site https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relato%3Brio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021, às 11h47min.

3. O lugar do texto na escola

Se analisarmos as produções textuais das crianças em fase inicial de alfabetização, veremos que elas transpõem para a escrita a sua oralidade, com toda a riqueza de detalhes. O aluno vive, nesse momento, uma experiência prazerosa com a escrita, pois esta lhe permite expressar, para um número maior de pessoas, e de uma forma aceita e admirada pela sociedade letrada, as suas histórias. Com o passar dos anos, esse aluno é bombardeado com regras, convenções e modelos totalitários, que acabam por asfixiar a criatividade, a ludicidade e a originalidade que havia na sua escrita inicial.

Isso não quer dizer que a escola deva negar ao aprendiz o direito ao conhecimento da escrita convencional, pois esta é necessária, é legítima.

Esse descompasso tem sido responsável pelos dados estatísticos já mencionados. É preciso que as práticas tipicamente escolares de leitura e escrita, quase sempre esvaziadas de sentido e construídas apenas para alimentar a dinâmica da escola, deem lugar ao estudo efetivo da linguagem.

O trabalho com texto, nesta perspectiva, contribui para reconstrução e reorganização do pensamento e, com isso, uma maior compreensão da língua escrita e de seu funcionamento.

Para entendermos qual é o papel da leitura e da escrita na escola, precisamos questionar que papel elas ocupam na vida do educador e da educadora.

A forma reducionista como essas práticas são tratadas demonstra que precisamos repensar a formação docente. Assim como não é possível docência sem discência, também não é possível docência sem pesquisa.

Da mesma forma, não é possível formar leitores e escritores proficientes se o professor não acumular experiências concretas com a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a escola assume uma dupla responsabilidade: promover a aprendizagem do aluno por meio de uma sucessão de experiências transformadoras e qualificar a ação pedagógica do educador, de maneira que este não apenas ensine os conteúdos de sua disciplina, mas o faça de forma dialógica e criativa, para que o aluno não aprenda para esquecer depois da prova, mas que consiga levar para vida os conhecimentos construídos e com eles usufruir de novos encontros cognitivos e novas possibilidades de aprendizagem.

Essa é uma tarefa de ambos, afinal, como nos diz Paulo Freire (1987), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

Nesta perspectiva, a leitura na escola precisa considerar inúmeras questões. Destacamos aqui algumas, buscando fornecer algumas respostas.

Ler para quê?

- Buscar informações necessárias no cotidiano do trabalho e da vida social;
- Buscar informações para estudar um tema;
- Compreender como a linguagem escrita é específica e diferente da fala cotidiana;
- Usufruir, apreciar o conteúdo lido, apreciar a linguagem literária estética;
- Ampliar a compreensão crítica da realidade;
- Dialogar com outros autores.

Lero quê?

I – Ler o mundo, sem as letras:

- Interpretar imagens e sons do mundo, através de figuras, *slides*, fotos, desenhos, pinturas, objetos, falas e músicas. Discutir significados particulares e sociopolíticos;
- Interpretar gestos, movimentos corporais, fisionomias, comportamentos;
- Observar configurações globais e detalhamentos, ampliar o potencial da memória visual e auditiva;
- Observar e discutir significações sobre cenas do cotidiano e acontecimentos sociais relevantes.

II – Ler o mundo através das letras e outros símbolos:

- Ler sempre o que escreveu em sala de aula. (Escritas produzidas individual e coletivamente);
- Ouvir leituras feitas pelo alfabetizando (notícias, contos, fábulas, informações etc.);
- Ler textos cujo conteúdo o alfabetizando já saiba de cor, escritos por ele ou pelo alfabetizador, ou alfabetizadora, na lousa ou em cartazes, (versos, quadrinhas, piadas, músicas, ditado popular, adivinhações, *slogans*, parlendas etc.);
- Ler as escritas que se encontram no seu cotidiano (placas, letreiros, avisos, informativos, anúncios de propaganda, quadrinhos, cartuns, gráficos estatísticos, bilhetes, rótulos, embalagens, logotipos, símbolos gerais e códigos, cartas informais e formais, notícias, bulas de remédios, escritos nas paredes das ruas, cartazes, frases das carrocerias dos

- caminhões, orações e textos religiosos, receitas culinárias etc.);
- Ler textos didáticos, técnico-científicos e informativos (dos livros técnicos, didáticos, jornais, revistas);
- Ler textos literários (histórias, fábulas, cordéis, livros ilustrados, contos, poesias, etc.);
- Ler textos de diferentes gêneros procurando indícios nas características do portador, tema, levando em conta seus conhecimentos prévios.

Ler como?

- Dizendo ou escrevendo com expressividade própria o que foi que leu;
- Relacionando o lido com experiências significativas vividas e com outras leituras já feitas;
- Identificando a especificidade de linguagem do material escrito (conto ou notícia, poesia etc.) e identificando o veículo da divulgação escrita (livro jornal revista: suas diferenças);
- Avaliando o conteúdo da leitura e ressaltando suas múltiplas significações;
- Recriando, modificando o texto por meio de atividades expressivas (verbais, plásticas, pictóricas, cênicas, musicais);
- Produzindo novo(s) texto(s) a partir do texto lido;
- Lendo em letra de imprensa e em letra cursiva. Ler com os mais variados tipos de letras (com formatos, tamanhos, espessura e cores variadas em cartazes, revistas, jornais, livros).

4. Considerações finais

Educandos(as), adultos ou crianças, quando chegam à escola, vêm carregados de curiosidade e de desejo de viver intensamente aquele espaço de descobertas.

Para que possamos um dia ter espaços de aprendizagem que acolham os(as) educandos(as), em toda sua diversidade (etária, regional, de gênero, etnia), garantindo-lhe educação ao longo da vida é necessário reinventar as práticas de leitura e escrita. Para isso, é necessário ampliar o conceito de alfabetização. O que atualmente vem sendo chamado de letramento, sempre foi, para Freire, o papel da alfabetização. Nesse sentido, podemos utilizar a palavra alfabetização para designar um processo contínuo de aprendizagens e de seu uso social. Na perspectiva freiriana, a aprendizagem é sempre uma

ação transformadora, e transformar, nesse sentido, é utilizar o aprendido para qualificar as intervenções no cotidiano.

Um dos caminhos para isso é adotar, nas práticas cotidianas, o diálogo e a interação entre o sujeito que ensina (e aprende ao ensinar) e o sujeito que constrói uma aprendizagem significativa e libertadora. Sugere-se que o educador ou educadora incorpore práticas que favoreçam a leitura, tais como: rodas de leitura, empréstimos de livros (se houver acervo na escola), debate a partir de notícias de jornal, correspondência entre educandos, classes e escolas, leituras diárias de pequenos trechos da cultura popular, de clássicos da literatura, da mitologia grega, do folclore brasileiro, além da leitura de folhetos, panfletos, histórias em quadrinhos, manuais etc.

Isso só será possível com investimento, com políticas públicas eficazes, formação continuada de educadores, pesquisas e publicações.

Referências

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011..

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KLEIMAN, Ângela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Os significados do letramento. Campinas/SP: Mercado das letras, 1995.

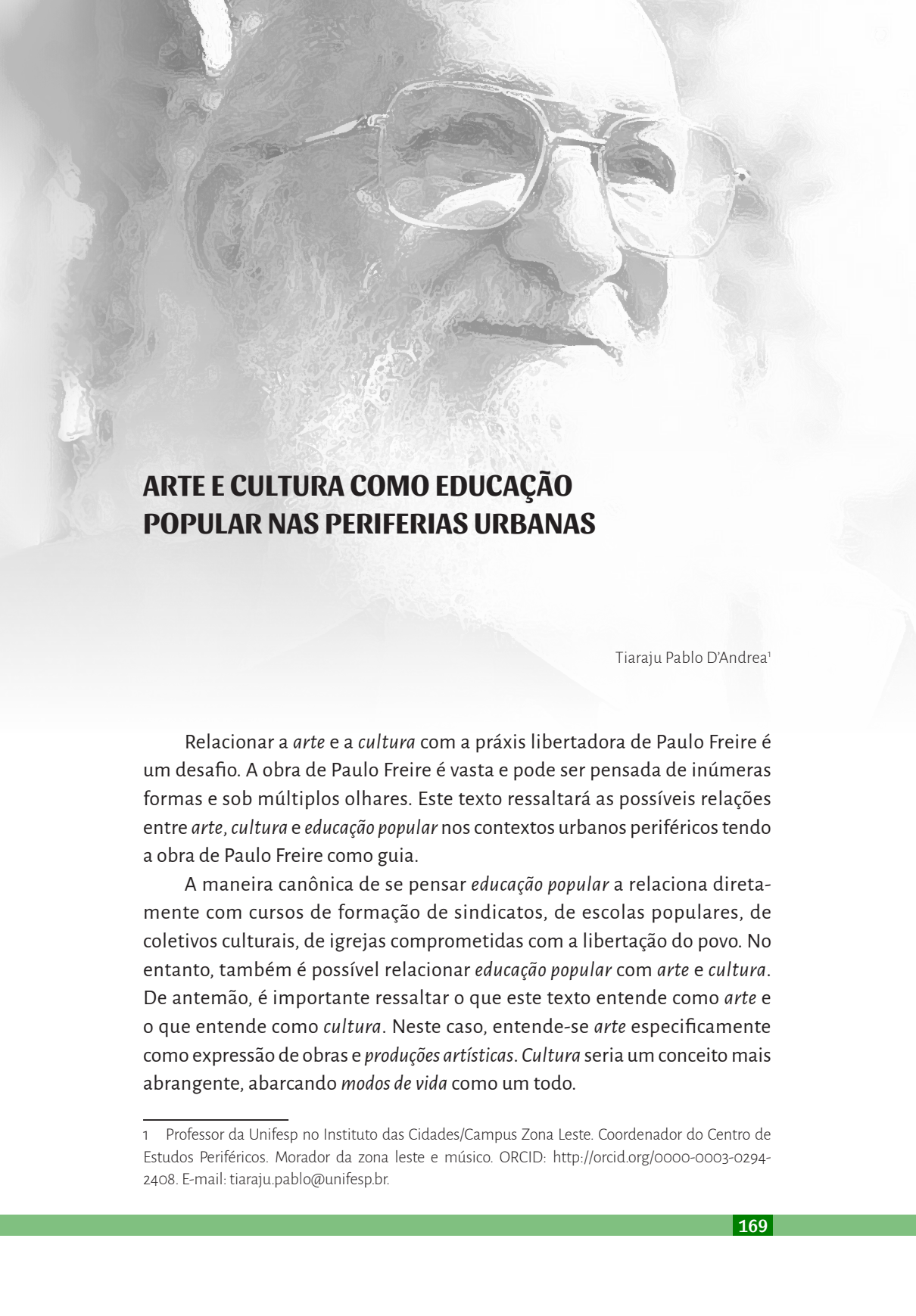
PERISSÉ, Gabriel. *Filosofia, ética e literatura*. Barueri/SP: Manole, 2004.

QUINTÁS, Alfonso Lopéz. *El conocimiento de los valores introducción metodológica*. Navarra: Verbo Divino, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: MASAGÃO, Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

5

**ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO
COMO UMA PRÁTICA
LIBERTADORA: TECENDO NOVAS
POSSIBILIDADES DE VIDA**



ARTE E CULTURA COMO EDUCAÇÃO POPULAR NAS PERIFERIAS URBANAS

Tiaraju Pablo D'Andrea¹

Relacionar a *arte* e a *cultura* com a práxis libertadora de Paulo Freire é um desafio. A obra de Paulo Freire é vasta e pode ser pensada de inúmeras formas e sob múltiplos olhares. Este texto ressaltará as possíveis relações entre *arte*, *cultura* e *educação popular* nos contextos urbanos periféricos tendo a obra de Paulo Freire como guia.

A maneira canônica de se pensar *educação popular* a relaciona diretamente com cursos de formação de sindicatos, de escolas populares, de coletivos culturais, de igrejas comprometidas com a libertação do povo. No entanto, também é possível relacionar *educação popular* com *arte* e *cultura*. De antemão, é importante ressaltar o que este texto entende como *arte* e o que entende como *cultura*. Neste caso, entende-se *arte* especificamente como expressão de obras e *produções artísticas*. *Cultura* seria um conceito mais abrangente, abarcando *modos de vida* como um todo.

¹ Professor da Unifesp no Instituto das Cidades/Campus Zona Leste. Coordenador do Centro de Estudos Periféricos. Morador da zona leste e músico. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0294-2408>. E-mail: tiaraju.pablo@unifesp.br.

É possível estabelecer uma relação entre *educação popular* e os conceitos de *arte* e *cultura* aqui apresentados. Ao se compreender a *cultura* enquanto *modo de vida*, conclui-se que todas as ações e práticas humanas e as maneiras de simbolização e representação do mundo por meio de relações sociais são formas de educação. A sociedade é uma grande educadora, para o bem ou para o mal.

Paulo Freire pensou uma sociedade constituída de valores de partilha, de solidariedade e de irmandade, de maneira que todas as relações sociais transformassem a sociedade em uma grande escola emancipadora. Nessa senda, também se pode pensar a *produção artística* como *educação popular*. Seja ela a canção, a pintura, o slam, o sarau, a literatura.

1. Cultura enquanto modo de vida

A partir deste ponto, este texto fará uma tentativa de compreensão de *cultura* enquanto *modo de vida*, tratando especificamente dos territórios periféricos da cidade de São Paulo e dos municípios de sua região metropolitana. Para pensar a complexidade da *cultura* enquanto *modo de vida*, faz-se necessário realizar um exercício histórico de pensar quais são as *matrizes culturais* que conformam esses territórios.

A primeira influência é a das nações ameríndias, fundamentalmente da cultura Tupi-Guarani que habitava estas paragens de maneira hegemônica alguns séculos atrás. Não se pode esquecer que a cidade de São Paulo e seus arredores é onde encontramos maior presença de topônimos indígenas de todo o Brasil: Itaquaquecetuba, Aricanduva, Guarulhos, Guarujá, Guaianases, Itaim, Grajaú, Itaquera e muitos outros. A cultura Tupi-Guarani impregnou nossos espaços e nossas relações.

Em segundo plano temos a matriz europeia, ou melhor, diversas *matrizes* europeias em configurações complexas que aportaram em nossas cidades e em nossas periferias.

Por fim, temos uma forte matriz africana nos territórios periféricos. Grande parte das africanas e dos africanos que vieram forçados e escravizados ao Brasil tinham origem Bantu, ou seja, provinham de regiões de Angola, Congo e Moçambique e chegaram ao Brasil em sucessivas leva por mais de trezentos anos.

No entanto, é importante notar que essas três grandes *matrizes* também foram filtradas por outros complexos culturais intermediários. As periferias

de São Paulo são formadas pelas culturas sertaneja, caiçara, caipira, e pelos múltiplos complexos do nordeste do Brasil (assim como muitos habitantes das periferias, também tenho um avô oriundo do nordeste brasileiro, mais especificamente do interior de Alagoas). A partir do encontro dessas complexas configurações, as *periferias urbanas* se transformaram em um caldeirão cultural efervescente. Isso não quer dizer que não existam hierarquias de poderes entre essas culturas.

Em se tratando de periferia urbana, é necessário salientar o aspecto econômico da *cultura* das periferias. Essa abordagem é necessária porque *cultura* é muitas vezes tratada como uma questão abstrata e idealizada. Contudo, quando se pensa a *cultura* enquanto *modo de vida*, é necessário salientar os condicionamentos econômicos que formatam essa *cultura*. Os condicionamentos econômicos se expressam em todas as escolhas: no tipo de roupa que se usa; na possibilidade de escolha de um eletrodoméstico; na possibilidade de se possuir um automóvel ou de se locomover por transporte público; na possibilidade ou não de escolha de uma moradia. Todas essas definições são de âmbito *econômico* e *cultural*, não sendo possível cair em uma falsa binariedade. Ao tratar de *modo de vida*, ambos aspectos se mesclam, fundamentalmente em territórios periféricos, totalmente balizados pelas condições econômicas das pessoas que ali habitam, na sua grande maioria classe trabalhadora.

Juntamente e em paralelo a essas *matrizes culturais*, é necessário notar que, ao tratar *cultura periférica* como *modo de vida*, é necessário mencionar a *indústria cultural*, que impõe formas de consumo e impregna imaginários. Querendo ou não, a cultura de massas impõe valores e práticas e também compõe a *cultura periférica*.

Um terceiro elemento que compõe a *cultura periférica* é a *sociabilidade do capital*, impregnando corpos e impondo desejos. Ela se expressa em todas as coerções que se impõem sobre a população das periferias: obrigação de vender a força de trabalho; assalariamento; obrigação de pagar contas; consumo à prestação e a longo prazo que incita ao endividamento; condições precárias de vida. Essa forçada *sociabilidade do capital* é responsável por muitas das práticas concretas de moradoras e moradores das periferias.

A partir dos três pilares mencionados (as *matrizes culturais*, a *indústria cultural* e a *sociabilidade do capital*), pode-se concluir que *cultura periférica* é um complexo contraditório. Um ambiente poroso, aberto a influências externas e mutável no tempo. *Cultura periférica* não é um ambiente fechado, é um arranjo particular da sociedade capitalista.

Um exercício bastante instigante seria o de tentar entender qual é a origem dos elementos que impregnam cada uma das ações, dos sotaques, das palavras utilizadas, da maneira como os alimentos são preparados. Seria interessante compreender em cada uma das ações concretas do cotidiano o que é africano, o que é indígena, o que é europeu, o que é caipara, caipira, sertanejo, nordestino, capitalista, empresarial, comercial, da Rede Globo, da Rede Record ou do Facebook. São muitas e diferentes as influências culturais que se mesclam no momento em que a vida cotidiana está acontecendo.

Isto posto, vale reafirmar que compreender *cultura* como *modo de vida* é complexo. Podem ser lançadas pistas, mas a realidade vivida em sua totalidade é inapreensível.

2. Cultura enquanto produção artística

A partir deste ponto, este texto tratará do entendimento de *cultura* enquanto *produção artística*. Todavia, cabe destacar também que a *produção artística* é uma expressão do *modo de vida*. Logo, essas duas maneiras de se compreender *cultura* não estão desconectadas. A *produção artística* se faz em determinados lugares, em determinados espaços, em determinados tempos históricos, totalmente relacionada com o *modo de vida* de pessoas.

Para discorrer sobre *periferia urbana*, é necessário apontar que o fenômeno de crescimento dos bairros populares na cidade de São Paulo começa a se intensificar a partir da década de 1940, com uma grande afluência de população nordestina que vem habitar a região metropolitana de São Paulo. Esse grande contingente populacional oriundo do nordeste brasileiro se entrecruza nas *periferias urbanas* com outras diversas *matrizes culturais*, como já apontado.

Pode-se aqui discorrer sobre distintas formas de *produções artísticas*. Contudo, este texto enfatizará a produção musical. A diversidade cultural das *periferias urbanas* se expressa na pluralidade musical desses territórios. Nas *periferias urbanas* sempre houve uma forte presença da música caipira, da música sertaneja, do baião e do forró como resultado das migrações do rural para o urbano. A matriz africana se expressou de maneira muito acentuada no samba. Uma matriz africana mediada por recreações estadunidenses pode ser escutada no rap e no funk. Influências internacionais também se verificam no rock ou em músicas cantadas em inglês. Assim

sendo, pensar musicalmente as *periferias urbanas* é saber que os gostos são vários. Que há misturas, convívios e por vezes, disputas.

3. Coletivos artísticos das periferias

A produção musical mesclada com outras formas de *produção artística* historicamente produziu uma série de movimentos culturais e artísticos nas *periferias urbanas*. Nos últimos anos, muito se discorreu sobre toda uma movimentação artística que surge a partir da década de 1990. É preciso lembrar que antes dessa década já havia movimentos artísticos. Como exemplo, cabe citar o MPA ou o Movimento Vento Leste da zona leste de São Paulo. No entanto, é certo que a partir da década de 1990 essa movimentação se intensifica. Isso se dá fundamentalmente por conta de questões políticas e econômicas que ocorreram em nossa sociedade naquele momento. Na década de 1990 o neoliberalismo causou um alto nível de desemprego, uma pobreza crescente e um genocídio contra a população moradora das periferias, principalmente a população negra.

Naquele momento, a *arte* foi uma das principais formas de um processo de reorganização societária, cujo legado existe até hoje. Pensar as atividades artísticas e culturais que começam a se gestar naquele momento histórico é tratar de hip hop, de comunidades do samba, de literatura marginal, de cineclubes, de saraus, slams, coletivas feministas, funk, dentre outras expressões. Desse modo, a *arte* como expressão da *cultura* e organizando a *cultura* passa a ser um modo de organização política das *periferias urbanas* de uma maneira mais enfática do que nas décadas anteriores e se relacionando, fundamentalmente, com o contexto de genocídio da década de 1990. Nesse momento há uma expressão muito evidente de arte como resistência, de arte como vida, de arte como necessidade das moradoras e dos moradores das periferias se sentirem vivos física e subjetivamente.

No momento histórico posterior, a partir dos anos 2000, e como desdobramento da organização que passa a existir por meio dos coletivos artísticos, começa a haver um aumento dos financiamentos públicos e privados, que por sua vez vão potencializar esse mesmo movimento artístico, em um processo de retroalimentação. Assim sendo, na cidade de São Paulo se pode citar programas como o VAI-1 (Valorização de Iniciativas Culturais), e posteriormente o VAI-2. A Lei de Fomento à Cultura das Periferias, aprovada em 2016, foi escrita pelas próprias moradoras e moradores

das periferias urbanas organizadas em coletivos. Houve também uma política do Governo Federal por meio do Ministério da Cultura, fundamentalmente quando Gilberto Gil e Juca Ferreira foram ministros. O programa dos Pontos de Cultura teve alcance e profundidade. Vale destacar também os editais de várias empresas públicas que forneciam subsídios para que esses coletivos culturais produzissem com acesso a recursos nas quebradas. Posteriormente, com as mudanças dos ventos políticos em nosso país, houve um feroz ataque à arte e à cultura. Artistas das periferias começaram a ser perseguidos politicamente e asfixiados economicamente, o que os obrigou a ter que procurar recursos em outras esferas produtivas. Como desdobramento, muitos jovens que organizavam saraus ou slams nas periferias tiveram que alugar ou comprar uma moto para ser trabalhador precarizado no ramo de entregas.

Golpeados pelos seguidos ataques políticos e econômicos, os coletivos artísticos das periferias tiveram sua crise aprofundada com o advento da pandemia, assim como toda nossa sociedade. Leis como a Aldir Blanc e auxílios esporádicos minoraram o drama, mas nem de longe resolveram essa crise. Cabe lembrar que os coletivos artísticos se organizaram nas extensas redes de solidariedade que se formaram em meio à fome e ao caos provocados pela pandemia. Mesmo possuindo escassos recursos, os coletivos se mobilizaram ajudando as quebradas.

