VI SEMINÁRIO TEMÁTICO DO GT-6 EDUCAÇÃO POPULAR DA ANPED

"DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA CONJUNTURA CONTEMPORÂNEA"

30' Setembro à 04' Outubro

09h às 18h30

- ANFITEATRO 2D56 E BLOCO Z
  CAMPUS AEROPORTO

01/04 a 31/05 - INSCRIÇÃO COM SUBMISSÃO
03/06 a 27/09 - INSCRIÇÃO SEM SUBMISSÃO

Inscreva-se!

VAGAS LIMITADAS
*Pagamento à vista

Uniube
Universidade de Verdade

ANAIS
SEMINÁRIO TEMÁTICO DO GT 6 - EDUCAÇÃO POPULAR DA ANPED
EDIÇÃO VI

Organizadores

Tiago Zanquêta de Souza

Gercina Santana Novais

Valéria Oliveira de Vasconcelos

Fabiana Rodrigues de Sousa de Sante

Sandro de Castro Pitano

v. 1, n. 6, 2024

ISSN 2966-2451

Programa de Pós-graduação em Educação

Linhas de Pesquisa:

Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processos de Ensino-aprendizagem

Processos Educacionais e seus Fundamentos

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Linhas de Pesquisa:

Educação Básica: fundamentos e planejamento

Práticas Docentes para Educação Básica

Uniube

Universidade de Uberaba

Editoração

Editora Universitária Mário Palmério

Universidade de Uberaba – UNIUBE

Av. Nenê Sabino, 1801

38.010-420 – Uberaba, MG

www.uniube.br

Diagramação

Centro de Leitura e Escrita Científica e Tecnológica (CLECT) - FAPEMIG (Projeto APQ-01203-23) – Responsável técnica: Aline Claro de Oliveira

Desenvolvimento do sistema e divulgação:

Assessoria de Comunicação – ASSCOM

Apoios

FAPEMIG

CAPES

Realização

ANPEd

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Uniube

REALIZAÇÃO

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão

Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Programa de Pós-graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica e Doutorado em Educação

Reitor

Marcelo Palmério

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

Prof. Dr. André Luís Teixeira Fernandes

Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza – Coordenador

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira – Vice Coordenadora

Coordenação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação

Profa. Dra. Selva Guimarães – Coordenadora

Profa. Dra. Gercina Santana Novais – Vice Coordenadora

VI SEMINÁRIO TEMÁTICO DO GT 6 - EDUCAÇÃO POPULAR DA ANPED

Tiago Zanquêta de Souza - Uniube/UCB - coordenador

Gercina Santana Novais - Uniube - vice-coordenadora

Valéria Oliveira de Vasconcelos - UNIPLAC/UNIVÁS

Fabiana Rodrigues de Sousa de Sante - USF

Sandro de Castro Pitano - UFRGS

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Universidade de Uberaba. Seminário Temático do GT-6 Educação Popular da ANPED (v.1, n.6, 2024, Uberaba/MG)

U3a Anais do VI Seminário Temático do GT-6 Educação Popular da ANPED. Desafios e perspectivas da educação popular na conjuntura contemporânea / Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação; organizado por Tiago Zanquêta de Souza, Gercina Santanta Novais, Valéria Oliveira de Vasconcelos, Fabiana Rodrigues de Sousa de Sante, Sandro de Castro Pitano. – Uberaba : Editora Universitária Mário Palmério, 2024.

181 p. : il., color.

Evento realizado em 30 de setembro à 04 de outubro.
Apoio: FAPEMIG, CAPES.
ISSN 2966-2451

1. Educação popular. 2. Educação. 3. Educação – Experiências. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Novais, Gercina Santana. III. Vasconcelos, Valéria Oliveira de. IV. Sante, Fabiana Rodrigues de Sousa de. V. Pitano, Sandro de Castro. VI. Título.