4. Arte e cultura enquanto educação popular

A pandemia abriu um novo capítulo em nossa história, provocando mortes, dores, isolamento social, falta de afeto, falta de abraço, incertezas com relação ao futuro, incertezas com relação aos projetos de vida. Nesse contexto, a *arte* cumpriu um papel fundamental, novamente salvando vidas. Por meio de lives, por envios nas redes sociais, pela fruição ou pela produção, a *arte* se mostrou uma maneira de as pessoas salvarem a si mesmas, salvarem as outras, tentarem se estabilizar espiritualmente, tentarem se estabilizar subjetivamente. Então, a arte é reexistência, a arte é existência. A arte cumpre o papel de conseguir nos auxiliar a projetar e imaginar novos mundos. Ela nos faz acreditar que é possível viver, fundamentalmente nesses momentos em que as *periferias urbanas* estão tristes e empobrecidas.

Todo esse arcabouço representado pela *produção artística* e pela *produção cultural* enquanto *modo de vida* é uma forma de *educação popular*.

Desse modo, o legado de Paulo Freire está mais vivo do que nunca. Nossa tarefa histórica é transformar nossas *periferias urbanas* em uma grande escola. Uma escola de solidariedade e de partilha. Uma escola onde se aprende que o problema de cada uma e de cada um é o problema de todes. Esse foi o sonho de Paulo Freire. É necessário defender esses sonhos e continuar projetando futuros a partir dos ensinamentos que sua obra nos legou. Viva Paulo Freire!

Referências

ALMEIDA, Renato; JESUS, Marcello. “Desafios para a Cultura de Periferia na cidade de São Paulo” In: D'ANDREA, Tiaraju (Org.). *Reflexões Periféricas*: propostas em movimento para a reinvenção das quebradas. São Paulo: Editora Dandara/Centro de Estudos Periféricos/Fundação Rosa Luxemburgo, 2021.

D'ANDREA, Tiaraju. *A formação das sujeitas e dos sujeitos periféricos*: cultura e política na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

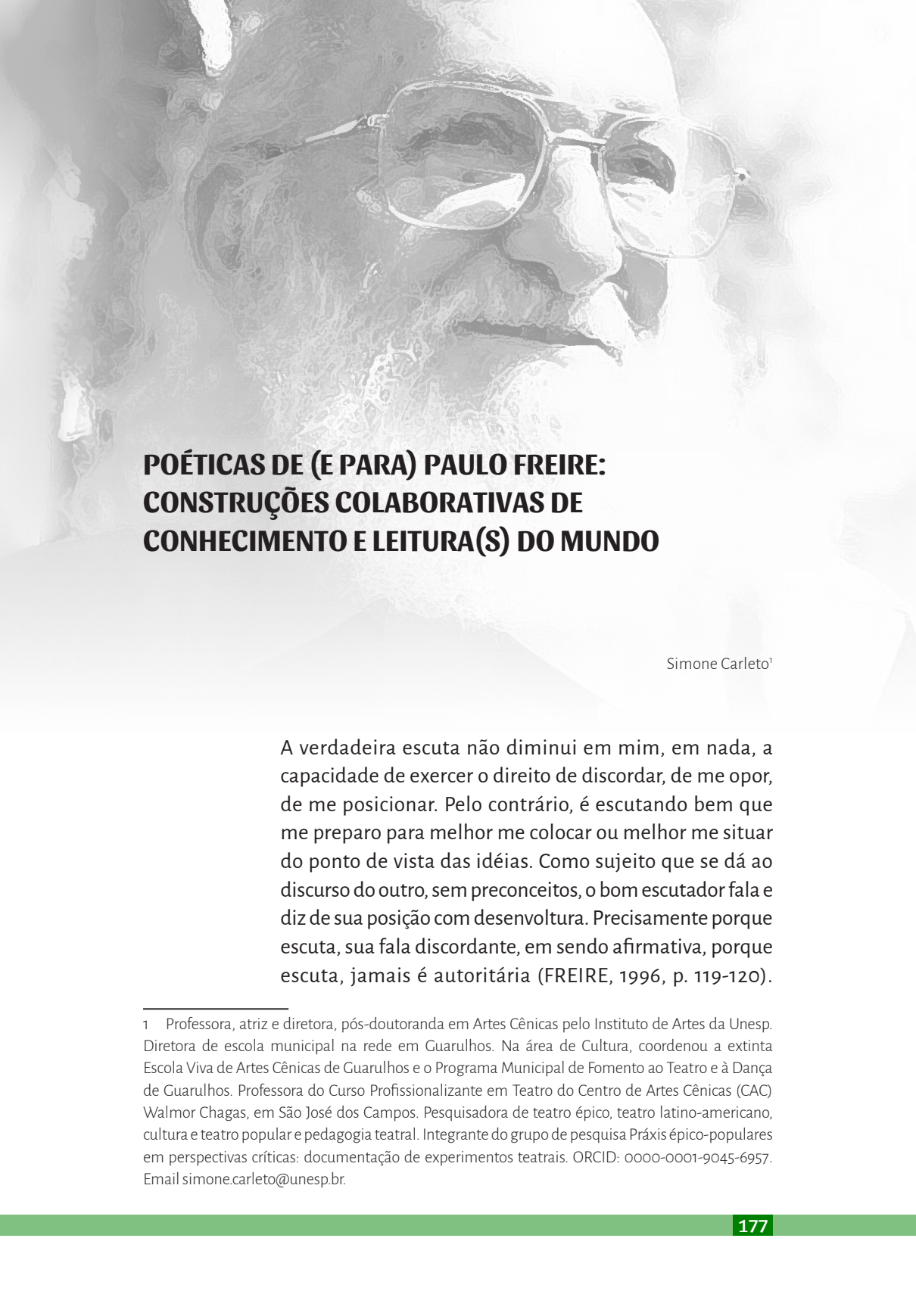
D'ANDREA, Tiaraju. *40 Ideias de Periferia*: história, conjuntura e pós-pandemia. São Paulo: Editora Dandara, 2020.

EAGLETON, Terry. *A ideia de Cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FÓRUM DE CULTURA DA ZONA LESTE. *Nenhum passo atrás!* São Paulo, 2019.

MAIA, Harika. *Grupos, redes e manifestações*: a emergência dos agrupamentos juvenis nas periferias de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, PUC (SP), 2014.

RAIMUNDO, Silvia. *Território, Cultura e Política*: Movimento cultural das periferias, Resistência e cidade desejada. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo (SP), USP, 2017.



POÉTICAS DE (E PARA) PAULO FREIRE: CONSTRUÇÕES COLABORATIVAS DE CONHECIMENTO E LEITURA(S) DO MUNDO

Simone Carleto¹

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1996, p. 119-120).

¹ Professora, atriz e diretora, pós-doutoranda em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da Unesp. Diretora de escola municipal na rede em Guarulhos. Na área de Cultura, coordenou a extinta Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos e o Programa Municipal de Fomento ao Teatro e à Dança de Guarulhos. Professora do Curso Profissionalizante em Teatro do Centro de Artes Cênicas (CAC) Walmor Chagas, em São José dos Campos. Pesquisadora de teatro épico, teatro latino-americano, cultura e teatro popular e pedagogia teatral. Integrante do grupo de pesquisa Práxis épico-populares em perspectivas críticas: documentação de experimentos teatrais. ORCID: 0000-0001-9045-6957. Email simone.carleto@unesp.br.

Abro este texto com a epígrafe citando a abordagem de Paulo Freire sobre o poder da escuta (e que possamos imaginar ouvi-lo dizendo “sujeita”, “outra”, “escutadora”, flexionando os gêneros em seu texto), pois proponho estender o diálogo iniciado na atividade organizada pela Unifesp, em torno do Centenário de Paulo Freire, denominada Café com Paulo Freire: Paulo Freire, arte e reexistência, ocorrido em 18 de novembro de 2021, uma quinta-feira, entre 17 e 19h, pelo meio virtual. Teve como convidados Adams Cardoso de Pontes Sá (Slam do Prego e Sarau da Quebrada Guarulhos), Tiaraju Pablo D'Andrea (Unifesp/Leste e Centro de Estudos Periféricos - CEP) e eu, sendo a coordenação foi feita por Betânia Libânio Dantas de Araújo e Yohann Ribeiro, da Unifesp - Guarulhos.

Busco relacionar a práxis freiriana e sua influência na arte, sobretudo a partir dos Movimentos Populares de Cultura e os Centros Populares de Cultura. Coligirei conceitos como educação como prática da liberdade, comunidade de aprendizagem, construção colaborativa de conhecimento e leituras do mundo.

No ano de 2021, em que comemorou-se o centenário de nascimento de Paulo Freire, foi também o ano em que, durante a pandemia do Covid-19, setores da sociedade debocharam da ciência, enfatizaram as “liberdades individuais” para justificar a negação da vacina como medida de segurança coletiva, argumentando que “pessoas com três doses da vacina também contraem a doença”, entre outros achados que negam a validade do conhecimento acumulado pela humanidade. Falas como estas que vemos nas redes e mídias sociais demonstram basicamente a permanência da sociedade dividida em opressores e oprimidos, o que também é negado sistematicamente por pessoas que detêm o poder.

Notadamente, a denominada polarização aponta para a disputa de narrativas em torno da desconstrução do embate existente causado pela luta de classes em sua fase exacerbada simbólica e economicamente. O ano de 2021, assim como o de 2020, expôs nitidamente o fim do emprego formal, dos direitos trabalhistas e da profissão adquirida por formação acadêmica, entre outras, vindo à tona certa supremacia das “celebridades”. Atacado novamente por tais forças reacionárias, Paulo Freire se mantém vivo e pulsante, graças à liberdade que brilha no horizonte da utopia: aquela que permitirá o fim da exploração do ser humano por outro ser humano.

Para tratar de tema ligado às artes, recorrerei ao sensível As águas do mundo, conto de Clarice Lispector: “É fatal não se conhecer, e não se conhecer exige coragem. Seu corpo se consola com sua própria exiguidade em relação a vastidão do mar porque é a exiguidade do corpo que o permite manter-se

quente e é essa exiguidade que a torna livre gente [...]”(LISPECTOR, 1998, p.91). O texto, trazido no dia do evento por minha filha Gabrielle, me levou a refletir sobre os processos de construção pelos quais passamos, no sentido de nos constituirmos com o inacabamento de que fala Paulo Freire. Relacionei a citada coragem de não se conhecer à percepção do que cabe em determinado momento como aprendizado, e que sabemos ser superável, em processo, no momento seguinte, e assim por diante, em constante espiral ascendente e cada vez mais ampla. A percepção da exiguidade do corpo, por sua vez, ao tornarmos “livre gente”, dialeticamente leva ao pensar sobre como esse corpo teria muitas mais potências de reinventar-se e redescobrir-se pelos seus aparatos sensíveis múltiplos.

Além da citação de minha filha, trouxe para a fala como a construção se dá de modo coletivo. Nessa perspectiva das percepções e relações que estabelecemos com as coisas que estão no mundo, imbricamos imagens, acontecimentos, pensamentos, ideias, e reelaboramos a partir de nossos repertórios pessoais, absolutamente influenciados por tudo o que vivemos e sentimos. Assim, apresentei livros que recebi dos amigos Bruno e Jaqueline, de Alessandro e Claudia, ambos a respeito de Paulo Freire; citei os diálogos com Valter e Lucas; e as pessoas da equipe escolar com quem trabalho mais diretamente, Lisângela, Rosiane, Rose, Simoni, Vanessa, Viviane; e o sempre mestre Alexandre Mate. Seguindo o caminho do fazer coletivo e processual e, retomando o conceito de liberdade, apresento o pressuposto defendido por Fayga Ostrower, segundo o qual, fazer, formar e criar são atos vivenciais não exclusivos do campo artístico, mas do âmbito geral da experiência humana. Para Ostrower, a liberdade liga-se à percepção de si e da compreensão de seus processos como tais: “Ser livre é ser capaz de ocupar seu espaço de vida”(2016, p. 165). Assim, indagar, pensar criticamente de acordo com suas formulações, de modo independente, parte da possibilidade de vivenciar, investigar e fazer descobertas.

Quando pensamos no âmbito educacional e pedagógico, e por isso a relação do ato de criar – normalmente relacionado ao fazer artístico – é importante termos em mente que ainda observamos muitos traços da educação bancária de que falou Paulo Freire nos cotidianos dos ambientes de aprendizagens, como, por exemplo, os escolares e universitários. Considerando a visão freiriana acerca do processo de formação, se dá dialeticamente, no qual

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado[a] forma-se e forma ao ser formado[a]. É nesse sentido que formar não

é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Tal aspecto relacional é fundamental à área de arte, que, nesse caso, é bastante exemplar no sentido de proporcionar ações e atividades significativas aos âmbitos da aprendizagem escolar. O legado freiriano, do ponto de vista que integra cultura, educação e política, inspira inúmeras experiências que enfatizam o papel do exercício crítico para fundamentar uma convivência social democrática. Portanto, um dos maiores equívocos que podem ser percebidos em movimentos como "Escola sem Partido²" trata-se justamente da afirmação segundo a qual há "doutrinação" quando se assume um posicionamento político. Esse tipo de pensamento pressupõe a impossibilidade de os sujeitos e sujeitas da história elaborarem seus pensamentos de modo crítico, discordando de seus interlocutores. Nessa linha, torna-se evidente a relação entre o que Paulo Freire viveu em 1964 e o golpe ocorrido em 2016, quando Dilma Rousseff sofreu processo de Impeachment, que a destituiu do cargo presidencial.

Atualmente, a necessidade de se estabelecer uma sociedade e consequentemente uma educação anticapitalista, anticolonial, antiracista, antisexistista, antihomofóbica, torna ainda mais relevante retomar e aprofundar – além de atualizar – os estudos acerca de Paulo Freire e os desdobramentos de suas obras e práticas, sobretudo a sua práxis (Hooks, 2017). Entre essas, gostaria de citar a obra *A Paixão de Conhecer o Mundo*, de Madalena Freire (1993). Lida quando cursei o magistério, no final da década de 1990, o trabalho desenvolvido por ela na educação infantil me acompanha, considerando sua contribuição à concepção de educação libertadora, o registro sensível, com base em proposição vivencial interacionista, em meio ao contato com as artes, a expressão, a investigação e aguçamento da curiosidade, a partir das realidades das crianças.

Outras poéticas igualmente impactantes na perspectiva dos afetos que desencadeiam são aquelas desenvolvidas no campo artístico. É importante evidenciar as influências de Paulo Freire na direção do entendimento da

2 Movimento de caráter liberal-reacionário, iniciado por página na *internet* a partir de 2004, ampliando sua visibilidade com a criação de projetos de lei a respeito do tema tramitados na Câmara dos Deputados brasileira, em estados e municípios. Postula a suposta neutralidade educacional.

política como indissociável da vida em sociedade, alimentando as relações entre as culturas vivenciadas pelos educandos e educandas e seus processos de aprendizagem, dos quais devem ser sujeitos e sujeitas protagonistas. Destacam-se o Teatro do Oprimido, sistematizado por Augusto Boal e o trabalho do longo Teatro Popular União e Olho Vivo, coordenado pelo incansável César Vieira. Esses difundiram o compromisso da formação do senso crítico e da rebeldia necessária ao enfrentamento das injustiças, explicitando a luta de classes e a divisão da sociedade em opressores e oprimidos. Contemporaneamente, um belo exemplo são as obras da Cia do Tijolo³, que encarnam valores humanistas em função da construção de uma sociedade coletivizada e justa, especialmente *Ledores do Breu*, simbolizando a obra de Paulo Freire em cena, e *Cantata para um bastidor de utopias*, acerca da obra de Federico Garcia Lorca, tratando da história de lutas e resistência política.

Palavras, canções, gestos, imagens, instalações, comidas e festas marcam essas produções, dialogando decisivamente com uma práxis inspirada em Freire e em ideais libertários. Considerados utópicos, fazem parte de um conjunto de iniciativas que vislumbram o futuro que se constrói a cada passo no presente. Nesse particular, destaco uma contradição presente tanto no meio cultural como educacional, quando se trata de mediação. Para Freire “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa a si mesmo sozinho, as pessoas se educam em comunhão, mediadas pelo mundo” (apud HADDAD, 2019, p.101), portanto a mediação seria do próprio mundo, lido como realidade, enquanto definir uma pessoa educadora como mediadora insere um entremeio separando o conhecimento do sujeito e de seu acesso, digamos assim, direto. E se a pergunta é sobre a “administração” de conteúdos, para Freire “Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto” (1996, p. 124). No caso da autoria, essa linha de raciocínio retoma o início do texto, quando trouxe à tona a polifonia que existe nessa formulação, ainda que não explicitada, pois a construção do conhecimento é coletiva, desenvolvendo-se em processo continuado.

Ana Maria Araújo Freire, na obra *Paulo Freire: uma história de vida* (2017), contribui com relatos acerca do percurso de Paulo com o movimento cultural no qual se inseria o projeto de alfabetização por ele criado. E

3 Ver informações em <https://www.facebook.com/ciadotijolo>. Acesso em 02 jan. 2022.

salienta as formas pelas quais o contato com as comunidades era estabelecido, utilizando inúmeros recursos como canais de comunicação (slides, *strip-films* trazendo vocabulários a partir de situações sociológicas) e substituindo o professor tradicional por uma espécie de coordenador de debates (FREIRE, 2017, p. 147). Segundo Ana Maria, a sala de aula se torna um “Círculo de Cultura” e a aula um “debate democrático” (2017, p.147). Nesse contexto, as palavras geradoras e a leitura do mundo estariam intimamente relacionadas, sendo selecionadas do universo vocabular dos participantes palavras “de maior densidade emocional e afetiva” (FREIRE, 2017, p. 147). As 17 palavras geradoras utilizadas no projeto de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, após análises de especialistas atuantes do projeto que erigiu o Método de Alfabetização, foram: belota, milho, expresso, xique-xique, voto, povo, sapato, chobença, salina, goleiro, tigela, cozinha, jarra, fogão, bilro, almofada, feira (FREIRE, 2017, p. 139).

Mais especificamente sobre o termo “feira”, é interessante notar que mesmo em meio ao contexto pandêmico, essa forma de organização de venda de produtos alimentícios e outros permaneceu. Diz respeito a uma das mais antigas formas e que atravessa os tempos e espaços com sua multiplicidade de artigos, cores, perfumes, sabores, texturas. E foi no espaço das feiras que parte das manifestações das formas populares de cultura se deu em diferentes contextos. Isso pode demonstrar chaves de entendimento das experiências desenvolvidas no Movimento de Cultura Popular do Recife - MCP, na década de 1960, em que Paulo Freire enfatizava a importância de “interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular” (FREIRE, 2017, p. 127). Paulo Freire coordenava os Círculos de Cultura que faziam parte do Projeto de Educação de Adultos. Em 1963, a convite do governo federal, Paulo Freire presidiu a Comissão de Cultura Popular do Ministério da Educação e Cultura - MEC, a partir do qual foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização mediante uso do Sistema Paulo Freire (FREIRE, 2017, p. 144). Como se sabe, o golpe de Estado de 1964, movido pelos interesses das classes dominantes inconformadas com os movimentos sociais populares em crescimento, encerrou o projeto.

Para finalizar, é oportuno destacar o modo como o Movimento de Cultura Popular, de onde partem inúmeras outras iniciativas importantes como os Centros Populares de Cultura, enxergava a relação com o povo. Paulo Freire declarou que, de acordo com o interesse de Miguel Arraes, havia o “[...] gosto democrático de trabalhar *com* as classes populares, e não *sobre* elas; de trabalhar *com* elas e *para* elas [...]” (FREIRE, 2017, p. 128). Destarte,

defendia-se que quanto maior a capacidade crítica de homens e mulheres, mais se firmaria a capacidade decisória e, portanto, sua autonomia.

Por todos esses motivos, deve nos ser fundante a busca incessante pelas práxis, pela pesquisa das formas de colocar em prática cotidiana os ideais nos quais acreditamos, para que se materializem na concretude dos chãos das escolas, das ruas, dos palcos nos quais o povo possa viver de forma digna, sonhar e construir suas vidas em comunhão, já que:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 58).

E como “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, finalizemos voltando ao início, evocando nossa ancestralidade que tanto nos ensina e nutre, como Clarice Lispector, que dizia “Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome” (LISPECTOR, 1977). Que essa liberdade seja tecida em festa, em toda parte, coletivamente, anunciando as boas novas.

Referências

FREIRE, A. *Paulo Freire: uma história de vida*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, M. *A Paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

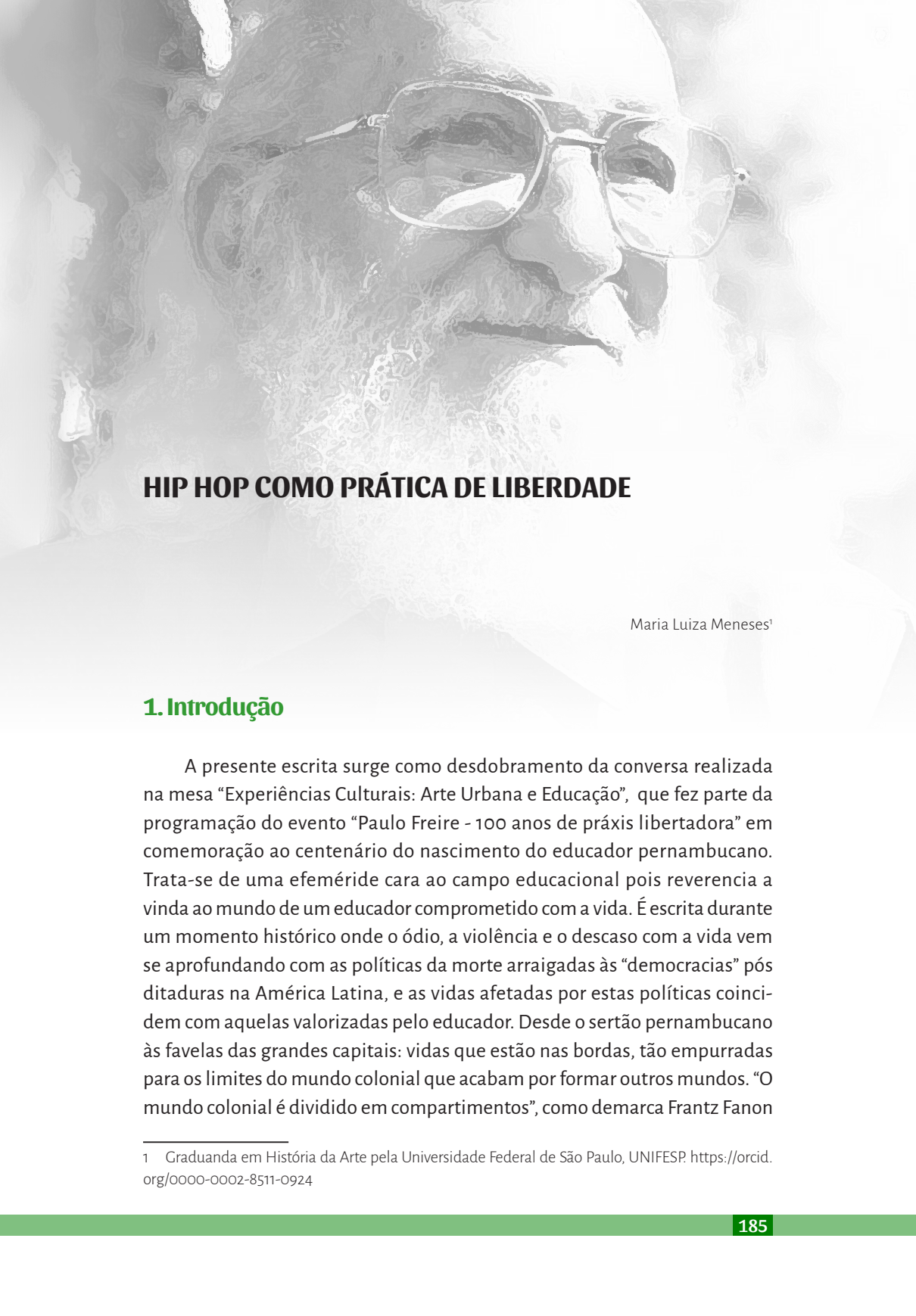
HADDAD, S. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LISPECTOR, C.. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

LISPECTOR, C. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de formação*. Petrópolis: Vozes, 2014.



HIP HOP COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Luiza Meneses¹

1. Introdução

A presente escrita surge como desdobramento da conversa realizada na mesa “Experiências Culturais: Arte Urbana e Educação”, que fez parte da programação do evento “Paulo Freire - 100 anos de práxis libertadora” em comemoração ao centenário do nascimento do educador pernambucano. Trata-se de uma efeméride cara ao campo educacional pois reverencia a vinda ao mundo de um educador comprometido com a vida. É escrita durante um momento histórico onde o ódio, a violência e o descaso com a vida vem se aprofundando com as políticas da morte arraigadas às “democracias” pós ditaduras na América Latina, e as vidas afetadas por estas políticas coincidem com aquelas valorizadas pelo educador. Desde o sertão pernambucano às favelas das grandes capitais: vidas que estão nas bordas, tão empurradas para os limites do mundo colonial que acabam por formar outros mundos. “O mundo colonial é dividido em compartimentos”, como demarca Frantz Fanon

¹ Graduanda em História da Arte pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP. <https://orcid.org/0000-0002-8511-0924>

(1968), sendo ele o substrato fundamental para a formação das sociedades modernas como conhecemos. Foi em meio a esses submundos que Freire utilizou as referências culturais locais como recurso para alfabetização de trabalhadores.

Através de palavras conhecidas e compartilhadas entre as pessoas, organizadas em fonemas que pudessem abarcar a maior variedade de combinações e palavras, acolhendo as complexidades da língua sem fugir ao universo referencial conhecido por todos os presentes, Freire desenvolve um modo da educação como prática de liberdade, uma vez que convoca os participantes, educandos, muito mais do que a reproduzir e memorizar sílabas e palavras, estimula a reconhecer, nomear e reformular o meio em que vivem. Aqui a educação se torna prática de liberdade pois convoca cada pessoa para a observação, compreensão e transformação do espaço comum e coletivo, que numa dimensão expandida tornam-se os meios públicos e a consciência política da sociedade, uma vez que nomear confere identificação e possível reformulação aos objetos nomeados.

Destaco um trecho de Fanon sobre a cidade colonial juntamente à explicação de como o trabalho educativo de Paulo Freire convoca as pessoas a observar o espaço, a fim de evidenciar um ponto em comum no pano de fundo dos autores e que ao mesmo tempo é um dos principais recursos necessários à eficácia da colonização: o domínio sobre a territorialidade. Em ambos os trabalhos, tanto na análise de Fanon quanto na práxis de Freire, a compreensão sobre o espaço comum, o território em que habitamos, se faz presente. Apesar de parecer óbvia, esta é uma compreensão importante: a colonização europeia, seja ela portuguesa, espanhola, inglesa ou francesa, teve como um de seus pressupostos a expansão territorial somada a apropriação, exploração e expropriação de terras para que hoje seja possível cobrar aluguel para que uma família de 14 pessoas possa morar em um apartamento de 40m² numa periferia do Brasil ou qualquer outra ex colônia. Logicamente não são muitas as possibilidades de que a pessoa que cobra o aluguel na periferia neste momento seja herdeira direta destes colonizadores, mas a lógica de venda, aquisição e aluguel de terrenos teve sua fundação neste período pregresso. Neste sentido, compreender a lógica da colonização nos ajuda a entender o que vivemos na sociedade atual.

Logo no início do primeiro capítulo de seu livro “Os condenados da terra”, Frantz Fanon nos apresenta a organização da cidade colonial dividida em duas partes, separadas e reguladas pelo policial. Esta figura está ali para assegurar que as pessoas se mantenham em seus respectivos lados da

cidade, sendo possível o traslado apenas a partir de motivos verificáveis. Em outras palavras, o pobre que está em Moema, bairro nobre da cidade de São Paulo, todos os dias porque trabalha num comércio não será bem visto pela região fora do horário de trabalho. Há um comportamento diurno e outro noturno em relação a este sujeito (Mbembe, 2018). Reconhecido pelas roupas, modo de andar e falar, pela cor da pele, traços físicos, cabelo e gestos corporais, facilmente sua presença será regulada pelo guarda mais próximo, seja através de um “boa noite” em tom mais firme ou um enquadro. Após entrar no trem pela manhã e atravessar a cidade, a trabalhadora não se torna madame ao chegar no bairro nobre. O que ela sabe é que as condições de vida no bairro da patroa são melhores do que no bairro onde ela mora e cria seus filhos. Esta mulher sabe principalmente sobre a própria realidade. A práxis educativa de Freire se encontra com a vida dessa mulher ao estimular que ela nomeie o mundo ao seu redor e assim, a seu modo, dê forma à realidade que habita. Foi o que fez Carolina Maria de Jesus ao nomear a favela em seu “Quarto de Despejo” e Conceição Evaristo ao revisitar os “Becos da Memória”.

Ao aproximar a prática educativa de Freire com as análises críticas de Frantz Fanon sobre a colonialidade - autor lido pelo educador - fica explícita a radicalidade proporcionada pela educação na percepção crítica dos condenados da terra sobre o modo como vivem, especialmente a partir de países que habitam a ferida colonial, como o Brasil. Dessa forma, emociona participar de um evento em homenagem ao educador que elaborou práticas educativas que estimulam a autonomia através do afeto e do amor à vida. Partilhar afeto, estimular autonomia e participação coletiva consciente são gestos radicais em meio à sociedade que produz e mantém controles e desigualdades.

No entanto, ao pensar a sociedade que se organiza em compartimentos, a análise de Fanon (1968) considera que “a necessidade de transformação existe em estado bruto, impetuoso e coativo, na consciência e na vida dos homens e mulheres colonizados” (p. 26). Em outras palavras, está presente no interior de homens e mulheres subalternizados o ímpeto de transformação da condição colonial. A despeito das regras de circulação, a graffiteira ou o pixador que atravessa a barreira da cidade colonial e marca seu nome, sua *tag*², a grife de sua *crew* no muro da cidade higienizada, nos bairros nobres e

2 Como o Hip Hop tem sua origem nos bairros periféricos norte americanos, a importação do movimento para o Brasil trouxe com ele os termos originais utilizados no contexto estrangeiro. Sendo assim, “tags” são as assinaturas feitas a partir de alfabetos criados para comunicação nas ruas. Já “crew” se remete aos grupos organizados dentro do movimento, sendo possível haver crews em cada um dos elementos que compõem o Hip Hop. O mesmo ocorre com a palavra “graffiti”, que

centros urbanos, estão sobretudo demarcando que aqueles espaços também pertencem a eles. Neste texto apresento reflexões e relatos de experiências sobre o Hip Hop como prática de liberdade, demonstrando como cada um dos elementos que compõem o movimento (graffiti, MC, break e DJ), são ferramentas que dão forma ao mundo cada vez que são ativadas e quando encontram interlocutores.

A descolonização é um processo coletivo, longo, denso, complexo, doloroso e violento, que se constrói diariamente e se situa num jogo de tensão constante contra o empreendimento colonial. Uma das principais disputas se encontra no campo da cultura, especialmente porque é nesse território onde se constitui o imaginário coletivo através de imagens, sons e gestos propostos para identificar sociedades, nações, grupos sociais, etnias, territórios. É na disputa pelo imaginário coletivo, território e transformações no meio em que se vive, que se encontra a potencialidade do Movimento Cultura Hip Hop como metodologia educativa e libertadora. Portanto, o texto segue com uma breve apresentação sobre o Movimento Cultura Hip Hop, seguido de reflexões sobre a maneira como o movimento se insere na realidade, inclusive através de suas contradições. Por fim, finalizo o texto com três breves relatos de encontros entre a prática do graffiti com o espaço formal da escola.

2. Entremundos - Graffiti e Movimento Hip Hop

A minha proximidade com o movimento teve início com a abertura de aulas para as oficinas de graffiti no programa Oficinas Culturais, na cidade de Mauá, ABC Paulista. O começo do meu contato, em 2012, tardio em comparação com o tempo de existência do movimento, informa que a minha relação com os fatos que constituem a história do Hip Hop se dá principalmente nos campos da pesquisa e da vivência cotidiana recente, deixando a profundidade do tempo histórico àqueles que efetivamente vivenciaram

possui sua versão em português, mas é comumente utilizada em sua versão estrangeira por fazer referência a uma continuidade e conexão com a história originária do movimento. A palavra tem como base "grafia", escrita, sendo as letras os principais recursos visuais e comunicativos da estética urbana. Vale dizer, neste ponto, que o Hip Hop, em todos os seus elementos, passaram por mudanças transformadoras no contato com as culturas brasileiras, sendo assim é possível notar que muitas práticas são de fato inovações, a exemplo da implementação da tinta látex para a produção de obras nos muros, invenção brasileira. Nesta outra perspectiva, torna-se relevante o uso aportuguesado das expressões originais.

e produziram a construção do movimento desde os anos 60, em confluência com os bailes black e passando por diversas transformações nas décadas seguintes. Nomeadamente Kel e Boné, artistas do graffiti na cidade de Mauá, me ensinaram a utilizar o spray como ferramenta artística; a elaborar *stencils* (estêncils ou moldes vazados) em diversos níveis de complexidade; estimularam, entre os alunos, uma intensa produção de *stickers* e a nossa inserção na cultura de trocas de adesivos enviados através dos correios entre artistas de todo o país. Além disso, também proporcionaram encontros com artistas, a exemplo de Thina Curtis, referência na produção de fanzines no Brasil; acesso ao conhecimento sobre eventos e mutirões de graffiti; e o contato com os demais elementos do Hip Hop. Foi neste espaço que tive a primeira experiência de me encontrar em uma organização coletiva e proto feminista com a criação da crew Las Chicas com outras 7 alunas. Posteriormente saí do grupo e passei a fazer parte de outras organizações dentro do movimento, desde a crew Das Manas até a criação da Rede de Graffiteiras Negras do Brasil, em 2018. É relevante dizer que o relato se trata de uma perspectiva sudestina e paulista de observação do movimento, e por isso não dá conta das variações e organizações existentes em cada região e estados brasileiros.

A princípio, é fundamental dizer que o Movimento Cultura Hip Hop não constitui uma massa homogênea, sendo composto inicialmente por quatro elementos fundamentais: a música, na figura de DJ; a dança, representada pelo Break, dançado por b-girls e b-boys; a poesia, presente nas rimas de MCs; a visualidade, construída pelo graffiti; e, por fim, incluído recentemente³, há o quinto elemento: o Conhecimento, que constitui no conhecimento sobre o próprio movimento, reconhecido através das pesquisas e registros históricos feitos por fotógrafos, artistas, historiadores, sociólogos, pesquisadores e interessados. A multiplicidade de elementos é um dos fatores mais interessantes da organização do movimento, uma vez que cada um se constrói como ferramenta para compreensão, interação e presença no mundo, e juntos constituem formas elaboradas de relação com o espaço. O *graffiti*, por exemplo, ao ocupar e subverter a visualidade urbana, demonstra muito mais do que uma interferência estética na rua, utiliza a rua como espaço de disputa política pela presença e identidade periférica através da ocupação das paredes, muros, calçadas, beirais e postes no centro da cidade.

3 Há uma discordância dentro do movimento Hip Hop, entre a Velha Escola e a Nova Escola, em relação à nomeação do quinto elemento, tido pela Nova Escola como fundamental para o fortalecimento e não banalização das bases do movimento, enquanto a Velha Escola considera apenas os 4 elementos principais.

Trata-se da visibilidade agressiva e radical necessária a esse movimento periférico para ultrapassar a barreira que divide a cidade colonial e ocupar os centros urbanos. Agressiva nem sempre pelo conteúdo, mas pelo dispêndio de energia e coragem necessários para romper e atravessar essas barreiras.

Em suas composições rápidas, materialidade excêntrica com o uso de sprays para a produção de arte e principalmente com o gesto impetuoso de ultrapassar a barreira estética que difere os bairros pobres e ricos, o graffiti se mostra como ferramenta para difusão radical de presença e visibilidades periféricas em espaços centrais. A presença é aqui um fator fundamental, pois é na disputa pela ocupação da cidade que o Hip Hop afirma sua capacidade de mobilização política da sociedade. Mais do que estético, o graffiti exige da pessoa artista um deslocamento corporal sobre o muro e percepção espacial sobre o mesmo devido à monumentalidade do suporte. Ao mesmo tempo que demanda a presença de quem o faz, o graffiti convoca a presença de quem o observa. Exige também a percepção consciente do que acontece em volta, sendo o artista passível de ataques e insultos, lembrando que é muito recente a aceitação do graffiti no sistema das artes e na sociedade, ainda que mais aceito que a pixação, campo melhor comentado pelo Prof^o Dr. Alexandre Barbosa Pereira⁴, com quem dividi a mesa que deu origem a este trabalho.

Ao contrário de uma pintura tradicional em um museu, que demanda proximidade para ser vista, o graffiti exige que o espectador se afaste, ocupe espaço, tome distância, para que assim as manchas de cores ganhem formas. Também não faz uso de molduras, como as pinturas que se pretendiam “janelas para outros mundos”: o graffiti se funde à “realidade” ao se espalhar sobre os muros, chãos, marquises, tetos, sem a delimitação enclausurante das molduras. Em comparação livre, o graffiti – em sua monumentalidade e capacidade de comunicar contextos – poderia ser posto em comparação às pinturas históricas, gênero mais alto da hierarquização moderna da pintura, contudo realizado desde as periferias do sul global. O entendimento dessa produção a partir das periferias latinoamericanas é fundamental para a compreensão das estéticas radicais do graffiti, ora próximas do encanto em pinturas idílicas de periferias que projetam futuros, como nos trabalhos do grupo

4 O Prof^o Dr. Alexandre Barbosa Pereira é professor adjunto no Departamento de Ciências Sociais da UNIFESP e desenvolve pesquisas nas áreas de Antropologia Urbana, Antropologia da Educação e Antropologia da Juventude. Realizou pesquisas sobre a organização de grupos de pixadores em escolas públicas de São Paulo.

OPNI⁵, ora próximas do desconforto e aversão através das estéticas do vômito sobre muro. Aqui, talvez, nem a palavra “suporte” tenha espaço como numa produção tradicional, uma vez que o muro, sendo espaço de disputa, torna-se elemento constituinte da produção do artista que deseja se fazer visto. A princípio, sem muro não há graffiti, e a depender da intenção do artista possivelmente não valha “qualquer muro”, tornando o mesmo um elemento fundamental, não aleatório ou dispensável, para a composição da arte. Antes de tudo, o graffiti convoca as pessoas a ocupar o espaço urbano, olhar para os muros, prédios, estruturas que compõem o espaço, tomar distância e observar a parte, o todo e as relações entre elas. Por fim, o graffiti convoca as pessoas para ocupar e transformar a cidade. Por este mesmo motivo, anterior ao ímpeto de ocupação do centro existe a atuação do Hip Hop dentro das próprias periferias de onde surge, sendo o movimento responsável pela organização de mutirões, reivindicações de melhorias nos recursos e estruturas públicos e pelo lazer local. Dois expoentes são o **Graffiti Contra Enchente**, mutirão que ocorre anualmente em Taboão da Serra para denunciar e reivindicar mudanças na estrutura do bairro, que tem alagamentos recorrentes. O evento conta com shows, graffitiço e fortalecimento do comércio local, ao mesmo tempo em que evidencia a região enquanto destaca o motivo do encontro. Outro mutirão incorporado à cultura local é o **Arte e Cultura na Kebrada (ACK)**, que ocorre há mais de 14 anos na Zona Leste de São Paulo, contando com shows no final de semana, junto com os graffiti realizados ao longo da semana nas casas de dezenas de moradores que disponibilizam seus muros anualmente.

A estética do vômito diz respeito principalmente ao início da formação do movimento Hip Hop no Brasil, quando o ímpeto pela ocupação dos espaços levou centenas de pessoas a ocupar cotidianamente os túneis que hoje conhecemos como estação São Bento de metrô. Através de encontros regulares, representantes de cada um dos elementos do Hip Hop se faziam presentes e reunidos, disputando habilidades entre si com as batalhas de

5 Segundo descrição no site da Galeria A7MA, “O grupo foi formado em 1997 em São Mateus, periferia de São Paulo. Tem como objetivo expressar, por meio da arte, a realidade do dia a dia. Grupo OPNI, já significou “Objetos Pixadores Não Identificados, Os Policiais Nos Incomodam e Os Prezados Nada Importantes”. Atualmente, o nome do coletivo não tem definição, apenas significa um grito de guerra pessoal que representa a periferia. Tendo como inspiração a comunidade onde cresceram e a forte influência da cultura afro brasileira, a arte desenvolvida, além de ser muito bela, revela um olhar periférico.” (A7MA, 2015. Acesso em 12/01/2022)

rimas, *graffitis* e *break*, a elaboração de músicas e ritmos com os beat-box, trocas de folhinhas entre pixadores, criação e trocas de alfabetos para *tags*. Outro fator importante foi a constituição da estética Hip Hop na moda, na composição de vestimentas e combinações atípicas, transbordando as identidades das pessoas e do próprio movimento. Essas visualidades podem ser encontradas nas diversas revistas criadas pelo movimento, bem como nos mutirões, eventos e festas organizados. Falar em estética do vômito é bastante adequado, apesar de parecer incorreto. Um dos principais estilos para grafia de letras no graffiti chama-se *'throw up'*, que significa literalmente “vômito”, seguido de *'wildstyle'* e *'bomb'*, sendo este último o principal estilo escolhido para “bombardear” a cidade.

Ao longo do tempo a estética dos graffiti vem se transformando, a princípio com o intuito de embelezar as periferias, seguido da assimilação pelo sistema capitalista, que na última década vem aderindo as estéticas e sonoridades urbanas desde a moda às belas artes, assim como ocorreu com o movimento Punk e a naturalização do uso de calças jeans rasgadas; com a maior aceitação de certo tipo de rap e funk pela indústria fonográfica; e como ocorre com as pautas identitárias dos movimentos negro, feminista e LGBTQIAP+. É interessante notar como esta assimilação da estética do movimento - não de suas demandas como um todo - também implica na seleção de quais perfis de arte e artistas serão aceitos por esse sistema. Desta maneira é comum ver artistas brancos e burgueses como principais referências da arte urbana que nasceu negra, pobre e periférica, bem como a aceitação de uma estética limpa e higienizada. Voltaremos a esse assunto mais a frente.

Voltando ao Hip Hop, trata-se de um movimento que, apesar de radical desde a sua formação, ainda é implicado por diversos aspectos de desigualdade próprios da sociedade onde surgiu. Como exemplo, é notável no Hip Hop o baixo protagonismo e reconhecimento de mulheres, especialmente negras e indígenas. Por esse motivo, destaco a atuação de Ana Clara, do coletivo **Maças Podres**, que no início dos anos 2000 fazia parte do grupo **Só Calcinhas**, responsável pela organização do **GraffiteirasBR**, evento de graffiti que reuniu dezenas de mulheres de todo o mundo para se encontrar e falar sobre arte urbana em meados de 2004. Atualmente Ana mantém uma página no Instagram com o mesmo nome do grupo, onde apresenta a história de eventos, artistas e movimentos de mulheres na arte urbana. Igualmente relevantes são as recentes atuações de grupos como a Rede de Graffiteiras Negras do Brasil, Inki Dudu e Graffiteiras Indígenas, projetos

de mapeamento de artistas negras, afro-indígenas e indígenas, do Brasil e América Latina. Atuante desde 2012, Minas de Minas é o nome de uma *crew* de grafiteiras de Minas Gerais, atualmente composto por Caroline Jaued, Nica, Lidia Viber e Musa Silva. Idealizado pela artista Crica Monteiro, a página e grupo Graffiti Mulher Cultura de Rua vem realizando um trabalho relevante de reunião de artistas mulheres da arte urbana. Outra organização recente e importante é o evento 100 Minas na Rua, que em 2021 completou sua quarta edição, sendo que na primeira chegou a contar com a participação de cerca de 130 mulheres e mais de 400 inscrições. O projeto se propunha a responder à afirmação que dizia não existirem mulheres grafiteiras. Neste mesmo sentido, destaco algumas artistas que têm feito emergir debates relevantes sobre raça, gênero, sexualidade, desigualdades de classe e outros assuntos dentro do graffiti, muralismo e arte urbana: Nenesurreal, Fixxa, Ani Ganzala, Gabi Bruce, Carolina Itzá, Katia Suzuê, Jess Vieira, Larissa Oyá, Negana, Kel (Raquel/ MPV Crew), BigBacon (Greice Kelly), Nathê (Nathalia Ferreira), MaJo (Mariana Jorge), Santa Monica (Monica Ancapi), DrillDrix (Adriana Albuquerque), Rosália Surreal, Beatriz Corradi, JuCosta, Rebinha (Rebecca França), Thainá Índia, AFôlego, NSAA (Julia Monteiro), AzBrasil, Kika Carvalho, Dinha (Alexsandra Ribeiro), Monique Premeira, Simone Siss, Lau Guimarães, Badu, Kelly Reis, Patricia Bonani, Renata Bonomo, Katia Lombardo, Isa Brisa, Priscila Witch, Caluz, Luna Bastos, Inay Dlx, Esa (Ester Anedino), Singa (Ludmila), Wanatta, Criola, Carla Ruiz, apenas para citar algumas artistas, consciente de que seriam necessárias muitas páginas para dar conta da presença e relevância feminina na arte urbana.