CDD 370.115

SECRETARIA GERAL

Kamilla Paulina Alves

COMISSÃO ORGANIZADORA

Tiago Zanquêta de Souza - Uniube/UCB

Gercina Santana Novais - Uniube

Valéria Oliveira de Vasconcelos - UNIPLAC/UNIVÁS

Fabiana Rodrigues de Sousa de Sante - USF

Sandro de Castro Pitano – UFRGS

COMISSÃO CIENTÍFICA

Maria Tereza Goudard Tavares - UERJ

Camila Lima Coimbra - UFU

Adelino Jose De Carvalho Dias - Uniube

Cheron Zanini Moretti - UNISC

Maria Teresa Esteban Do Valle - UFF

Fabiana Eckhardt - UCP

Orlandil De Lima Moreira - UFPB

Janine Moreira - UNESC

Danilo Seithi Kato - UFTM/USP

Benerval Pinheiro Santos - UFU

Welisson Marques – IFTM

EIXOS DE TRABALHO

Eixo 1 - Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Ementa: reúne pesquisas e/ou relatos de experiência que abordam os aspectos históricos da Educação Popular no Brasil e na América Latina, que refletem e problematizam os fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos do campo.

Eixo 2 - Educação Popular: campo, territórios e pandemia

Ementa: agrega pesquisas e/ou relatos de experiência que problematizam a educação do campo, a agroecologia e os mais diferentes territórios e impactos da pandemia, especialmente sobre a educação das classes populares.

Eixo 3 - Educação Popular: saúde, corpos e diversidades

Ementa: contempla pesquisas e/ou relatos de experiência que tematizam a educação popular em saúde, nos mais diferentes contextos, e sustenta um debate acerca da diversidade, seja ela numa conjuntura escolar ou não escolar.

Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Ementa: reúne pesquisas e/ou relatos de experiência que analisam processos de escolarização de grupos populares, em diálogo com os princípios da Educação Popular e o do legado de Paulo Freire, na perspectiva da afirmação democrática do direito à educação para todas as pessoas.

NOTA DA COMISSÃO ORGANIZADORA

O conteúdo dos trabalhos publicados nestes anais – Trabalhos Completos e Relatos de experiência na forma de resumo expandido – são de inteira responsabilidade dos(as) autores(as).

SUMÁRIO

EIXO 1 – Educação popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos 1

Um olhar sobre a experiência docente em pré-vestibulares populares: quais suas contribuições? 2

A educação popular e a cozinha como oportunidade e resistência no cárcere 8

A sistematização de experiências e práticas sociais em educação popular: uma experiência em andamento no assentamento Missões – Francisco Beltrão - PR 16

O desafio da educação das relações étnico-raciais na formação de professores: a diversidade cultural do jogo pedagógico batalha mitológica no ensino público carioca 22

Práticas educativas e direitos humanos no centro de orientação dos direitos humanos na década de 1980: a emergência de uma educação em direitos humanos 31

‘Inédito viável’ e ‘presente potencial’: um diálogo entre Freire e Zemelman 41

Reconstituindo a história e registrando a memória da educação popular na Paraíba: estudo com base em trajetórias, produções, ideias e reflexões de diferentes atores 49

Formação de cozinheiras-educadoras pela partilha de saberes 59

Eixo 2 - Educação Popular: campo, territórios e pandemia 67

Formação de professoras/es em perspectiva decolonial a partir de estudos das casas subterrâneas no planalto catarinense 68

Situação-limite e inédito-viável: emergência climática e agroecologia na escola família agrícola de Vale do Sol 77

Eixo 3 - Educação Popular: saúde, corpos e diversidades 82

Políticas Públicas para a população negra – a oficialização de direitos tardios 83

Ponderações para o diálogo entre educação popular e educação alimentar e nutricional 92

Descolonizando o gênero: possibilidades da educação popular na escola e processos educativos emergentes 101

Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior 109

A poesia Aldravia na educação de jovens e adultos: possibilidades para uma prática educativa dialógica 111

Sistematização de experiências e licenciatura em educação do campo: possibilidades de inovação no processo de organização do trabalho pedagógico 120