O elemento fundamental do movimento, desde a sua fundação, é a união entre elementos, pessoas e territórios não centrais. Assim como na capoeira, as disputas entre artistas dos elementos do Hip Hop tinham a função subcutânea de preparar as pessoas presentes para a disputa territorial contra o poder colonial, em seu disfarce contemporâneo de Estado. Essa habilidade preparatória encontrada em ambas as práticas é capaz de evidenciar a ancestralidade afro-brasileira presente na constituição do Hip Hop, capoeira, samba, congos, jongos, macumbas e demais expressões negras especialmente organizadas em rodas. Trata-se de uma habilidade de mandinga, de poder radical para parecer inocente enquanto se celebra e ensaia a capacidade de resistência, luta e transformação próprios da ancestralidade em diáspora.

A mesma configuração circular das práticas anteriores é encontrada nas rodas de break, nas batalhas de rimas e demais formas de ocupação do

espaço, mais uma característica da origem negra e periférica do Hip Hop. Os movimentos de luta e dança da capoeira encontram lugar e transformação no break, que, por sua vez, deu seus primeiros passos nos bailes black do centro de São Paulo, com destaque para Nelson Triunfo, figura histórica (e viva) do break paulistano. Enquanto a dança toma o espaço urbano através da ocupação corporal, é através do complexo domínio da palavra, em combinações variadas e velozes, que jovens nomeiam o mundo e se tornam filósofos das ruas; por fim, é através da música que o Hip Hop se espalha para mais longe, além de qualquer fronteira espacial.

3. Graffiti: entre a rua e a sala de aula

Ao longo de minha experiência como arte educadora, as expressividades urbanas permeiam as práticas educativas com frequência. Para além da produção artística, é no trabalho educativo que encontro a potencialidade mais profunda da capacidade que o graffiti possui de estimular educandos a se fazer presentes e atuantes no espaço coletivo. Nesse sentido, as experiências mais interessantes e que destaquei na mesa em que participei foram aquelas que propunham a diluição da distância entre o espaço profano da rua e o território sacro da sala de aula, considerando a distância entre esses ambientes uma invenção. Pode a escola ensinar, a rua também; pode a rua convocar a presença política na sociedade, a escola também.

A contradição proposta entre a postura dentro e fora da escola denota mais do que decoro, trata de políticas de controle dos corpos, gestos, expressividades e subjetividades. A realidade desses espaços informa um ambiente escolar higienizado, controlado e asséptico, que raramente se faz permeável para as intervenções e experiências dos estudantes que o habitam. A estética interna de escolas comumente apresenta paredes lisas, pintadas com no máximo duas cores “neutras”, variando majoritariamente entre azul, branco, bege e cores auxiliares, ou em tijolos aparentes, com espaços de intervenção limitados aos quadros de cortiça ou a cartazes e papéis colados nas paredes, provenientes de atividades previstas na grade curricular. São espaços que se propõem neutros na tentativa de garantir presenças neutras, onde graus mais elevados de expressividade não têm lugar, encontrando regras gerais de convivência que limitam a expansão das subjetividades. Por um lado, há fundamentos plausíveis para isso, como uma vez argumentou um vice-diretor de uma escola em conversa no ano de 2017, dizendo que a

uniformidade permite reduzir o abismo da desigualdade de classe entre os alunos. De fato esta é uma afirmação interessante, uma vez que o abismo é reduzido paliativa e aparentemente dentro do ambiente escolar, pois imediatamente após o encontro entre as crianças de classes distintas a diferença se fará presente através de outros códigos que extrapolam a uniformidade. Há também professores e diretores interessados em realizar trabalhos significativos e transformadores com os educandos, evidenciando suas presenças no ambiente escolar. Por outro lado, existe a tentativa de cristalização do espaço escolar como se fosse apartado da sociedade, como se os aspectos de interação e desigualdade entre os educandos encontrassem barreiras na neutralidade, o que não acontece, uma vez que os códigos de diferenciação se dão em diversas esferas que evidenciam aspectos tão profundos da desigualdade que a uniformização dos corpos se torna um placebo estético.

Uma das minhas primeiras experiências com o uso do graffiti no espaço escolar se deu na E.E. Álvaro de Souza Vieira, em Ribeirão Pires, ABC Paulista. Com apoio da professora Thais Ribeiro – e considerando a precariedade de recursos públicos para a educação – os estudantes do Grêmio Estudantil se mobilizaram na arrecadação de verba para a reformulação do muro da escola. Com a realização de festas e outras atividades, os estudantes arrecadaram dinheiro para contratar uma semana de oficina de graffiti que os capacitasse para pintar o muro da escola a partir de suas identidades. Entraram em contato comigo, solicitaram orçamento para a oficina e a criação de uma linha do tempo no interior da escola, compraram os sprays, tintas, rolos e demais materiais para o trabalho e se organizaram para que cerca de 20 alunos pudessem participar. No primeiro dia da oficina, porém, havia na frente da escola cerca de 40 estudantes, das mais variadas idades, ansiosos para contribuir com a produção no muro. Em muitas mãos, o muro da escola foi inteiramente pintado de branco em um dia. Apesar de parecer uma atividade simples, a preparação do fundo trata-se do trabalho mais difícil na produção de um muro, uma vez que demanda esforço físico, persistência e consciência coletiva para criar uma camada visual que será considerada menos relevante para a maioria dos olhares, mas fundamental para a qualidade do resultado final. Neste primeiro dia, o graffiti foi assunto de conversa enquanto esta etapa subcutânea era realizada. Com exceção dos pequenos, a maioria dos estudantes se fez presente até o preenchimento total do fundo, num nítido movimento de coletividade e interesse. Por essa dimensão coadjuvante, foi compreensível que no segundo dia estivessem presentes a metade dos estudantes do dia anterior.

Com o fundo pintado e em menos pessoas, iniciamos práticas de graffiti. Partindo das instruções acerca do uso de sprays, passamos por assuntos como coletividade, empatia e identidade, temas que se fizeram relevantes uma vez que as interações dos estudantes no muro seriam mediadas por essas relações e reflexões. Após três dias pintando, pudemos ver no muro da escola uma composição estética que deixava evidente muito do que conversamos ao longo dos dias: a maioria dos trabalhos foram realizados em grupo, a partir de conversas entre os estudantes; nenhum trabalho se sobrepôs aos demais, nem apresentaram molduras que separassem os trabalhos, típicas de muros escolares; o tema e os desdobramentos foram discutidos, decididos e ampliados pelos estudantes; professores participaram da oficina, momentos em que corriam o risco de se expor ao partilhar suas experiências e dificuldades, condição normalmente relegada aos alunos. Neste ponto lembro de bell hooks (1994) ao afirmar que “é produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico” (p. 35).

De todas as produções que surgiram nessa escola, desde o muro até a linha do tempo, sem dúvidas foi sobre as pilastras do saguão da escola que alguns estudantes experimentaram algo diferente. Lembro da sensação efusiva de ver alunos enfeitizados dançando com os sprays em movimentos circulares ao redor das pilastras internas da escola, pintando essas superfícies conduzidos pelos rodopios. Ao final da semana, manchas coloridas, amorfas e difusas circulavam as estruturas que sustentam o prédio, como resquício final de um processo profundo e livre que havia ocorrido antes.

A segunda experiência ocorreu na EMEF Antônia e Artur Begbie, na Zona Leste de São Paulo, em 2017. A partir das articulações entre a professora de história Juliana Ribeiro, a diretora Cláudia Medeiros, o vice-diretor Victor Rodrigues e a artista urbana Carla Ruiz, foi construído o projeto de intervenções artísticas na escola que contou com a participação exclusiva de artistas mulheres. Inicialmente foram pintadas as paredes do fundo de 16 salas de aula, que representam apenas uma parte da escola. Para isso foram convidadas diversas artistas da arte urbana, muralismo e graffiti, e cada uma pintou uma sala. A segunda parte tratou da ocupação de mais algumas salas e início dos graffitis nos corredores. Já a terceira etapa consistiu num desafio às artistas: produzir uma interação entre artes visuais e poesia nos corredores da escola. Pintei próximo a Lais da Lama e Renata Bonomo, além

de acompanhar os trabalhos de Monica Ancapi, Carla Ruiz e tantas outras artistas dedicadas. Destaco o graffiti de Bonomo, que criou entre os andares um trajeto de busca incessante que partia de uma anedota contada por Paulo Leminski numa entrevista. Conta que alguém, depois de ter rompido a relação com a pessoa amada, pixou toda a região ao redor da rodoviária da cidade com a frase “pequena volte”, esperando que a outra pessoa encontrasse ali o caminho de volta à relação. Ao circular o espaço com a mesma frase reduzida, “pqna volte”, Bonomo escolhe levar para dentro da escola uma anedota de amor vivida numa rodoviária, tornando os corredores neutros em um cenário urbano cotidiano, tornando os corredores as próprias ruas da cidade. Enquanto o graffiti da história de bellhooks (2021) diz otimista que “A busca pelo amor continua, mesmo diante das improbabilidades”, em “pqna volte” uma história de amor é encenada em meio à escola.

Após esta etapa, combinamos de nos encontrarmos um dia na escola, durante a semana, para apresentar o projeto a uma rede de televisão que havia se interessado no assunto. Cerca de meia hora após o horário marcado, a equipe da emissora entrou em contato e informou que não iria comparecer. Aproveitando a oportunidade do encontro inusitado entre artistas sem estarmos pintando, a diretora Claudia fez a proposta de realizarmos uma roda de conversa sobre graffiti junto com alguns estudantes que frequentavam a escola no contraturno. Foi nessa conversa entre estudantes, artistas e direção que ouvi o relato de aulas inteiras sendo ministradas nos corredores da escola, conectando os graffitis e poesias, com professores e estudantes realizando análises sobre as pinturas numa radical inversão do espaço da sala de aula. Ouvi também um relato sobre uma professora que proferiu à turma a opinião de que não gostou da quantidade de tinta vermelha que lancei nas paredes e teto junto ao coração que não cabia no peito da personagem. No relato, disseram que esta professora se recusava a falar sobre o graffiti com os alunos por considerar o trabalho sujo e agressivo, um insulto. No entanto, surgiu na aula dessa mesma professora uma outra percepção: um aluno que se identificou com a obra, dizendo sentir o coração sair do peito também. O graffiti apresentava uma mulher com o peito aberto e olhando o horizonte distante. Mais à frente o coração que havia saltado se apresentava quase no mesmo tamanho que ela. Abaixo da personagem havia o trecho de Mundo Grande: “Não, meu coração não é maior que o mundo // É muito menor // Nele não cabem nem as minhas dores” (DRUMMOND, 2012).

Por fim, a terceira experiência relevante para este texto ocorreu em 2021, na E.E. Prof^a Célia Keiko Ikeda, em Pindamonhangaba, cidade com

cerca de 170 mil habitantes no interior do Estado de São Paulo. Com apoio da direção da escola, as professoras Marcia Alves e Mirella Pedroso organizaram a realização de grafittis na parede do fundo das três únicas salas de aula da escola. Trata-se de uma escola pequena, num bairro afastado do centro da cidade e frequentada pelas crianças e adolescentes do bairro, com turmas de 6º a 9º ano e variação etária de 11 a 15 anos. O contato feito pela professora se mostrou amplo desde o início, especialmente com o interesse de que cada parede fosse pintada de acordo com a percepção da respectiva artista. Antes de fechar quem seriam as artistas, os estudantes do grêmio escolheram elementos que consideravam importantes às pinturas: coração e natureza. Sendo assim, foram convidadas Monica Ancapi, DrillDrix e eu fiquei com a terceira sala. Durante um final de semana no mês de julho, pintamos, cada uma a seu modo, pequenos universos em cada sala. Pássaros, flores, corações, fadas, livros são alguns dos elementos presentes nas obras.

Pouco tempo após a realização dos trabalhos, as crianças retornaram às aulas, tiveram contato com as pinturas e a professora Marcia Alves, que ministra aulas de português, passou a realizar uma série de atividades relacionando a grade curricular com os painéis. Uma das atividades consistiu numa conversa entre os estudantes e eu. Ao longo do dia, foi organizado por ela um sistema de rotatividade entre as turmas para que estivessem na sala do painel que pintei no momento da aula de português. No painel pintei o retrato de Ailton Krenak, ambientalista, filósofo, poeta, escritor e líder indígena, organizador da Aliança dos Povos Floresta, que reúne comunidades indígenas e ribeirinhas na Amazônia, um dos mais importantes pensadores contemporâneos. Em todas as turmas, as conversas foram mediadas por trechos do livro *“Ideias para adiar o fim do mundo”*, de Ailton Krenak, pelo vídeo *“Flecha 1 – A serpente e a canoa”*, realizado pelo projeto Ciclo Selvagem, idealizado e organizado por Krenak e Anna Dantes, e, por fim, pelo painel em si. Como as trocas foram realizadas por turma, entre as faixas etárias de 11 a 15 anos, os debates passaram por caminhos diversos.

Na primeira turma, um estudante fez relações entre o mito indígena Tukano sobre a criação do mundo e dos seres vivos a partir da canoa cobra, presente ao longo de todo o vídeo, com o funcionamento interno do organismo humano, com suas células, corrente sanguínea e interconexão entre os sistemas. Em outra turma, o trecho do livro em que Krenak fala sobre as famílias de montanhas levou o debate com as crianças para a observação da Serra da Mantiqueira, que pode ser vista grandiosa pela janela da sala de aula. As conversas sobre a canoa cobra presente no vídeo

e a serpente-rio do painel nos levaram a conversas sobre o Rio Piracuama, reconhecido por todos os presentes. Na turma de 9º ano, com os estudantes mais velhos que no ano seguinte mudariam de escola, a professora pediu que a conversa passasse pelo campo da imaginação sobre o futuro. Temas como vida e morte apareceram a partir da figura da serpente, seguidos de conversas sobre profissão e faculdade.

Em dado momento nessa turma, ao compartilhar com o grupo a minha percepção de que a arte urbana nos convida a olhar para o espaço imediato, aquele em que nos encontramos e convivemos, um estudante que parecia estar alheio à conversa respondeu “isso é coisa para quem gosta da cidade onde mora. Eu não gosto daqui, quero ir embora pra outro lugar”. Entre os motivos de sua revolta estava o fato de ser uma cidade pequena, com poucas atividades e recursos pensados para jovens, poucas oportunidades e variedade de trabalho. Este se recusava a entrar para a carreira militar - bastante comum na região -, estava obstinado em conseguir um emprego e mudar para uma cidade maior. Por outro lado, percebi em sua fala certa ausência de perspectivas sobre a vida fora de Pindamonhangaba, os modos de vida, trabalho e oportunidades, aquilo que ele não via na cidade em que morava e não tinha certeza se encontraria em outro lugar. Sua única certeza era a vontade de sair da cidade onde nasceu e viveu.

A saída de pessoas dos interiores para as grandes cidades e capitais não é uma novidade. Em busca de melhores condições de vida e trabalho, milhões de pessoas e famílias saem de suas regiões de origem em direção às grandes cidades, onde muitas vezes acabam por morar em periferias e favelas. Esse é o destino histórico do caipira, figura mítica do imaginário paulistano, largamente representado em monumentos e esculturas no Vale do Paraíba. Por outro lado, especialmente a partir da pandemia por COVID-19 e a intensificação dos desastres ambientais em diversas cidades no país e no mundo, o movimento que vem sendo observado desde 2020 é o êxodo urbano, seja ele temporário ou não, protagonizado pela elite. A proximidade com a natureza, praias e campos, e a distância dos grandes centros urbanos, onde a densidade populacional é maior e consequentemente há mais casos da doença, são os principais motivos para essas mudanças. Apontando para as desigualdades desse movimento, alguns artigos que tratam do assunto tem buscado colocar em evidência o fato de que os moradores de periferias e favelas das grandes cidades não têm a mesma oportunidade de se proteger no interior, e um dos principais motivos é que o trabalho em home office é uma realidade limitada a certos grupos. Um dado que ainda não encontrei

nesses textos, porém, se relaciona muito mais com esse estudante: ao mesmo tempo em que há o aumento do êxodo urbano para uma certa parcela da sociedade, o êxodo rural não se extinguiu. O assunto é pouco falado, mas, ao contrário do que se pensa nas cidades, existe fome no interior e meios rurais e com isso o êxodo rural segue sendo uma realidade cotidiana. Enquanto os meios rurais vêm sendo procurados para a qualidade de vida de pessoas ricas, muitas pessoas pobres nascidas nesses territórios continuam a mudar de casas em busca de trabalho, principalmente com a perda de empregos no campo a partir do fechamento de restaurantes, aumento do uso de aplicativos de delivery durante a pandemia - o que reduziu o consumo de alimentos *in natura* comprados diretamente dos produtores - e aumento das mudanças climáticas (SILOTTI, Folha, 2021).

Nesse sentido, o retrato de Ailton Krenak não é uma escolha aleatória. Há décadas o autor vem chamando a atenção para debates fundamentais da vida contemporânea, sendo o principal aquele que diz respeito aos nossos modos e hábitos de vida. Ao contrário da perspectiva antropocêntrica, que coloca o homem na centralidade da organização da vida no planeta, segundo o autor estamos vivendo a era do antropoceno, onde as intervenções humanas no planeta estão fazendo com que o planeta destrua os humanos. Enquanto destruimos o planeta cotidianamente em busca de construir um futuro que não existe, a natureza se organiza para seguir sem nós. Enquanto o sistema capitalista de produção nos leva a acreditar que tudo pode ser coletado, transformado e produzido pelo humano, a pandemia por COVID-19 e as mudanças climáticas intensas demonstram que não estamos no controle. São respostas naturais aos desastres que nós, humanos, temos causado à natureza, que vive melhor sem nós. Essa é a inversão que ainda não compreendemos coletivamente e que Krenak tem tentado evidenciar. O sistema capitalista que exige que esse estudante de 14 anos se preocupe em conseguir emprego numa cidade grande onde supostamente encontrará mais lazer - se tiver tempo e dinheiro para usufruir -, é o mesmo capitalismo que está destruindo a natureza que ainda resiste no meio interiorano de origem desse estudante e cada vez mais vem sendo procurada pela elite econômica. Em entrevista, Krenak (TVT, 2022) aponta que para esse sistema há um certo “padrão de gente” escolhido para ter direito à vida, o que num contexto pandêmico se expande para o direito ou não a respirar um ar mais limpo, livre de poluição, vírus e outras doenças. O que acontece a esse estudante é o mesmo que acontece com a grande maioria de nós: ensinados a olhar um futuro que não existe, deixamos de perceber o agora,

único instante de tempo no qual de fato podemos mudar algo, nesse caso não um produto mas nossos hábitos. O exemplo desse estudante evidencia que a territorialidade é sempre a questão fundamental da disputa colonial, deixando o direito à vida em segundo plano.

Antes de voltar ao graffiti e à escola, farei mais algumas reflexões. Quanto à natureza, esse sistema nos ensina a estabelecer uma relação exploratória, consumista e sobretudo decorativa. Desde cedo somos bombardeados com imagens de belas paisagens em telas de celulares e computadores, pinturas de paisagens em quadros, cartões postais, jornais, livros, revistas, calendários, etc. Estamos tão convencidos de que praias e campos são espaços para descanso e diversão que esquecemos das milhares de pessoas que trabalham com os recursos naturais desses lugares e principalmente que são espaços mutáveis, diferente da fixidez da imagem.

A relação decorativa com a natureza é um dos fatores mais interessantes da abstração coletiva vivida nas cidades em geral. Há uma distância tão profunda na conexão entre informação e realidade, que vemos os desastres ambientais acontecendo em todo o país e não conseguimos nem associar com os hábitos individuais e coletivos, nem acreditar que o mesmo pode ocorrer na cidade onde moramos. Parece que o abacaxi vai sempre cair no colo do outro e quando cai no nosso insistimos em ficar surpresos com o problema. É ver São Paulo ficar completamente cinza durante a tarde e não relacionar com as queimadas na Amazônia e pantanal; ver as tragédias de Brumadinho e Mariana e não imaginar quais impactos esses desastres geram nas outras regiões; acompanhar as enchentes que começaram na Bahia e já assola Minas Gerais, afetando diretamente mais de 800 mil pessoas e cerca de 2 mil animais; morar ao lado ou sobre morros e montanhas sem a consciência de que essas formações são mutáveis e podem deslizar, como ocorre todos os anos em Mauá/SP. Acreditamos tanto na natureza resumida a lista de belos lugares mais visitados, que não percebemos sua presença cotidiana em nossas vidas. Preferimos reclamar à pedra que se descolou do paredão de cânions e fez 10 vítimas na tragédia ocorrida na cidade de Capitólio em Minas Gerais, como um cenário que desmontou no meio da peça, ao invés de admitir que perdemos a capacidade de perceber quando “o mar está para peixe” e quando não, considerando, por exemplo, como o período de chuvas fortes, a região de cachoeiras e trombas d’água pode afetar a região “turística”, que não está ilesa das mudanças climáticas. Não se trata aqui de um julgamento às vítimas e turistas, nem procura por culpados, ou um debate acerca das condições geológicas, mas sobre o descolamento da

sensibilidade humana em perceber a natureza como realidade mutável e imediata. Novamente a tragédia ocorre entre a barragem e a represa. Por fim, retomando a análise de Fanon que fizemos no início do texto, é possível perceber que na cidade dividida é sempre o lado pobre que fica sob a enchente e a lama.

Em toda essa história, Pindamonhangaba não fica de fora da lista de cidades afetadas pelas fortes chuvas e ventos. Perguntei ao aluno: “como vai saber andar nesse outro lugar se não sabe andar na própria cidade em que nasceu?”, mas hoje percebo que as questões envolvidas naquela conversa são muito mais profundas.

4. Conclusão - devir floresta, devir graffiti

A experiência na escola em Pindamonhangaba me afeta profundamente. Desde esse dia tenho me perguntado se o mesmo modo de realização do graffiti na capital paulistana dá conta das demandas sociais de um meio interiorano, e tenho compreendido que não, está longe disso. Pinda, mais do que uma cidade, é um território em meio a uma natureza exuberante, diversa e grandiosa. Compreender as demandas desse estudante do interior de São Paulo tem me levado a refletir sobre as diferentes dinâmicas que o graffiti pode estabelecer com os espaços de acordo com cada contexto. Neste caso, considerando que nos grandes centros urbanos o graffiti tem a habilidade de convocar as pessoas a observar a arquitetura e ocupar a cidade, é possível imaginar uma prática de graffiti nos interiores e litorais de forma que venha a se inserir na realidade natural, com o intuito de convocar as pessoas para observar esses espaços criticamente, para além de relações representativas ou decorativas sobre a natureza? De todos os elementos do Hip Hop, o graffiti representa a camada visual, a pré-linguagem que antecipa a chegada de todas as outras, um dos principais motivos de sua capacidade de impactar a distância. Sendo sua presença fundamental, pode o graffiti continuar existindo sem causar mais danos à natureza com o uso de sprays, optando por materiais mais naturais e sustentáveis? Afinal, considerando o modo de moradia urbano como insustentável, saberá o graffiti se desprender dos muros, beirais e calçadas para se integrar aos meios naturais a partir de suportes biodegradáveis? Haverá no “devir graffiti” a potência educativa de convocar pessoas a se relacionar com a natureza de modos mais respeitosos e integrados? Saberá lidar com a efemeridade em sua forma mais radical?

Estaria na forma como lidamos com o graffiti puramente estético a prova de sua apropriação pelo capitalismo, da mesma maneira como lidamos com a natureza de maneira decorativa? Após toda a assimilação e embranquecimento, será possível estabelecer práticas sustentáveis e críticas do graffiti de modo que a prática artística não venha a desaparecer conforme o planeta se impõe com suas respostas climáticas?

Durante entrevista à TVT, Krenak anuncia o devir floresta para se referir ao período em que tudo voltará a ser floresta, os humanos querendo ou não. Esse processo já está acontecendo e pode ser visto em cada exemplo acima. Se expressa na letra da música “Manifesto do Azulejo” (2021), do multiartista O Novíssimo Edgar, onde o refrão “quebra o azulejo, deixa a terra entrar” pode se desdobrar sobre o dia em que os rios de São Paulo decidirem sair do subsolo, ou no cumprimento da profecia de que “o sertão vai virar mar, dá no coração, o medo que algum dia o mar também vire sertão” (1977), de Sá e Guarabyra. Por fim, finalizo com um trecho de “A vida é selvagem” (2020), no qual Ailton declara:

“Estou pegando no pé deles [arquitetos e engenheiros] para pensarem em outros modelos de assentamento que não esse de concreto, ferro, cimento, que matam os rios e antecipam a estética do cemitério. Não estou falando que devemos destruir as cidades. Mas devemos transformar as cidades, transformarmos a cidade em um jardim, encheremos ela de coisas vivas.” (KRENAK, 2020, p. 12)

Referências

A7MA, Galeria. “Grupo OPNI - Nossa escola é nossa raiz”. 2015. Disponível em: <https://a7ma.art.br/loja/pintura/grupo-opni-nossa-escola-e-nossa-raiz/> . Acesso em: 12 jan. 2022.

CONDE, G., KRENAK, A. “Uma nova forma de pensar”. TVT, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8lk8hNQirls> . Acesso em: 10 jan. 2022.

DE JESUS, C.M. *Quarto de Despejo*. São Paulo: Editora Ática, 2019.

DRUMMOND, C. *Sentimento do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DOCUMENTÁRIO L.A.P.A. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mv-qTqoWE_1Y&t=512s. Acesso em: 24 set. 2021.

Documentário *Marco Zero do Hip Hop*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g4f5Hwz6Voc>. Acesso em: 24 set. 2021.

Documentário PIXO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=skCyFo-wTzew>. Acesso em: 24 set. 2021.

SELVAGEM, Ciclo. *FLECHA 1 - A serpente e a canoa*. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cfroy5JTcy4> . Acesso em: 15 dez. 2021.

EVARISTO, C. *Becos da Memória*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2006.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1968.

FANON, F. *Peles Negras, Máscaras brancas*. Salvador: Editora UFBA, 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GLOBO, Agência O. “Grupo de voluntários resgata 1,8 mil animais afetados pelas enchentes na Bahia e Minas Gerais”. Pernambuco: Folha PE, 2022. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/grupo-de-voluntarios-resgata-18-mil-animais-afetados-pelas-enchentes/212062/> . Acesso em: 12 jan. 2022.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir - Educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

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

KRENAK, A. *A vida é selvagem*. Rio de Janeiro: Editora Dantes, 2020. Disponível em: <http://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/12/CADERNO12-AILTON.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N-1, 2018.

MBEMBE, A. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: N-1, 2018.

MBEMBE, A. *Políticas da Inimizade*. São Paulo: N-1, 2021.

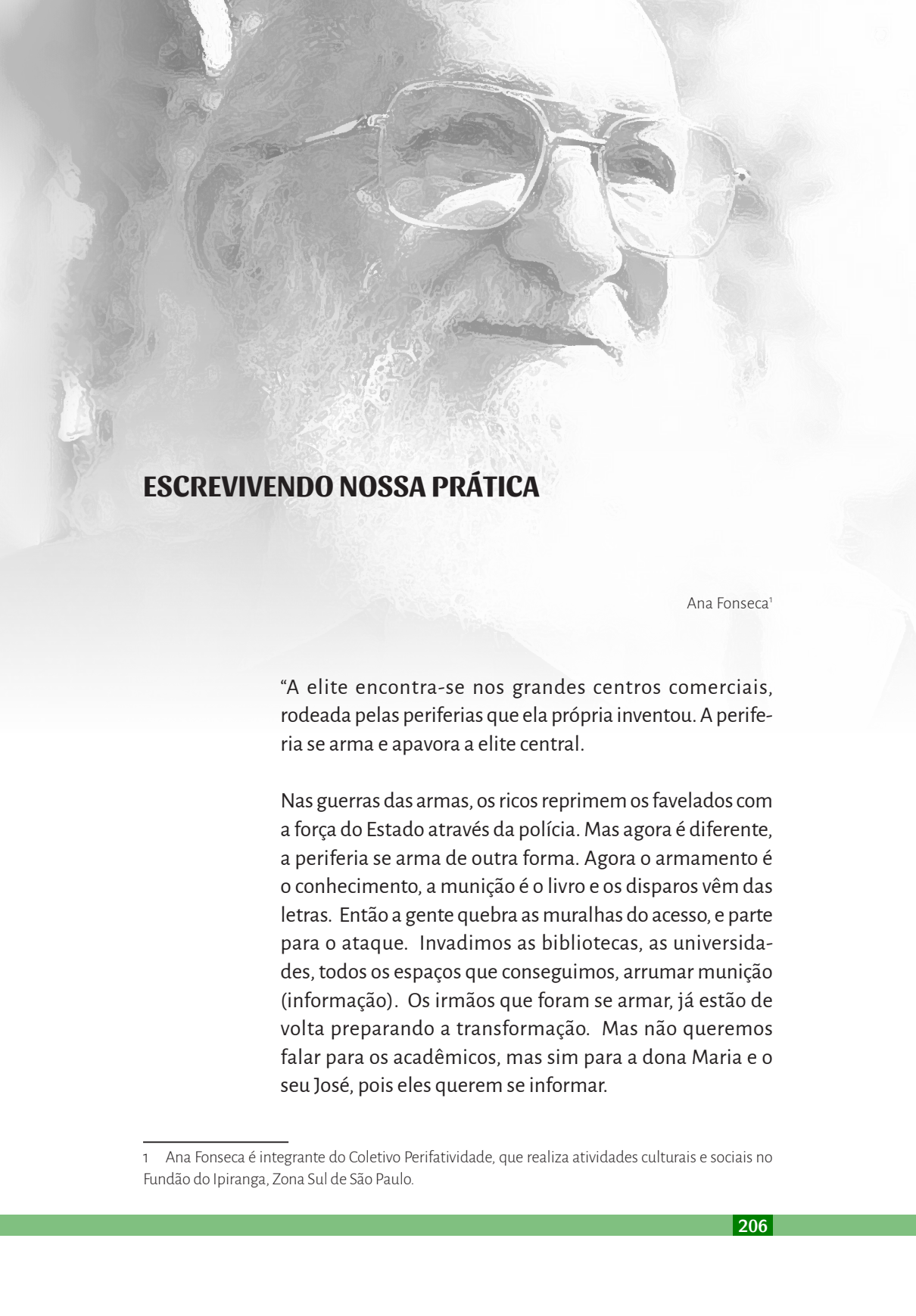
MOMBAÇA, J. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NARBY, J. *A serpente cósmica, o DNA e a origem do saber*. Rio de Janeiro: Editora Dantes, 2018.

PIÑERO, G. *Adiós Latinoamérica: história de um abandono estratégico. Crítica e curadoria na producción de Gerardo Mosquera*. Buenos Aires: caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA), n.6, 2015. p. 19-32.

SENADO FEDERAL. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/noticias-1/2022/01/enchentes-deixam-mortos-e-desabrigados-na-bahia-e-em-minas-gerais-1>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVA, D.F. *A dívida impagável*. São Paulo, 2019.



ESCREVENDO NOSSA PRÁTICA

Ana Fonseca¹

“A elite encontra-se nos grandes centros comerciais, rodeada pelas periferias que ela própria inventou. A periferia se arma e apavora a elite central.

Nas guerras das armas, os ricos reprimem os favelados com a força do Estado através da polícia. Mas agora é diferente, a periferia se arma de outra forma. Agora o armamento é o conhecimento, a munição é o livro e os disparos vêm das letras. Então a gente quebra as muralhas do acesso, e parte para o ataque. Invadimos as bibliotecas, as universidades, todos os espaços que conseguimos, arrumar munição (informação). Os irmãos que foram se armar, já estão de volta preparando a transformação. Mas não queremos falar para os acadêmicos, mas sim para a dona Maria e o seu José, pois eles querem se informar.

¹ Ana Fonseca é integrante do Coletivo Perifatividade, que realiza atividades culturais e sociais no Fundão do Ipiranga, Zona Sul de São Paulo.

E a periferia dispara.

Um, dois, três, quatro livros publicados. A elite treme. Agora favelado escreve livro, conta a história e a realidade da favela que a elite nunca soube, ou nunca quis contar direito. Os exércitos de sedentos por conhecimento estão espalhados dentro dos centros culturais e bibliotecas da periferia.

A elite treme.

Agora não vai mais poder falar o que quiser no jornal ou na novela, porque os periféricos vão questionar. O conhecimento trouxe a reflexão e a reflexão trouxe a ação, e agora a revolta esta preparada, e a elite treme. Não queremos mais seu tênis, seus celulares. Não queremos mais ser mão de obra barata, e nem consumidores que não questionam a propaganda. Queremos conhecimento e transformações nas relações sociais.

A elite treme. Agora não mais enquadraremos madames no farol, e sim queremos ter os mesmos direitos das madames.

E é por isso que a elite TREME.”

“*Nosso Manifesto*” – Sarau da Brasa

Ser protagonista – e autor – da própria história, para nós, periféricas e periféricos, traz um sentido tão óbvio, mas que ainda precisa de outra vida para ser reconhecido e, principalmente, exercido: o princípio da legitimidade. Não dá mais para falarem por nós, de nossa trajetória, nossas dores, nossas referências, porque e pelo que lutamos.

Ao contrário do que a elite branca colonialista de ontem sempre pensou e seus descendentes ainda pensam, a periferia, a favela, o cortiço, a aldeia, nunca tiveram *ignorantes*, muito pelo contrário: nossos mestres e mestras, mesmo não letrados pelo idioma e grafia do opressor que invadiu nosso país, e estabeleceu essa linguagem e alfabeto como sendo os corretos, tinham em suas palavras os ensinamentos de vida que muitos livros não possuem. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, já dizia o grande mestre Paulo Freire, que reconhece e ratifica a forma do sarau como prática educativa. A

oralidade é a forma viva de se ensinar, porque tem áudio, tem cores, tem movimentos. E o que é um sarau senão a continuidade dessa oralidade, a forma mais antiga de se ensinar, mas estabelecendo conexão direta com a linguagem escrita por meio da poesia, adornada pela música, dança, teatro e outras formas artísticas? Um verdadeiro Círculo de Cultura, ao modo mais freiriano possível.

Paulo Freire está vivo. Ele vive em cada educador(a) popular da periferia. Esse nosso espaço, esse caldeirão de emoções distintas, é o lugar onde a educação freiriana é vivenciada na prática. Pode ser que nem todos(as) os(as) educadores(as) se deem conta de que transmitem a metodologia libertadora de Paulo Freire, mas o fazem. Esse revolucionário da educação, amado pelos acadêmicos progressistas e odiado por parte dos conservadores, fez de sua prática algo orgânico para nós, periféricos(as).

Se na visão de Freire educação é um ato político, vários coletivos nas periferias estão prontos para a guerra e têm atuado fortemente em escolas, bibliotecas, presídios e diversos espaços educacionais nas quebradas paulistas. Entre eles, o Perifatividade, o qual integro, está armado até os dentes de munições literárias e mais, de posicionamento político em todas as suas ações.

Frente ao avanço assustador da direita fascista, infelizmente contaminando a mente de muitos dos nossos e nossas das quebradas do mundaréu, intervenções como os saraus não se fazem apenas “diferentes”, “de qualidade” e outros adjetivos. Se fazem necessárias e fundamentais.

A vivência do Coletivo Perifatividade tem sido prova disso. As duas ações que tiveram início com projetos de Educação Popular em Direitos Humanos têm seguido o sentido de fortalecer uma alternativa educacional para as quebradas.

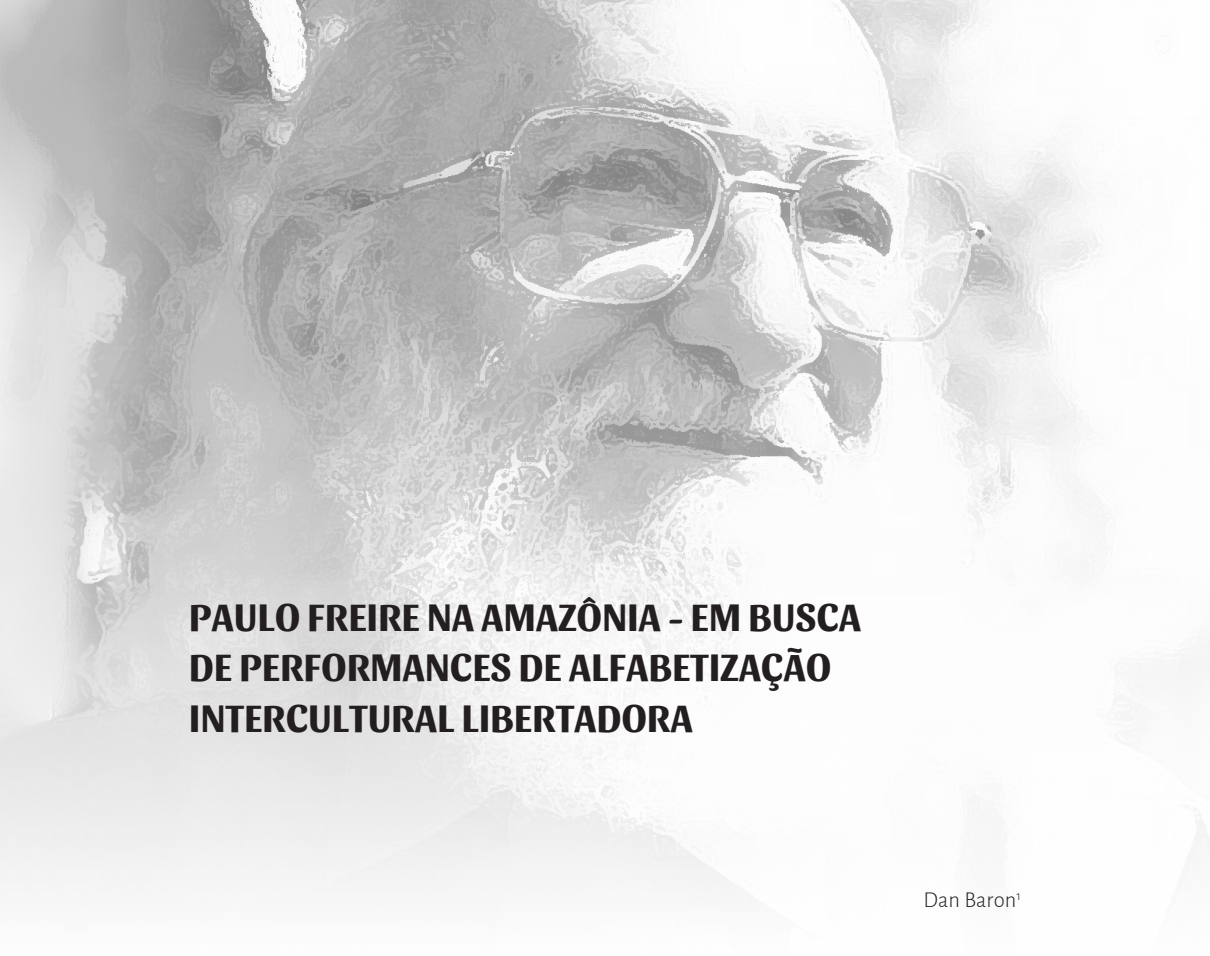
Na nossa educação comunitária, aquela das avós e avôs pretas(os), indígenas, na educação nossa, na simplicidade de nossos griots, aprendíamos que *em qualquer chão que se pisa, tem que ser no sapatinho, com muito respeito*. A educação b(r)ancária não teve essa aula.

Com “A poética dos Direitos Humanos”, projeto contemplado pelo Programa de Ação Cultural (PROAC) Saraus, da Secretaria Estadual de Cultura de 2015, tivemos um marco na vivência do coletivo. Um divisor de águas. Pudemos perceber ainda mais o quanto é importante e fundamental o sarau se fazer presente nos espaços escolares, mas também, o quanto é importante ir além dessa ação.

Iniciativas como os coletivos de saraus, hip-hop e teatro, sobretudo na periferia, mostram que são nesses grupos e nessas ações que está viva

a pedagogia freiriana. É muito bonito falar de Paulo Freire em reuniões de escola, em concursos públicos para professores, em discursos das gestões sobre a educação, em reuniões de empresas, mas ninguém o pratica.

A educação pública tem medo de Paulo Freire. Percebiam que falo do sistema educacional público e não de professoras e professores guerreiros que hackeiam esse sistema em suas práticas educativas freirianas, sim. E a educação particular além de medo, tem total repulsa, salvo algumas com projeto político pedagógico diferenciado. Novamente, aqui me refiro ao sistema e não aos profissionais que o integram. A educação formal não tem uma prática pedagógica horizontal e nela não existe um trabalho sobre direitos humanos e política. É urgente que a inserção contínua e definitiva desses grupos e coletivos nas instituições escolares aconteça, principalmente quando iniciativas retrógradas - como o projeto “Escola sem Partido” - ganham volume e são efetivadas no país, destruindo assim a ainda pouquíssima chance dos Coletivos de cultura e luta pelos direitos humanos atuarem em parceria com as escolas, por uma educação genuinamente libertadora.



PAULO FREIRE NA AMAZÔNIA - EM BUSCA DE PERFORMANCES DE ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL LIBERTADORA

Dan Baron¹

Tenho selecionado dezenove poemas dialógicos comunitários para contextualizar e retratar o processo eco-pedagógico contínuo de 12 anos de nosso Projeto Rios de Encontro², enraizado na comunidade pescadora afro-indígena de Cabelo Seco, bairro matriz de Marabá, aonde o Rio Itacaiúnas e o Rio Tocantins se encontram na região Sul e Sudeste do Pará na Amazônia Brasileira. Assim, vou compartilhar os aprendizados

¹ Arte-Educador popular, escritor, artista plástico e coordenador artístico pedagógico do Projeto Rios de Encontro da Universidade Comunitária dos Rios (Marabá/PA). E-mail: danbaronmst@hotmail.com.

² *Rios de Encontro* é o projeto principal do Instituto Transformance: Cultura & Educação, fundado em 2005 por Dan Baron e Manoela Souza. O projeto surgiu em 2009, após uma década de colaborações no Pará, convidado para acordar e preservar raízes afro-indígenas adormecidas através de dança, percussão, vídeo e poesia. Integra a casa, a rua e a escola pública num projeto comunitário de educação libertadora que forma crianças e adolescentes que nem sabiam que moram na Amazônia e sofrem o pior Ensino Médio no Brasil, em atores capazes de se transformar através da performance e cultivar o Bem Viver comunitário.

interpretando Paulo Freire na Amazônia - em Busca de Performances de Alfabetização Intercultural, tanto para estimular você a vivenciar o processo eco-pedagógico dialógico³ e estético que a poesia popular inspira, quanto para você ouvir as vozes dos participantes nos processos interculturais, e melhor entender como criamos ambientes dialógicos de autoconfiança íntima e confiança coletiva.



Outdoor (4,5m x 3m) trimestral do projeto Rios de Encontro, publicações dialógicas, compostas sempre de um retrato de participantes, eventos e oficinas do mês, e um poema dialógico, exposta na 'galeria do povo', frente a pracinha da comunidade Cabelo Seco, Marabá, Pará.

Fonte: Dan Baron. Arquivo Instituto Transformance: Cultura & Educação.

Nesses ambientes, o autoritarismo do medo da fome (e sua memória), e do julgamento intimidador do espaço comunitário que inibe intervenção libertadora começou a ser transformado por meio da alfabetização teatral e inter-cultural em capacidades de escutar, dialogar e intervir nos reflexos culturais de cumplicidade, para escolher ensaiar e criar uma performance libertadora do Bem Viver. Implica a descolonização da amnésia, da memória na pele, da imaginação sequelada e do 'agradado' calado, por meio de dança e percussão, para possibilitar solidariedade reflexiva, cicatrização, mediação e optar em criar uma comunidade transformadora.

Encerro esse retrato com *Mel*, uma crônica que surge de minha última colaboração com o Povo Pataxó no Monte Pascoal, Sul da Bahia, em dezembro de 2021, para celebrar os saberes dos guardiões da memória e da prática do Bem Viver e dos direitos da Natureza nos povos originários do Brasil, que vem influenciando Rios de Encontro desde seu início. Assim,

3 A interação entre dois processos simultâneos: o diálogo público dinâmico no palco que emerge através da presença de dois diálogos íntimos que estão impulsionados quando duas pessoas se encontram num espaço histórico e atual de narrativas possíveis.

além de demonstrar nossa pedagogia freiriana de Transformance num limiar crítico, destaco a ameaça genocida que os povos originários estão confrontando, foco dos protestos contra a ilegitimidade do Projeto de Lei PL490⁴ e seus autores.

O fato que o projeto Rios de Encontro poderia imaginar, evoluir e performar um modelo dialógico de gestão colaborativo e governança comunitária de seus nove micro-projetos⁵ comunitários, co-idealizados, co-gestionados e co-mediados pelos núcleos juvenil e adulto e pelo Coletivo AfroRaiz⁶, numa das comunidades mais excluídas e violentadas no Brasil, afirma a riqueza da década anterior de colaborações eco-culturais com os movimentos sociais e a Universidade Federal do Pará (1999-2011), que geraram quatro monumentos dialógicos comunitário-nacionais⁷, coordenados por mim e a arte educadora brasileira, Manoela Souza.



4 Projeto de Lei (2007) que propõe que todas as terras indígenas legalizadas após 05 de outubro 1988 (Marco Temporal) sejam anuladas. A Comissão de Constituição e Justiça aprovou em 23 de junho 2021. Caso aprovado pelo Senado, a legalização do genocídio do Brasil Indígena será legalizado. O STF do Brasil está julgando a legalidade de mudar o Marco Temporal da Constituição.

5 Os nove micro projetos incluem: *AfroMundi Dança*; *Nem um Pingo jornalismo*; *Cine Coruja*, *Biblioteca Folhas da Vida*, *Rabetas ÁudioVisual*, *Arria BiciRádio Solar*, *Roupas ao Vento*, *Minha Diáspora Musical*, e *Jardim Salus*. Cada micro-projeto, cada bicicletada pela vida, cada festival anual de pipa, beleza amazônica e bem viver, é coordenado pelos jovens artistas, tudo socializado em matérias semanais no jornal, rádio e televisão, calendário pedagógico, blog (www.riosdeencontro.wordpress.com) e vídeos no canal de Rios de Encontro no YouTube.

6 Ver foto acima do Coletivo AfroRaiz* (esq-dir): Manoela Souza, Camylla Alves, Katrine Neves, Evany Valente, Elisa Dias, Lorena Melissa, Rivaldo Mendes, Dan Baron.

7 *As Castanheiras de Eldorado dos Carajás* (Pará, 1999), o *Monumento de Resistência dos Povos Indígenas do Brasil* (Bahia, 2001); o mosaico *Terra é Vida* (Santa Catarina, 2003); e o livro *Colheita em Tempos de Seca* e CD *Vozes do Campo* (Pará, 2011)



Fonte: Manoela Souza. Arquivo Instituto Transformance: Cultura & Educação.

19 castanheiras mutiladas, queimadas e mortas, escolhidas pelos sobreviventes do Massacre de Eldorado dos Carajás no dia 17 de Abril de 1999, para escrever sua história. Localizadas na forma do mapa do Brasil, as Castanheiras criam um ambiente e palco trialógico para relacionar a voz pública unida de protesto com a voz íntima diversa de cochichos e cicatrização. Hoje, o monumento acolhe o Acampamento de Juventude anual de formação agroecologia do Movimento Sem Terra.

Essa década foi guiada por 15 anos (1984-98) de projetos libertadores, coordenados pela organização *Frontline: Culture & Education* no Norte da Inglaterra e no Norte da Irlanda, e pela *Rational Theatre Company* no Sul do País de Gales, enraizados na cultura viva comunitária e na alfabetização teatral.

Esses projetos buscavam, em contextos de repressão e conflito explícitos, transformar a resistência cultural ao neocolonialismo, ao neoliberalismo emergente e até à própria liberdade, em libertação cultural sustentável. Essas continuidades de colaboração, coordenação e experimentação metodológica inspiraram prêmios nacionais do Ministério da Cultura, Brasil, em 2008 e 2009 para proteger a fonte do imaginário popular afro-indígena em Cabelo Seco, ameaçada pelo 'Programa de Aceleração de Crescimento' (PAC) do governo federal, na região Sul e Sudeste do Pará.

Os poemas então revelam uma narrativa rara de tantas camadas sobre 35 anos de experimentação pedagógica contínua, 'publicações dialógicas' nos diversos 'palcos' e 'folhas' da comunidade. Em Cabelo Seco, apareceram

nos 'outdoors' e 'minidoors' na praça, ruas, paredes, escolas, orla, shoppings, cartazes, camisetas, calendários e cartões postais, distribuídos por adolescentes e jovens. Chamo eles 'publicações dialógicas' porque foram idealizadas para dialogar com a plena diversidade da comunidade sobre aprendizados reflexivos em progresso, diálogos incompletos, preocupações e desafios éticos vivenciados dentro dos coletivos gestores, nas oficinas e nos ensaios, nas suas 380 casas, 24 esquinas e três ruas.



Fonte: Dan Baron. Arquivo Instituto Transformance: Cultura & Educação.

Instalação comunitária criada coletivamente pelo Derry Frontline em 1993 na cidade de Derry, Norte da Irlanda, dos sapatos dos desaparecidos (presos, mortos, sumidos, refugiados) nas famílias nacionalistas e Republicanas. A ponte utópica estica a visão dialógica de paz com justiça da excluída comunidade católica republicana de resistência até o muro defendido pelo exército britânico colonizador que engloba os poderes de privilégio Loyalist (os fiéis à Londres) da cidade de Londonderry. A escultura dialógica de esperança surgiu de cinco anos de círculos de cultura, contação de histórias através de objetos íntimos cotidianos, inspirados pela Pedagogia do Oprimido. Levei na minha boca capítulos dos livros de Paulo Freire, copiados nos papéis de fumo e embalados em celofane, aos prisioneiros políticos nos H-Blocks do presídio Long Kesh, para estimular a criação de 'círculos de cultura', focalizados sobre 'resistência à liberdade'. Essas convivências pedagógicas foram 'ecologizadas' nas colaborações com MST no Brasil.



Fonte: Dan Baron. Arquivo Instituto Transformance: Cultura & Educação.

Três gerações da família Neves leiam e refletem sobre sua vida, hoje prejudicada pelas hidrelétricas no Pará. Elisângela (apontando) é integrante do núcleo adulto do projeto, e sua filha, Emmily (banhando), do núcleo juvenil. A comunidade se enxerga no outdoor como guardiões de sua cultura viva e de seu imaginário. Os jovens se enxergam como ativistas no seu próprio projeto de libertação coletiva na busca do Bem Viver.

Buscamos socializar cada nova ‘sacada’ que surgia nos micro-projetos através das linguagens oral e visual sucintas e poéticas da comunidade. No entanto, os poemas não são meras ‘expressões populares’. O tempo todo, afirmamos o direito à liberdade, à questionar (qualquer autoritarismo), à relembrar, a imaginar, a experimentar e a liderar. Escrevi cada poema nas ‘esquinas do projeto’, os revisando em diálogo com os participantes e núcleos gestores, escutando os retornos na comunidade, tentando estimular reflexão dialética (e não binária), na praça e nos diálogos entre amigos e gerações nas cozinhas. Assim, os poemas esticam, reinterpretem e inventam palavras, imagens e gestos cotidianos, inspirando reflexão dialógica ainda mais sustentada na praça, nas escolas e nas turnês regionais e internacionais através dos espetáculos de dança narrativa e dança-percussão afro-contemporânea amazônica, até nas camisetas vestidas nas bicicletadas e pipadas comunitárias de solidariedade ecológica. Procuram sempre revelar e transparecer o mundo no cotidiano, e o significado do cotidiano amazônico no mundo.

Cada poema é uma ‘ressonância magnética trialógica’ no cultivo eco-pedagógico coletivo de ativistas e comunidades de Bem Viver. Juntos, os 19 poemas compõem uma trança de narrativas íntimo-públicas que transparece a emergência contraditória, gradativa e cumulativa, de uma consciência popular comunitária, cada vez mais ‘enraizada e antenada’, capaz de fazer uma escolha crítica, sim; íntima e planetária, sim; porém sobretudo, uma escolha ecocêntrica em vez de antropocêntrica, a tempo, no limiar entre Ecocídio e Bem Viver.

Boa leitura!



Fonte: Dan Baron. Arquivo Instituto Transformance: Cultura & Educação.

The Trial of Dedan Kimathi (Londres, 1984), de Ngugi Wa Thiongo e Michere Mugo, dirigido por Ngugi e Dan Baron. A dramatização da história reprimida e da descolonização da mente influenciaram a evolução de Transformance, mas não contemplou a descolonização da memória no corpo.

Ouro do Apartheid

Soldado branco e assustado
Carrasco do juiz dos proprietários
Será que eles precisam arrancar o sol
E imprimir barras no seu céu suburbano
Antes que você aprenda porque sente ódio?

Soldado negro e assustado
Espremido contra o céu da favela
Veja as minhas marcas nas suas costas
Você me segurou respingado de sangue
Como podes viver com tal dor?

Irmãos, ouçam nosso grito final!
Quem é o dono dos rios, da terra e do céu?
Nossa liberdade foi comprada e vendida
Levantem-se contra o ouro do apartheid!

Manchester, Inglaterra, 1984



Fonte: Dan Baron. Arquivo Instituto Transformance: Cultura & Educação.

Mural em Derry, na Irlanda do Norte (25m x 15m) celebra a pedagogia dialógica (bocas que escutam) do Paulo Freire, na colaboração intercultural entre Norte e Sul. A cultura muralista nos sensibilizou sobre a descolonização e libertação do espaço público.

Manifesto

Quando as crianças são mais valorizadas
do que as bombas
e eles leem os livros que escrevemos
Quando a justiça não se amontoa mais nas celas
nem estranhos agacham-se armados em nossas ruas
Quando possuímos nossas próprias cidades e campos
conheceremos o significado da liberdade.

Até esse momento
os gritos de nossas cidades e os gemidos de nossas
terras serão nossos cânticos de sabedoria
nossa poesia de raiva e esperança.
Até esse momento
nossos vigilantes murais e pensamentos grafitados
serão o nosso jornal de rua
nosso julgamento sem censura e arte.

Mas enquanto você dança à nossas músicas
e mercantiliza nossas vidas
leia nossos lábios:

*Nós somos o povo da luta
A nossa é a cultura da mudança.*

Derry, Irlanda do Norte, 1989

Imagina!

*imagine um útero recusando alimentar sua criança
então ela (se) escravizava instintivamente
imagine um útero cobrando aluguel de sua criança
então ela (se) colonizava instintivamente
imagine um útero recusando tocar sua criança
então ela (se) mutilava instintivamente
imagine um útero marcando sua criança
então ela (se) machucava instintivamente
imagine um útero cegando sua criança
então ela (se) culpava instintivamente
imagine um útero ameaçando sua criança
então ela (se) censurava instintivamente
imagine um útero aterrorizando sua criança
então ela (se) intimidava instintivamente
imagine um útero encarcerando sua criança
então ela carecia instintivamente
imagine um útero se vendendo
então sua criança endividava instintivamente
imagine um útero competindo com sua criança
então ela esperava guerra instintivamente*

Derry, Irlanda do Norte, 1992

Lágrimas de Sangue

*Olha minhas raízes
saindo da terra
como, como vou viver
quero dar frutas
quero dar sombras
preciso cuidar
da minha história*

Florianópolis, Brasil 1998



Fonte: Dan Baron. Arquivo Instituto Transformance: Cultura & Educação.

Mural coletivo escolar criado através de rodas íntimas de contação de histórias da vida e canto por 80 jovens, relaciona raízes de identidade pescadora comunitária e da natureza através da violência de capitalismo.

Formação

Durante o curso nacional de formação de militantes assisti um jovem negro cheio de esperança, lutando contra si mesmo sendo julgado por sua brigada por ter comido após a hora de silêncio. Por que ele violou o acordo coletivo de busca de pão quando ele não estava com fome? Estudei seus companheiros como eles o avaliaram com certeza irada em nome da solidariedade e do futuro. Por que as pessoas que sofreram tantas injustiças e privações se tornam opressores involuntários? Eu estudei outro jovem engolindo a humilhação pública por ter, sem saber, confundido a palavra *intuição* com *instituição*. Por que ele foi orientado a se dedicar novamente ao estudo de Lenin e não perguntou: *o que é intuição*? Podemos transformar as histórias inscritas em nossos corpos?

Movimento Sem Terra, Campinas, São Paulo, 1999

Lixo

ela me achou largado numa esquina da cidade
manchado, amarfanhado, anestesiado
debaixo de um cartaz sorridente anunciando a escolha global
e cansada e doída
de puxar a carreta cheia de papelão bem dobrado
de sacolas e caixotes ordenados
tudo tão bem-arrumado como a cozinha dela
e seu jardim de temperos
com os tornozelos inchados
as veias endurecidas de arrastar as solas dos pés
por séculos de terra não-reformada
e direitos indígenas aterrados
ela apoiou sua colheita dos excessos contra a sarjeta
despiu as rédeas
e curvando
com seus negros olhos questionadores
me abraçou junto ao seu peito trêmulo
junto às lágrimas salgadas
por danças ancestrais e ritmos rompidos
abrindo e enxaguando meus olhos inchados
ergueu-me até seu depósito periclitante
entre uma cadeira sem pernas e um violão sem cordas
chaves perdidas e descartados dicionários
para acompanhar sua caminhada pela noite
dos restaurantes metropolitanos aos morros da periferia
para o sul, para casa
até ser cuidadosamente lido
e colocado com calma
ao raiar do sol
dentro de uma comunidade de sonhos ainda coletivos
para ser transformado em um outro mundo

Fórum Social Mundial, Porto Alegre, Brasil, 2005

Tempo Emprestado

Deslizamos com alívio para suas mornas águas
e finalmente, viramos nossas costas
para o horizonte apavorado.
Suas correntes lavaram nossas pés cansadas
em sabedoria ancestral, massageando
dores de uma década ferida por violência global.
Sua praia sinuosa nos acalmou e levou ao bar
de um pescador que cantou para nós com amor :

Merecem sim, esse pescada fresco com gelada
nessa lagoinha radiante acolhedora.
Mas se cuidam: embaixo das pegadas de seu sonho
a maior aquífera do mundo está sendo envenenada
por uma utopia cega que devora florestas e cuspa
civilizações em nome de luz para todos...

Alter de Chão, Pará, 2011

Poemas de Rios de Encontro

Cabelo Seco, MArabá, Pará



Consciência Negra 2012

gente
quem apagou minha memória
e me cercou com vergonha
quem alisou meu cabelo seco
me chamou *francisco Coelho*
por que sempre sorrio *sim*
quando quero afirmar *não*

nessa semana meus irmãos
vamos jogar nossa lança
à vida dos nossos rios
cantar nossas raízes
e celebrar nossa beleza
afro-amazônica

Cabelo Seco 2012

todo sábado
 vou para a casa dos rios
 entro numa roda
 escuto contos
 brinco com cores
 e sem chicote
 canto dançando
 me abrindo
 com cuidado
 para me ler
 e reconhecer
 minhas histórias
 e ao pôr do sol
 bem aí
 pego um lápis
 que não me julgue
 nem me corte
 ou derrube
 minha calma
 e invento
 sem medo
 o primeiro gibi
 com folhas da vida
 afro-amazônicas

Dia da Criança 2013

vô, adoro mergulhar
 nas tuas histórias
 consigo imaginar
 a infância de marabá
 mas vô
 escuto tanto
 que tudo vai mudar
 e me pergunto
 quando meu rio
 vira estrada
 como vou brincar?

Que Amazônia Vai Nos Sustentar 2013

de tanta festa, quase não percebi
o futuro já acontecendo
bem aí, amor, na nossa frente
cercando nossas casas
a vigiando nossas pracinhas
mas amor, quando ouvi os gigantes
na boca de nossos rios
tocando nossos tambores
melados de açaí, caiu a ficha!
estão se enraizando em nossa cultura
e minerando nossos sonhos
para industrializar e roubar a amazônia!
vamos resgatar o futuro, amor
e jogar a lança pelo rio tocantins!



Bicicletada Pelas Águas 2013

na primeira pedalada, pela paz
levei meu irmão assassinado
e voando na beira do tocantins
encontramos a beleza amazônica

na segunda, pela vida
levei minha prima no colo
e apitando juntos sem medo
encontramos o rumo à liberdade

nessa terceira, pelas águas
vou te levar, mãe, até o amapá
e criando nossa universidade dos rios
vamos renascer nosso itacaiúnas!



Sabedoria 2013

crio uma pipa
e vejo teu cuidado, mãe
em minhas mãos
cortando e costurando minhas roupas
amarro as tiras da rabada
e vejo tua sabedoria, pai
na dança de teus dedos
tecendo redes
na sombra da pracinha



empino meus sonhos
sua corda vibrando
com tanta história e desejo
e mesmo calado
reprovado e condenado
leio o futuro nos ventos
e escrevo
a ética dos rios
no vermelho céu sedento
para desmentir
os valores dos gigantes
e segurar
minha vida em minha casa.

Num encontro estadual de diretoras de escolas da rede pública, realizado pela UNESCO em Belém, 2015, a jovem gestora, Carolzinha Sousa (14 anos), explicou como a pedagogia libertadora de sua biblioteca na praça, Folhas da Vida, consegue alfabetizar jovens a partir de sua leitura visual do rio e seus cochichos dialógicos sobre o mundo, para se transformarem e se organizarem em coletivos de cultura viva comunitária.



Segurança 2014

mesmo que não tem mais peixe
vou segurar a canoa de meu vô
seus bancos de taúba
guardam a curva
de meu aprendizado
no seu colo de como ler os rios
e o cheiro do tucunaré
secando no varal do quintal
da mãe gargalhando ao descobrir
meu primeiro amor de verão

aquele mundo
sustenta as raízes
de minha esperança
que o assassinato das nascentes
em nome de progresso verde
vai abrir teus olhos castanhos
te encorajar pegar a rabeta
e atravessar o tocantins de novo
comigo, no pôr do sol
para defender nossa amazônia



*Tônica e Dede do núcleo adulto
leem o calendário como parte
de uma escuta e colaboração
dialogicas contínuas com
mediadoras da comunidade.*

Energias da Vida 2014

adoro festa
 mas nesse verão
 vou dançar, tocar
 aprender me nutrir
 e reciclar o sol
 mas sobretudo
 vou tirar as grades
 de meu medo
 e falar aos gigantes
 sei como ler os rios
 levem daqui
 sua mentira verde
 queremos cabelo seco vivo



Arraia Bicirádio Solar foi idealizada em respostas aos diálogos com a comunidade que precisava compreender e visualizar a alternativa energética às hidroelétricas promovidas pelo governo federal e as mineradoras.

Essa primeira placa solar em Marabá acabou inspirando a criação de cinco usinas de geração de energia solar na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) em 2018.

Carta de Mariana 2015

Irmã, mesmo sentindo que era mentira
 deixei promessas verdes
 me seduzirem para me tornar gente
 e matar numa vez meu medo da fome.
 Ganhei uma casa e fiquei tão consumida
 pelos sonhos na palma de minha mão
 que parelei o futuro, sem perceber...



Amiga, lê os resíduos de meu engano
 debochando no meu grito seco.
 Aprende comigo, minha parente
 o custo tóxico
 de falar *sim* quando pensa *não*.
 Nem se esconda atrás da lei do silêncio.
 que hoje abriga tantos gigantes...



Marabá, quando seus navios passarem
 gordos de tanto ferro, boi e madeira
 tua chance já terá passado!
 Terás somente o tempo
 para bater uma última selfie
 diante um rabeta correndo
 à nascente do Tocantins em chamas!

Comadre, preserve os Pedrais do Lourenço
 seres sábios que vão te proteger
 dos navios da morte
 e guiar as chuvas da madrugada.
 Se juntos declararmos *aqui não, Vale!*
 vamos nos livrar desta lama suja
 e cuidar de nosso bem viver amazônico!



Cuidado 2017

O jovem olha fixamente pra sua canoa presa
esqueleto branqueado na lama rachada.
Por intuito, planta seus pés na flecha da terra
onde encontram os Rios Tocantins e Itacaiúnas
e divagar, com vergonha, vira para a câmera.
Sou Nego, filho de pescador e lavadeira.
Nasci aqui, Cabelo Seco, onde tudo começou...



O cliché ecoa nos séculos
do silêncio protetor
que esconde sua raiz-afro dele mesmo.
Nunca tinha visto, ninguém pode lembrar.
Lágrimas secas enchem os porões de sua voz.
Seu dedo aponta ao horizonte em chamas.
*Como explicarei à meus netos, que asfixiaram
de tanta ganância e agrado, antes de nascer?*

Já 2017

Quando nossas canoas retornam famintas
transformamos nossa fome em dança
quando nossas florestas viram pó
transformamos nossa asma em canto
para que quando os gigantes verdes
nos mandem limpar nossos rios
de sua ganância tóxica
Marabá já estará revivendo
Porque na cura de cada cicatriz
aprendemos a arte de cuidar
no silêncio de cada agrado
aprendemos a coragem de ousar
e no pulo de cada criança
nasce um rio voador de resiliência



Saúde 2018



Toda madrugada, redes saíam de tua agulha
uma precisa caneta branca
tecendo sabedoria viva em uma teia de cuidado.
Mesmo bem feitas, pescada sempre escapava
transformando nossos barcos em festas fluviais.

E de repente, o sol esqueci aa de nascer, juro!
Na escuridão, respiramos tantas cinzas
Marabá adoeceu, ficou cega, perdeu sua voz
e nossas canoas voltaram famintas.
Baixou a poeira, mas nunca mais ficou igual.

Hoje no shopping, vejo a canoa extinta de meu pai
embelezando a propaganda 'Marabá, o futuro'.
Nosso Rio Tocantins, parcelado em mandatos
virou agrado por um sonho inoxidável.
Sinto-me traído, abalado pela gritaria popular!

Procuro qualquer memória que possa iluminar
este apagão que ameaça o futuro do mundo.
Já perdi anos deslizando post após post
para me aliviar da fome que me vicia
ao consumo de minha própria imaginação!

Ando tenso, impaciente, envergonhado, confuso.
Me retrata, moço, bem aqui, na frente de meu rio
uma senhora pede, folhinhas de cidreira na mão.
Minha neta quer me ligar como o povo Maori
que cicatriza seus rios, noutro lado do mundo!

A ternura da mestra me liberta de meu solidão
e de repente tambores recapeados com amor
por jovens já criando uma rede de bem viver
começam uma batucada tão sincronizada
meu pulso acelera e minha humanidade flui!



Monumento de Resistência dos Povos Indígenas do Brasil (Monte Pascoal, Bahia, 2001)

O jardim medicinal de cicatrização no interior está protegido pelos arcos 'preparados' nos limites do palco circular do toré e formação, a cabeça de um maracá. Hoje, uma muda da árvore Pau Brasil, plantada em 2001 e nutrida pela presença dos ancestrais, é o sexto arco, maior dos arcos de pedra. Ele ameaça derrubar o monumento original.

Mel

Monte Pascoal, Bahia 2022

Braga desliga seu celular, puxa a cortina frágil de lado que separa seu quarto da sala, encosta a mochila emprestada na porta e entra na sala assombrada, cantando:

Sou índio valente da mata

Ele tenta se livrar do delírio das bombas de gás e conselhos da noite inteira no seu travesseiro:

Sou índio valente da mata

Desliza a tábua e olha pela janela, acariciando a pracinha da aldeia com seu olhar protetor:

Minha lança é forte, ela bate e fura...

Vejo Braga, vinte anos antes, olhos sorridentes, cantando a mesma música no toré circular de noite, tecendo unidade no ritual de dança ao redor do jardim medicinal protegido pelos cinco arcos de cordas invisíveis. Ouço a mesma voz, ecoando na floresta, cantando a narrativa emergente dos dois mil Pataxós construindo o monumento 500 Anos de Resistência dos Povos Indígenas do Brasil. Aquela voz íntima, coletiva, lúdica e lúcida, que cultivou e ainda cultiva laços de confiança e amizade entre nós até hoje, que entende e celebra o poder transformador da imaginação enraizada e voadora, livre, ousada e engajada.

Nossos olhos se encontram. Em uma fração de um segundo, re-vivenciamos os 19 de agostos que convivemos: dançando a inauguração do Monumento em 2001; lendo sua narrativa num livro pela luz dançante de vela em 2004; e hoje, celebrando a restauração do quinto arco, derrubado por um Ipê que presenciou a chegada das caravelas de confusão, reerguido por uma nova geração de ativistas Patxôhã-falante. Braga sorri e nossos olhos se abraçam.

*Quando me aborrece, ninguém me segura
ninguém me segura, ninguém me segura...*

Guardo meu colchão e volto ao lado dele. Perfumes de jaca, manga, sapucaia e cupuaçu nos acalmam e uma à capela de ecos de macaco branco, arataca, arara e papagaio saudando, namorando e dialogando, nos encanta. Braga pega seu cocar, colares, tanga e lança penduradas na parede de barro e entramos no santuário da cozinha e seu quintal.

Maria já está dobrada ao lado de sua janelinha separando feijão na luz suave da madrugada, cinquenta anos de luta invisível endurecidos na curvatura de sua coluna, silencioso testemunho preso na sua vergonha analfabeta. Ela gesticula com uma olhadela abrupta para o café fraco e macaxeira cozida na mesa, fruto de gota após gota de água guardadas para sustentar a retomada diária da família.

Como aguentam tanta seca?, pergunto.

Coloco um dedo de café em cada copo, mas Braga já está no Senado em Brasília, vivendo seu destino.

Com pés enraizados em cinco séculos de resistência, corpo alinhado por sua lança de jacarandá, peito brilhando de sementes vermelhas de Pau Brasil e olhar afiado por milênios de ciência, ele convoca os espíritos no seu cocar e encara cada senador e cada juiz na sua frente:

Sou irmão, companheiro, pai e avô, Guaru Pataxó, filho do cacique Manoel Santana Pataxó, cacique da aldeia Pé do Monte, ouvinte e guardião, da floresta, nascentes e crias do Monte Pascoal. Quando vocês têm de arrancar séculos de ouro, dos próprios dentes de sua ganância pra comprar um prato simples de arroz e feijão, e ser encarcerados pelo crime de ecocídio pra conseguir um gole de água ou de ar puro, será tarde demais. Seus próprios netos nascerão já refugiados do horizonte em chamas

Braga treme, fúria apertando sua voz...

Aprovam o PL 490, e vossos senhores vão provocar o mundo originário jogar a lança pela vida!

Ele senta num caixote, pega café e abre seu celular. Maria abaixa e pega um feijão caído no chão. De repente, um clip vibra a cozinha com milhares de maracás, vozes e pés!

Minha lança é forte, ela bate e fura...

Reflito...

Eu me arrisco...

Amigo, que ação transformadora vocês vão levar para Brasília?

Braga pausa o ritual em Brasília. Sigo uma intuição:

Como vocês acolheram os Portugueses? Em 1500?

Ele descansa a xícara na mesa. Maria inclina a cabeça.

Silêncio.

Com mel, resgata Braga, finalmente, visualizando, distante.

De abelha sem ferrão, completa Maria...

Surge uma proposta:

Amigo, como abrir a imaginação dos senadores e juízes? A grande maioria é preconceituosa, comprada, esperando caciques com sangue no olho, lança na boca e faixas de acusação?

Sabem que o Brasil tem medo. O povo ainda acha que floresta é 'coisa de índio'. Cara, por que não retomar a generosidade originária? Por que não levar potinhos de mel de abelha nativa sem ferrão? Um para cada senador e cada juiz?

Faço uma pausa.

Um ritual de convite a plantar? Vai desarmar a mídia, tocar o povo, encantar o mundo...

Os olhos do cacique estreitam. Enchem. Ele olha pela janela.

Um sorriso aparece nos cantos dos olhos da mulher curvada.

Braga se levanta e volta à sala.

Ele abre a cortina frágil...

Biblio/Vídeo-grafia



Performance educadoras do Coletivo AfroRaiz passam casa em casa em Cabelo Seco para distribuir mudas de plantas medicinais do Jardim Salus como parte de um diálogo contínuo com sua comunidade e processo pedagógico libertador da transformação da saúde precária de suas famílias.

AFRORAIZ APRESENTA AMAZONIA BEM VIVER, 2019, youtu.be/eXEfP8-nTfM

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. The Dialogic Imagination. Texas: Texas University Press, 1983.

BARON, Dan. Alfabetização Cultural, São Paulo, Alfabrário, 2004.

BARON, Dan e VOZES DO CAMPO. Colheita em Tempos de Seca, 2011, Transformance, 2011.

BARON, Dan e SOUZA, M. As Castanheiras Lembram, 2021, youtu.be/1pxQ8EXsF8o

ACOSTA, Alberto. O Bem Viver, Elefante, São Paulo, 2015.

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Civilização Brasileira, 1979.

FROMM, Erich. O Medo da Liberdade. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o Mundo, Companhia das Letras, São Paulo, 2019.

LÁGRIMAS SECAS, Cia AfroMundi, 2014, <https://youtu.be/rNodUpGRcuM>

NACSENTE EM CHAMAS, Cia AfroMundi, 2016, <https://youtu.be/AvWlwQWh-wo>

RIO VOADOR, Coletivo AfroRaiz, 2019, <https://youtu.be/Dm2-rsgNQ98>



PROGRAMAÇÃO



PROGRAMAÇÃO

04.05.2021 / 17h30 – 19h

MESA DE ABERTURA

Convidados

Andreia Rabinovici (Vice-Reitora Unifesp – gestão novembro de 2020 a maio de 2021)

Isabel Marian Hartmann de Quadros (Pró-Reitora de Graduação – Gestão 2017-2021)

Lia Rita Azeredo Bittencourt (Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa – Gestão 2017-2021 e 2021-2025)

Raiane Patrícia Assumpção (Vice – Reitora Unifesp – Gestão 2021-2025)

Nelson Saas (Reitor da Unifesp – gestão 2021 – 2025)

Soraya Soubhi Smaili (Reitora da Unifesp – Gestão de 2013-2017/2017 - 2021)

Bruno Konder Comparato (Diretor Acadêmico do Campus Guarulhos, da Unifesp – Gestão 2021-2025)

Amanda Alves Vilas Boas (Representante do DCE da Unifesp)

Paulo Cesar Matheus da Silva (Secretário Municipal de Educação de Guarulhos)

Magali Aparecida Silvestre (Diretora Acadêmica do Campus Guarulhos, da Unifesp – gestão 2017-2021)

Coordenação

Magali Aparecida Silvestre (Docente Unifesp-Guarulhos)

Mara Lucia Ribeiro (Pós – Graduanda Unifesp-Guarulhos)

06.05.2021 / 10h30 – 12h

CONFERÊNCIA DE ABERTURA: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Convidada

Catherine Walsh (Universidade Andina Simón Bolívar)

Mediação e Comentários

Sérgio Haddad (Ação Educativa)

Coordenação

Filipe Henrique S. Peixoto (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Rosângela Dantas de Oliveira (Docente Unifesp – Guarulhos)

06.05.2021 / 14h – 16h30

MESA REDONDA: DIÁLOGOS

Convidados

Peter E. Jones (Sheffield Hallam University – Inglaterra)

Peter Mayo (Universidade de Malta)

Mediação e Comentários

Lisete Arelaro (FEUSP)

Coordenação

Gabriel Silva Xavier Nascimento (Pós-Graduando Unifesp – Guarulhos)

Sueli Fidalgo (Docente Unifesp – Guarulhos)

06.05.2021 / 18h-19h

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS: POESIA DAS RUAS

Convidado

Sergio Vaz (Cooperifa)

Coordenação

Diogo dos Santos Silva (Graduado em Letras e Graduando em Pedagogia Unifesp – Guarulhos)

Vinícius Henrique Araújo da Silva (Graduando Unifesp – Guarulhos)

13.05.2021 / 15h-17h

CICLO DE DEBATES: PAULO FREIRE E ÁFRICA: RESISTÊNCIAS E LUTAS

Convidados

Augusta Henriques (Tiniguena - Guiné Bissau)

Jason Ferreira Mafra (UNINOVE e IPF)

Patrícia Elaine Pereira dos Santos (UERJ)

Coordenação

Carina Barros (Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos)

Marina Mello (Docente Unifesp – Guarulhos)

20.05.2021 / 17h -19h

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS: ARTE E EDUCAÇÃO NO CÁRCERE

Convidados

Clotilde Maria de Oliveira (Rede Estadual de Ensino de São Paulo)

João Pedro Rodrigues Pereira Innecco (GEPEPRIVAÇÃO / USP)

Tamyres Siqueira (Rede Estadual de Ensino de São Paulo)

Coordenação

Beatriz Antunes (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Izabel Fernandes de Assiz (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

27.05.2021 / 17h -19h

CÍRCULO DE CULTURA: EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA

Convidados

Divoene Pereira Cruz Silva (UFERSA)

Fabício Gobetti Leonardi (Unifesp - Baixada Santista)

Ozani Martiniano de Souza (Rede Estadual de Ensino de São Paulo)

Coordenação

Antonio Edilmar Leite Monteiro dos Santos (Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos)

Raiane Patrícia Assumpção (Vice – Reitora Unifesp)

01.06.2021 / 17h -19h

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS: ARTES DO CORPO, EDUCAÇÃO E CIDADE

Convidados

Raíssa Pinheiro (CIA Rodas para o Ar e Projeto Danceja / Unifesp – Guarulhos)

Renata Prado (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Rosana Nogueira Pinto (COGEAE-PUCSP e CIA Queremos Saber_Artes do Corpo)

Coordenação

Guilherme Batista D' Aragão (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Maria Cecília Sanches (Docente Unifesp – Guarulhos)

10.06.2021 / 17h - 19h

CÍRCULO DE CULTURA: EDUCAÇÃO POPULAR E OS DIREITOS HUMANOS

Convidados

Juliana Fracaró (GCAF / Unifesp – Baixada Santista)

Maurício Costa Carvalho (Rede Emancipa)

Tiago Alves do Nascimento (Coletivo da Biblioteca Paulo Freire – Mauá)

Coordenação

Mara Lucia Ribeiro (Pós – Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Tatiana Lima (Pedagoga - Fundação Casa)

17.06.2021 / 17h -19h

CICLO DE DEBATES: PAULO FREIRE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

Convidados

Maria José Mendes da Silva – Iva Mendes (MOVA-SP / Fórum EJA)

Pedro de Carvalho Pontual (UNIRIO)

Wagner Hosokawa (UNG)

Coordenação

Cleber Vieira (Docente Unifesp – Guarulhos)

Jaqueline Augusta Almeida (Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos)

24.06.2021 / 17h – 19h

CAFÉ COM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR E PAULO FREIRE

Convidados

Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP)

Liana Borges (Café com Paulo Freire)

Lutegardes Costa Freire (IPF)

Coordenação

Alessandra Braga (Pós-Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini (GCAF / Unifesp-Baixada Santista)

01.07.2021 / 17h – 19h

CICLO DE DEBATES: EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Convidados

Franciele Busico Lima (CIEJA / PERUS)

Jarina Fernandes (UFSCar)

Sonia Couto Souza Feitosa (IPF)

Coordenação

Bruno Tadeu (Pós-Graduando Unifesp-Guarulhos)

Lucila Pesce (Docente Unifesp – Guarulhos)

08.07.2021 / 17h -19h

CAFÉ COM PAULO FREIRE: PAULO FREIRE, ARTE E EMANCIPAÇÃO

Convidados

Dan Baron (Instituto Transformance e Projeto Rio de Encontros – Pará)

Dinho Lima Flor (CIA do Tijolo)

Roberta Scatolini (CES – Universidade de Coimbra)

Coordenação

Célia Regina Batista Serrão (Docente Unifesp – Guarulhos)

Guilherme Batista D' Aragão (Graduando Unifesp – Guarulhos)

15.07.2021 / 17h -19h

CÍRCULO DE CULTURA: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Convidados

Aline Souza Silva Rocha (Rede Estadual de Ensino de São Paulo)

Edvaldo Oliveira Filho (Escola da Prefeitura de Guarulhos)

Renan Figueiredo (Graduando e Membro da Coordenação do Projeto Pimentas de Ouro Unifesp – Guarulhos)

Coordenação

Célia Regina Batista Serrão (Docente Unifesp – Guarulhos)

Fernando Rodrigues de Oliveira (Docente Unifesp – Guarulhos)

22.07.2021 / 17h – 19h

CÍRCULO DE CULTURA: CONTEXTOS: DESENVOLVIMENTO E ECONOMIA

Convidados

Flávio Tayra (Unifesp – Osasco)

João Tristan Vargas (Unifesp – Osasco)

Júlio César Zorzenon Costa (Unifesp – Osasco)

Coordenação

Juliana da Paz Bonfim (Pós-Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Mariângela Graciano (Docente Unifesp-Guarulhos)

29.07.2021 / 17h -19h

CÍRCULO DE CULTURA: PESQUISAS EM PAULO FREIRE NA UNIFESP

Convidados

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini (GCAF / Unifesp - Baixada Santista)

João do Prado Ferraz de Carvalho (Unifesp – Guarulhos)

Patricia Abensur (Unifesp – São Paulo)

Coordenação

Clarissa Maiorino Bernardo (Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Edna Martins (Docente Unifesp – Guarulhos)

05.08.2021 / 17h -19h

CICLO DE DEBATES: EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRÁXIS TRANSFORMADORA

Convidados

Carlos Eduardo Ferrari (Movimento da Pessoa com Deficiência Latino Americano)

Luciana Pacheco Marques (Universidade Federal de Juiz de Fora)

Sandra Paula da Silva Batistão (Coletivxs)

Coordenação

Maria de Fátima Carvalho (Docente Unifesp – Guarulhos)

Marina Versolato (Pós-Graduada Unifesp-Guarulhos)

12.08.2021 / 17h -19h

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS: AFRICANIDADES E MÚSICA

Convidados

Diego Sávio da Costa Fernandes (Escola de Música e Casa de Arte Samba Preto Choro Jazz)

Manúcio Porto Guardia (Maracatu Terra Forte)

Coordenação

Camila Marques Vaz do Nascimento (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Izabella Silva Freire (Graduanda Unifesp-Guarulhos)

19.08.2021 / 17h -19h

CICLO DE DEBATES: PAULO FREIRE E LETRAMENTOS

Convidados

Leina Cláudia Viana Jucá (UFMG)

Lynn Mario Menezes de Souza (FFLCH-USP)

Luanda Sito (UDEA)

Coordenação

Claudia Lemos Vóvio (Docente Unifesp-Guarulhos)

Yan Borgens Alcantara (Graduando Unifesp - Guarulhos)

26.08.2021 / 17h -19h

CAFÉ COM PAULO FREIRE: PAULO FREIRE: MEMÓRIAS DE CONVIVÊNCIA

Convidados

Adriano Nogueira (UNICAMP)

Ângela Biz Antunes (IPF)

Maria Selma de Moraes Rocha (FEUSP)

Coordenação

Silvia Tage (Docente Unifesp – Baixada Santista)

Sylvia Helena Batista (Docente Unifesp – Baixada Santista)

02.09.2021 / 17h -19h

CAFÉ COM PAULO FREIRE: PAULO FREIRE E OS CURSINHOS POPULARES NA UNIFESP

Convidados

Eliane Souza Cruz (Articula/ Unifesp – Diadema)

Guilherme Rodrigues Macêdo (Pimentas / Unifesp - Guarulhos)

Luciana Ferreira da Silva (Unifesp – São José dos Campos)

Marcelo Roman (Cardume / Unifesp - Baixada Santista)

Nani Junília de Lima (CIUNI / Unifesp – Diadema)

Natália Reis de Oliveira (Helena Pignatari / Unifesp – Osasco)

Coordenação

Filipe Henrique S. Peixoto (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Janaína Gomes Bezerra (Coordenação PLP – Pimentas)

09.09.2021 / 17h -19h

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS: ARTE E CULTURA POPULAR

Convidados

Ana Fonseca (Coletivo Perifatividade)

Antony Ventura Silva (Banda "Quando Inhambu Cantou no meu Quintal")

Coordenação

Letícia Coelho Squeff (Docente Unifesp – Guarulhos)

Thiago de Campos Brito dos Santos (Graduando Unifesp-Guarulhos)

16.09.2021 / 17h -19h

CÍRCULO DE CULTURA: MOVIMENTOS POPULARES E A EDUCAÇÃO

Convidados

Luiz Bugarelli (Escola Nacional Paulo Freire)

Maria Amélia de Almeida Teles (União de Mulheres)

Rosana Cebalho Fernandes (Escola Nacional Florestan Fernandes)

Coordenação

Agnes Karoline de Farias Castro (Coordenação PLP – Pimentas)

Michele Rodrigues de Oliveira (Campanha Nacional pelo Direito à Educação – Comitê SP)

23.09.2021 / 17h -19h

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS: ARTE URBANA E EDUCAÇÃO

Convidados

Alexandre Barbosa Pereira (Unifesp-Guarulhos)

Maria Luiza Santana de Menezes (Unifesp-Guarulhos)

Coordenação

Clarissa Maiorino Bernardo (Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Guilherme Batista D' Aragão (Graduando Unifesp – Guarulhos)

30.09.2021 / 17h -19h

CAFÉ COM PAULO FREIRE: REFERÊNCIAS EM PAULO FREIRE

Convidados

Daniela Xavier Haj Mussi (UFRJ)

Deivison Mendes Faustino (Unifesp – Baixada Santista)

Rafael Domingues da Silva (Pós-Graduado Doutorado - FEUSP)

Coordenação

Greice de Nóbrega (Docente Unifesp – Guarulhos)

Márcia Aparecida Jacomini (Docente Unifesp-Guarulhos)

07.10.2021 / 17h – 19h

CÍRCULO DE CULTURA: ESCOLA PÚBLICA E PAULO FREIRE

Convidados

Luci Aparecida Guidio Godinho (Fórum Paulista de Educação Infantil – FPEI)

Merci Rodrigues Medeiros (CIEJA / Itaquera)

Olgair Gomes Garcia (Projeto Prove - Jd. São Luis – SP)

Coordenação

Amanda Martins Amaro (Pós-Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Magali Aparecida Silvestre (Docente Unifesp-Guarulhos)

14.10.2021 / 18h30 – 20h30

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS: SARAU COM ESTUDANTES DA EJA

Convidados

Daiani Minutti (CIEJA / Itaquera)

Roseli Gomes Santana (CIEJA / Itaquera)

Tatiana Cardoso Leal dos Santos Naves (CIEJA / Itaquera)

Barbara Dias Lazo Neves (CIEJA / Itaquera)

Roseli Gomes Santana (CIEJA / Itaquera)

Lucia Lima da Silva (CIEJA / Itaquera)

Kaique de Oliveira Marçal (CIEJA / Itaquera)

Waldileide Alves da Silva (CIEJA / Itaquera)

Antônio de Pádua Lins de Souza (CIEJA / Itaquera)

Alexandre Inácio da Silva (CIEJA / Itaquera)

Ivete Ângela de Matos Souza (CIEJA / Itaquera)

Augusto da Silva (CIEJA / Itaquera)

Josenildo Ferreira da Silva (CIEJA / Itaquera)

Mediação e Comentários

Merci Rodrigues Medeiros (CIEJA / Itaquera)

Coordenação

Luana Tortorette Costa (Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Mariângela Graciano (Docente Unifesp-Guarulhos)

21.10.2021 / 17h -19h

CÍRCULO DE CULTURA: PESQUISAS EM PAULO FREIRE

Convidados

Ana Maria Saul (PUCSP)

Anderson Fernandes de Alencar (UFAPE)

Ivete de Souza da Silva (UFRR)

Coordenação

Stephany Justine Ganga (Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Souzana Mizan (Docente Unifesp-Guarulhos)

26.10.2021 / 17h -19h

CICLO DE DEBATES: PAULO FREIRE E OS MOVIMENTOS DE JUVENTUDES

Convidados

Daniel Santos Souza (UFABC)

Thalita Janaina Vasconcelos da Costa (Coordenação Nacional da Pastoral da Juventude e Comitê Chico Mendes)

Coordenação

Marília Mendes (Pós-Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Paulo Henrique Alves dos Santos (Pós- Graduando Unifesp – Guarulhos)

04.11.2021 / 17h -19h

CÍRCULO DE CULTURA: PAULO FREIRE E A UTOPIA COMO OPÇÃO POLÍTICA

Convidados

Denise Carreira Soares (Ação Educativa e FEUSP)

Eduardo Carlos Bianca Bittar (USP)

Romi Marcia Bencke (Secretária Geral do CONIC)

Coordenação

Filipe Henrique S. Peixoto (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Guilherme Batista D' Aragão (Graduando Unifesp – Guarulhos)

11.11.2021 / 10h – 12h

ATIVIDADE INTERINSTITUCIONAL COM A UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE

PAULO FREIRE 100º ANIVERSÁRIO: CELEBRANDO SEU LEGADO NA EDUCAÇÃO

100 ANOS PAULO FREIRE: PROJETO DE EMANCIPAÇÃO E HUMANIZAÇÃO EM MOVIMENTOS POPULARES E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Convidados

Maria de Jesus (Movimento Sem Terra – MST)

Mariângela Graciano (Unifesp – Guarulhos)

Spyros Themelis (UEA / University of East Anglia)

Coordenação

Gibson Zucca da Silva (University of East Anglia e Clarec / Cambridge Latin American Research in Education Collective)

Sueli Fidalgo (Unifesp – Guarulhos)

11.11.2021 / 17h -19h

CÍRCULO DE CULTURA: EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS

Convidados

Danielle Henrique (Graduanda Unifesp-Guarulhos)

Liormando José dos Santos (Assentamento Milton Santos)

Nycolle Botelho (Unifesp – Guarulhos)

Coordenação

Gabriela Paes Rabello de Oliveira (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Luana Tortorette Costa (Graduanda Unifesp-Guarulhos)

18.11.2021 / 17h -19h

CAFÉ COM PAULO FREIRE: PAULO FREIRE, ARTE E REEXISTÊNCIA

Convidados

Adams Cardozo de Pontes Sá (Slam do Prego / Sarau da Quebrada e Batalha do São João – Guarulhos)

Simone Carleto (Rede Municipal de Ensino de Guarulhos e UNESP-SP)

Tiaraju Pablo D'Andrea (CEP / Unifesp – Zona Leste)

Coordenação

Betania Libaneo Dantas de Araujo (Docente Unifesp – Guarulhos)

Yohann dos Santos Ribeiro (Graduando modalidade EAD Unifesp - Reitoria)

25.11.2021 / 14h – 16h30

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO: PAULO FREIRE E A HUMANIZAÇÃO DO MUNDO

Convidados

Miguel Arroyo (UFMG)

Oscar Jara (Conselho de Educação Popular da América Latina – CEAAL)

Mediação e Comentários

Ana Maria Araújo Freire

Coordenação

Janes Jorge (Docente Unifesp – Guarulhos)

Luana Tortorette Costa (Graduanda Unifesp-Guarulhos)

25.11.2021 / 18h -19h

MESA DE ENCERRAMENTO: LANÇAMENTO DAS PUBLICAÇÕES DO EVENTO E INTERVENÇÕES CULTURAIS

Convidados

Filipe Henrique Santos Peixoto (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini (GCAF / Unifesp - Baixada Santista)

Kaliel Fernando Nunes (Graduanda Unifesp – Baixada Santista)

Mariana Bensadon (Graduanda Unifesp – Baixada Santista)

Nicolle Cristine Pereira Maia (Unifesp – Guarulhos)

Sarau Cieja Itaquera

Daiani Minutti (CIEJA / Itaquera)

Roseli Gomes Santana (CIEJA / Itaquera)

Tatiana Cardoso Leal dos Santos Naves (CIEJA / Itaquera)

Barbara Dias Lazo Neves (CIEJA / Itaquera)

Roseli Gomes Santana (CIEJA / Itaquera)

Lucia Lima da Silva (CIEJA / Itaquera)

Kaique de Oliveira Marçal (CIEJA / Itaquera)

Waldileide Alves da Silva (CIEJA / Itaquera)

Antônio de Pádua Lins de Souza (CIEJA / Itaquera)

Alexandre Inácio da Silva (CIEJA / Itaquera)

Ivete Ângela de Matos Souza (CIEJA / Itaquera)

Augusto da Silva (CIEJA / Itaquera)

Josenildo Ferreira da Silva (CIEJA / Itaquera)

Merci Rodrigues Medeiros (CIEJA / Itaquera)

Coordenação

Mariângela Graciano (Docente Unifesp-Guarulhos)

Roberta Stangherlim (Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos)



AGRADECIMENTOS



AGRADECIMENTOS

Eu Agradeço

(Vinicius de Moraes e Edu Lobo)

Eu agradeço

Eu agradeço a você

[...]

Foi muito lindo

Você ter vindo

Sempre ajudando, sorrindo, dizendo

Que não tem de quê

[...]

Eu reconheço que não tem preço

Gente que gosta de gente assim feito você.

Paulo Freire dizia gostar de ser gente porque se reconhecia incompleto, inconcluso, inacabado. Ou seja, para ele, cada um de nós está condicionado a aprender permanentemente para se desenvolver ao longo da vida. Tornarmo-nos sujeitos pelas nossas experiências individuais e coletivas e pelas condições – sociais, políticas, econômicas e culturais – de nosso tempo histórico, da sociedade e do mundo em que vivemos. Freire nos convoca, como sujeitos que somos de nossa própria história, a pôr em prática o “esperançar” nas nossas ações afirmando, assim, a existência de relações humanas baseadas na amorosidade, na ética, na “justa ira”, na liberdade e

na dignidade. Para ele e para nós, a educação contribui com o processo de humanização de cada sujeito, sendo que somos transformados por ela e, também, a transformamos.

É com a ideia de “ser gente” do nosso patrono da educação que desejamos manifestar a nossa imensa gratidão a toda gente que disponibilizou seu tempo, seu conhecimento, sua experiência, sua voz, seu silêncio, seu gesto, seu sorriso, enfim, sua colaboração graciosa com o apoio necessário e fundamental para que acontecesse o projeto “Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora”, idealizado pelos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos e realizado por uma comissão que foi somando cada vez mais docentes e estudantes dos diversos campi da Unifesp e pessoas das comunidades de seu entorno, sempre com o apoio da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp-Guarulhos, das Câmaras de Extensão dos campi da Unifesp-Guarulhos, da Unifesp-Baixada Santista e da Unifesp de São José dos Campos, da Pró-Reitoria de Extensão da Unifesp e do Instituto Paulo Freire.

Com a comprometida participação de todos, todas e todes, pudemos nos encontrar semanalmente para exercitarmos o diálogo, por meio da ação e da reflexão, com gente de todos os cantos e encantos – da educação básica, do ensino superior, da arte, da cultura, dos movimentos sociais e populares. Ao longo de 2021, ano em que celebramos o centenário de nascimento de Paulo Freire, foram momentos repletos de muitas emoções, afetos e aprendizados. Uma verdadeira experiência de atuação coletiva que a educação libertadora sempre nos ensina. Nós, “gente que gosta de gente assim feito você”, agradecemos!

Comissão Geral, Grupos de Trabalho e de Apoio nas redes sociais de transmissão online

Equipe Responsável pela elaboração do selo do evento

Ana Beatriz Favarelo Figueiredo (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Betania Libaneo Dantas de Araujo (Docente Unifesp – Guarulhos)

Célia Regina Batista Serrão (Docente Unifesp – Guarulhos)

Gabriela Paes Rabello de Oliveira (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Giullia Linguanotte

Guilherme Batista D'Aragão (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Larissa Izabelle Alves (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Leticia Coelho Squeff (Docente Unifesp – Guarulhos)

Marjorie Netto Rosario (Comunicação Visual – ETEC Carlos de Campos)

Rosângela Dantas de Oliveira (Docente Unifesp – Guarulhos)

Sarah Dabus (Projeto Games Educacionais Acessíveis – Unifesp)

Thaissa Machado Gonçalves (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Thiago de Campos Brito Santos (Graduando Unifesp – Guarulhos)
Yohann dos Santos Ribeiro (Graduando modalidade EAD Unifesp – Reitoria)

Coordenadores(as) / Mediadores(as) das atividades: Círculo de Cultura, Ciclo de Debates, Café com Paulo Freire e Experiências Culturais

Agnes Karoline de Farias Castro (Coordenação PLP – Pimentas)
Alessandra Braga (Pós-Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Amanda Martins Amaro (Pós-Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Antonio Edimar Leite Monteiro dos Santos (Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos)
Beatriz Antunes (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Betania Libaneo Dantas de Araujo (Docente Unifesp – Guarulhos)
Bruno Tadeu (Pós-Graduando Unifesp – Guarulhos)
Camila Marques Vaz do Nascimento (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Carina Barros (Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos)
Clarissa Maiorino Bernardo (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Claudia Lemos Vóvio (Docente Unifesp – Guarulhos)
Célia Regina Batista Serrão (Docente Unifesp – Guarulhos)
Cleber Vieira (Docente Unifesp – Guarulhos)
Diogo dos Santos Silva (Graduado em Letras e Graduando em Pedagogia Unifesp – Guarulhos)
Edna Martins (Docente Unifesp – Guarulhos)
Fernando Rodrigues de Oliveira (Docente Unifesp – Guarulhos)
Filipe Henrique S. Peixoto (Graduando Unifesp – Guarulhos)
Francisca Rodrigues de Oliveira Pini (GCAF / Unifesp – Baixada Santista)
Gabriel Silva Xavier Nascimento (Pós-Graduando Unifesp – Guarulhos)
Gabriela Paes Rabello de Oliveira (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Greice de Nóbrega (Docente Unifesp – Guarulhos)
Guilherme Batista D' Aragão (Graduando Unifesp – Guarulhos)
Izabel Fernandes de Assiz (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Izabella Silva Freire (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Janaína Gomes Bezerra (Coordenação PLP – Pimentas)
Janes Jorge (Docente Unifesp – Guarulhos)
Jaqueline Augusta Almeida (Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos)
Juliana da Paz Bonfim (Pós-Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Letícia Coelho Squeff (Docente Unifesp – Guarulhos)
Luana Tortorette Costa (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Lucila Pesce (Docente Unifesp – Guarulhos)
Magali Aparecida Silvestre (Docente Unifesp – Guarulhos)

Mara Lucia Ribeiro (Pós – Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Márcia Aparecida Jacomini (Docente Unifesp – Guarulhos)
Maria Cecília Sanches (Docente Unifesp – Guarulhos)
Maria de Fátima Carvalho (Docente Unifesp – Guarulhos)
Maria Izabel Fernandes de Assiz (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Marília Mendes (Pós-Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Mariângela Graciano (Docente Unifesp – Guarulhos)
Marina Mello (Docente Unifesp – Guarulhos)
Marina Versolato (Pós-Graduada Unifesp – Guarulhos)
Michele Rodrigues de Oliveira (Campanha Nacional pelo Direito à Educação – Comitê São Paulo)
Paulo Henrique Alves dos Santos (Pós-Graduando Unifesp – Guarulhos)
Raiane Patrícia Assumpção (Vice – Reitora Unifesp)
Roberta Stangherlim (Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos)
Rosângela Dantas de Oliveira (Docente Unifesp – Guarulhos)
Sílvia Tage (Docente Unifesp – Baixada Santista)
Stephany Justine Ganga (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
Sylvia Helena Batista (Docente Unifesp – Baixada Santista)
Souzana Mizan (Docente Unifesp-Guarulhos)
Sueli Fidalgo (Docente Unifesp – Guarulhos)
Tatiana Lima (Pedagoga – Fundação Casa)
Thiago de Campos Brito dos Santos (Graduando Unifesp – Guarulhos)
Vinícius Henrique Araújo da Silva (Graduando Unifesp – Guarulhos)
Yan Borgens Alcantara (Graduando Unifesp – Guarulhos)
Yohann dos Santos Ribeiro (Graduando modalidade EAD Unifesp – Reitoria)

Convidados(as) / Expositores(as)

Adams Cardozo de Pontes Sá (Slam do Prego / Sarau da Quebrada e Batalha do São João – Guarulhos)
Adriano Nogueira (UNICAMP)
Alexandre Barbosa Pereira (Unifesp-Guarulhos)
Alexandre Inácio da Silva (CIEJA / Itaquera)
Aline Souza Silva Rocha (Rede Estadual de Ensino de São Paulo)
Amanda Alves Vilas Boas (Representante do DCE da Unifesp)
Ana Fonseca (Coletivo Perifatividade)
Ana Maria Araújo Freire
Ana Maria Saul (PUCSP)
Anderson Fernandes de Alencar (UFAPE)

Andreia Rabinovici (Vice-Reitora Unifesp – gestão novembro de 2020 a maio de 2021)
Ângela Biz Antunes (IPF)
Antônio de Pádua Lins de Souza (CIEJA / Itaquera)
Antony Ventura Silva (Banda “Quando Inhambu Cantou no meu Quintal”)
Augusta Henriques (Tiniguena - Guiné Bissau)
Augusto da Silva (CIEJA / Itaquera)
Barbara Dias Lazo Neves (CIEJA / Itaquera)
Bruno Konder Comparato (Diretor Acadêmico do Campus Guarulhos, da Unifesp –
Gestão 2021-2025)
Carlos Eduardo Ferrari (Movimento da Pessoa com Deficiência Latino Americano)
Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP)
Catherine Walsh (Universidade Andina Simón Bolívar)
Clotilde Maria de Oliveira (Rede Estadual de Ensino de São Paulo)
Daiani Minutti (CIEJA / Itaquera)
Dan Baron (Instituto Transformance e Projeto Rio de Encontros – Pará)
Daniel Santos Souza (UFABC)
Daniela Xavier Haj Mussi (UFRJ)
Danielle Henrique (Graduanda Unifesp-Guarulhos)
Deivison Mendes Faustino (Unifesp – Baixada Santista)
Denise Carreira Soares (Ação Educativa e FEUSP)
Diego Sávio da Costa Fernandes (Escola de Música e Casa de Arte Samba Preto Choro
Jazz)
Dinho Lima Flor (CIA do Tijolo)
Divoene Pereira Cruz Silva (UFERSA)
Edvaldo Oliveira Filho (Escola da Prefeitura de Guarulhos)
Eduardo Carlos Bianca Bittar (USP)
Eliane Souza Cruz (Articula/ Unifesp – Diadema)
Fabrício Gobetti Leonardi (Unifesp - Baixada Santista)
Filipe Henrique Santos Peixoto (Graduando Unifesp – Guarulhos)
Flávio Tayra (Unifesp – Osasco)
Franciele Busico Lima (CIEJA / PERUS)
Francisca Rodrigues de Oliveira Pini (GCAF / Unifesp - Baixada Santista)
Guilherme Rodrigues Macêdo (Pimentas / Unifesp - Guarulhos)
Isabel Marian Hartmann de Quadros (Pró-Reitora de Graduação – Gestão 2017-2021)
Ivete Ângela de Matos Souza (CIEJA / Itaquera)
Ivete de Souza da Silva (UFRR)
Jarina Fernandes (UFSCar)
Jason Ferreira Mafra (UNINOVE e IPF)

João do Prado Ferraz de Carvalho (Unifesp – Guarulhos)
 João Pedro Rodrigues Pereira Innecco (GEPEPRIVAÇÃO / USP)
 João Tristan Vargas (Unifesp – Osasco)
 Josenildo Ferreira da Silva (CIEJA / Itaquera)
 Juliana Fracaró (GCAF / Unifesp – Baixada Santista)
 Júlio César Zorzenon Costa (Unifesp – Osasco)
 Kaique de Oliveira Marçal (CIEJA / Itaquera)
 Kaliel Fernando Nunes (Graduanda Unifesp – Baixada Santista)
 Leina Cláudia Viana Jucá (UFMG)
 Lia Rita Azeredo Bittencourt (Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa – Gestão 2017-2021 e 2021-2025)
 Liana Borges (Café com Paulo Freire)
 Liormando José dos Santos (Assentamento Milton Santos)
 Lisete Arelaro (FEUSP)
 Luanda Sito (UDEA)
 Luiz Bugarelli (Escola Nacional Paulo Freire)
 Luci Aparecida Guidio Godinho (Fórum Paulista de Educação Infantil – FPEI)
 Lucia Lima da Silva (CIEJA / Itaquera)
 Luciana Ferreira da Silva (Unifesp – São José dos Campos)
 Luciana Pacheco Marques (Universidade Federal de Juiz de Fora)
 Lutegardes Costa Freire (IPF)
 Lynn Mario Menezes de Souza (FFLCH-USP)
 Magali Aparecida Silvestre (Diretora Acadêmica do Campus Guarulhos, da Unifesp – gestão 2017-2021)
 Manúcio Porto Guardia (Maracatu Terra Forte)
 Marcelo Roman (Cardume / Unifesp - Baixada Santista)
 Maria Amélia de Almeida Teles (União de Mulheres)
 Maria José Mendes da Silva (MOVA-SP / Fórum EJA)
 Maria Luiza Santana de Meneses (Unifesp-Guarulhos)
 Maria Selma de Moraes Rocha (FEUSP)
 Mariana Bensadon (Graduanda Unifesp – Baixada Santista)
 Mercú Rodrigues Medeiros (CIEJA / Itaquera)
 Miguel Arroyo (UFMG)
 Mauricio Costa Carvalho (Rede Emancipa)
 Nani Junília de Lima (CIUNI / Unifesp – Diadema)
 Natália Reis de Oliveira (Helena Pignatari / Unifesp – Osasco)
 Nelson Saas (Reitor da Unifesp – gestão 2021 – 2025)
 Nicolle Cristine Pereira Maia (Unifesp – Guarulhos)

Nycolle Botelho (Unifesp – Guarulhos)
 Olgair Gomes Garcia (Projeto Prove - Jd. São Luis – SP)
 Oscar Jara (Conselho de Educação Popular da América Latina – CEAL)
 Ozani Martiniano de Souza (Rede Estadual de Ensino de São Paulo)
 Patricia Abensur (Unifesp – São Paulo)
 Patrícia Elaine Pereira dos Santos (UERJ) Paulo Cesar Matheus da Silva (Secretário Municipal de Educação de Guarulhos)
 Paulo Cesar Matheus da Silva (Secretário Municipal de Educação de Guarulhos)
 Pedro de Carvalho Pontual (UNIRIO)
 Peter E. Jones (Sheffield Hallam University – Inglaterra)
 Peter Mayo (Universidade de Malta)
 Raiane Patrícia Assumpção (Vice – Reitora Unifesp – Gestão 2021-2025)
 Raíssa Pinheiro (CIA Rodas para o Ar e Projeto Danceja / Unifesp – Guarulhos)
 Rafael Domingues da Silva (Pós-Graduado Doutorado - FEUSP)
 Renan Figueiredo (Graduando e Membro da Coordenação do Projeto Pimentas de Ouro Unifesp – Guarulhos)
 Renata Prado (Graduanda Unifesp – Guarulhos)
 Roberta Scatolini (CES – Universidade de Coimbra)
 Romi Marcia Bencke (Secretária Geral do CONIC)
 Roseli Gomes Santana (CIEJA / Itaquera)
 Rosana Nogueira Pinto (COGEAE-PUCSP e CIA Queremos Saber_Artes do Corpo)
 Rosana Cebalho Fernandes (Escola Nacional Florestan Fernandes)
 Sandra Paula da Silva Batistão (Coletivxs)
 Sérgio Haddad (Ação Educativa)
 Sergio Vaz (Cooperifa)
 Simone Carleto (Rede Municipal de Ensino de Guarulhos e UNESP-SP)
 Sonia Couto Souza Feitosa (IPF)
 Soraya Soubhi Smaili (Reitora da Unifesp – Gestão de 2013-2017/2017 - 2021)
 Tamyres Siqueira (Rede Estadual de Ensino de São Paulo)
 Tatiana Cardoso Leal dos Santos Naves (CIEJA / Itaquera)
 Thalita Janaina Vasconcelos da Costa (Coordenação Nacional da Pastoral da Juventude e Comitê Chico Mendes)
 Tiago Alves do Nascimento (Coletivo da Biblioteca Paulo Freire – Mauá)
 Tiaraju Pablo D'Andrea (CEP / Unifesp – Zona Leste)
 Waldileide Alves da Silva (CIEJA / Itaquera)
 Wagner Hosokawa (UNG)

Equipe Responsável pela transmissão do evento na plataforma StreamYard

Ana Beatriz Favarelo Figueiredo (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

André Henrique Mendes de Carvalho (Graduando Unifesp-SJC)

Filipe Henrique S. Peixoto (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Gabriela Paes Rabello de Oliveira (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Guilherme Batista D'Aragão (Graduando Unifesp – Guarulhos)

José Lincoln Menegildo Casselin (PROEC – Unifesp)

Lucas Augusto de Mello Oliveira (Graduando Unifesp-SJC)

Luciana Ferreira da Silva (Docente Unifesp – São José dos Campos)

Equipe responsável pela tradução-interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Marcio Hollosi (Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão – CTAI / PRAE)

Marina Dias (Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão – CTAI / PRAE)

Sara Bueno da Silva Galeano Martins (Intérprete de Libras da Unifesp)

SERVIR (Empresa de tradução-interpretação em Libras)

Simone Caldeira (Intérprete de Libras da Unifesp)

Vivian Pataro Moraes (Intérprete de Libras da Unifesp)

Equipe de Tradutores(as)

Carlos Eduardo Oliveira Gonçalves (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Larissa Nunes dos Santos (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Priscila Nascimento Pires (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Quezia Vieira Gonçalves (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Rosângela Dantas de Oliveira (Docente Unifesp – Guarulhos)

Souzana Mizan (Docente Unifesp – Guarulhos)

Sueli Fidalgo (Docente Unifesp – Guarulhos)

Equipe de Revisores(as)

Edsonia Lopes dos Santos (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Hugo Marco Oliveira de Souza (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Jefferson da Silva Moreira (Pós-Graduando Unifesp – Guarulhos)

Laís Regina de Paula Alves (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Louis Joseph Jules Claude Neto (Graduando Unifesp – Guarulhos)

Nicolle Lima Nogueira (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Shirley Paredes Salluco (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Stephany Justine Ganga (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Victoria Lopes de Oliveira (Graduanda Unifesp – Guarulhos)

Atividade interinstitucional - 100 anos de Paulo Freire e o projeto de emancipação: experiências dos movimentos populares

Organização

Alexandre da Trindade (Cambridge University e Clarec / Cambridge Latin American Research in Education Collective)

Gibson Zucca da Silva (University of East Anglia e Clarec / Cambridge Latin American Research in Education Collective)

Márcia Aparecida Jacomini (Unifesp – Guarulhos)

Rosana Fernandes (Movimento Sem Terra – MST)

Sueli Fidalgo (Unifesp – Guarulhos)

Vanderlúcia Simplício (Movimento Sem Terra – MST)

Expositores(as)

Maria de Jesus (Movimento Sem Terra – MST)

Mariângela Graciano (Unifesp – Guarulhos)

Spyros Themelis (UEA / University of East Anglia)

Grupo responsável pelos encaminhamentos para a concessão do título de Doutor

Honoris Causa a Paulo Freire pela Unifesp¹

Mariângela Graciano (Docente - Campus Guarulhos / Comissão Organizadora “Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora”)

Sylvia Helena Batista (Docente - Campus Baixada Santista / Comissão Organizadora Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora”)

Danila Cristina Paquier Sala (TAE - Campus São Paulo)

Egeu Gomez Esteves (Docente - Campus Zona Leste)

Fernanda Emy Matsuda (Docente - Campus Osasco)

Ligia Azzalis (Docente - Campus Diadema)

Luciana Alves (TAE - Reitoria/Escola Paulistinha)

Luciana Ferreira da Silva (Docente - Campus São José dos Campos)

Lumena Almeida Castro Furtado (Docente - Campus São Paulo)

¹ A concessão do título de doutor *honoris causa* (*post mortem*) a Paulo Freire, patrono da educação brasileira, foi aprovada, por aclamação, em sessão realizada no dia 23 de junho de 2022, do Conselho Universitário da Universidade Federal da São Paulo (Consu/Unifesp).



SOBRE AS ORGANIZADORAS

Francisca Rodrigues de Oliveira Pini

Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo, Departamento Saúde, Educação e Sociedade / Campus Baixada Santista. Mestre e Doutora em Serviço Social (PUCSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4229-7263>, E-mail: francisca.pini@unifesp.br

Magali Aparecida Silvestre

Professora Associada I da Universidade Federal de São Paulo, Departamento de Educação da EFLCH Unifesp/Campus Guarulhos. Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2631-7383>, E-mail: magali.silvestre@unifesp.br

Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Professora Associada IV da Universidade Federal de São Paulo, Departamento Saúde, Educação e Sociedade do Instituto Saúde e Sociedade Unifesp/Campus Baixada Santista. Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5161-1886>. E-mail: sylvia.batista@unifesp.br