O germinar de uma escola Caiçara de educação popular 129

Leitura que liberta: biblioterapia para jovens privados de liberdade 134

O ato de ler no ensino médio: tecendo tertúlias literárias dialógicas no magistério 138

Tindolelê-tindolalá: literatura infantil e educação popular 145

Experiências educativas cotidianas: o criar como ato de resistência e transformação 153

A Educação musical no ambiente escolar: Uma proposta de práticas educativas desde a perspectivas intercultural e a educação popular 160

A intersecção da educação popular com os estudos da infância como caminho teórico e metodológico 174

A contribuição da educação popular na formação de jovens e suas práticas sociais na escola 181

EIXO 1 – Educação popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

Um olhar sobre a experiência docente em pré-vestibulares populares: quais suas contribuições?

Carlos César de Oliveira[1] – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – carlosoliveira.prof@gmail.com

Eixo Temático: Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Resumo

O presente relato foi tecido a partir de inquietações deste professor-pesquisador a respeito dos pré-vestibulares populares e suas contribuições à formação docente. Enquanto espaços de "transgressão" (hooks, 2017), os pré-vestibulares populares tornaram-se fundamentais às classes subalternizadas na busca pelo acesso ao Ensino Superior, o que pode ser encontrado na literatura acerca do tema, a exemplo de Vasconcelos (2012). Tais espaços têm se mostrado fundamentais à formação de estudantes, cuja escolarização deixou lacunas, que interferem no direito de cursar o Ensino Superior. Partindo das questões como me tornei professor de pré-vestibular popular? De que maneira os pré-vestibulares populares contribuíram com a minha formação? Este relato buscou "sistematizar" (Jara, 2011) algumas experiências porque passei como professor de pré-vestibular popular, analisar e refletir sobre o caráter formativo dos mesmos, atentando para as suas contribuições à minha atuação como professor. Inspirando-me em Cendales e Mariño (2006) ressalto que como espaços não-formais de educação, o papel dos pré-vestibulares sociais tensionam as lutas pelo direito à educação, ao mesmo tempo em que buscam promover a equidade. Por outro lado, são espaços nos quais o professor pode trabalhar o pensamento crítico das(os) estudantes (Freire, 1987) maior liberdade, além disso, ao formar, forma-se. Dividido em três momentos, o seu início faz uma breve introdução, contextualizando o tema estudado. Em seguida, à luz da experiência, discuto o papel do pré-vestibular popular enquanto espaço de formação docente e, por fim, nas considerações, apresento algumas lacunas acerca do tema ora discutido, que como professor-pesquisador me desafia a revisitá-lo e ampliá-lo em estudos futuros.

Palavras–chave: Pré-vestibular popular; Formação docente; Pensamento crítico.

Introdução

[1] **Bolsista FAPERJ Nota 10. Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação.**

Pensar a educação vai além da concepção de escola. Afinal, existem vários outros "espaços não-formais" (Cendales e Mariño, 2006) onde são desenvolvidas práticas educativas pautadas numa perspectiva críticas: movimentos sociais populares, organizações sindicais e religiosas, entre outros. Recorro, portanto, ao tema dos pré-vestibulares populares porque ao longo da minha trajetória, desde o final do Ensino Médio, vivenciei algumas experiências com professor/coordenador. Partindo dessa premissa, o presente relato objetiva inventariar e "sistematizar" (Jara, 2011) as experiências por que passei, buscando refletir e apreender sobre o papel dos pré-vestibulares populares na minha formação.

Ressalto que tais experiências contribuíram para me formar professor, e ajudaram para que compreendesse que a além da escola há outros espaços educativos. Espaços estes que lutam pela escola e pela universidade pública, à medida que prepara estudantes de origem popular para o ingresso no ensino superior. Em face disso, destaco que as múltiplas iniciativas como educação popular, em diferentes lugares e contextos, contribuem para promover a democratização do conhecimento, fazendo com que as pessoas "oprimidas" (Freire, 1987) passem a refletir sobre o seu papel na sociedade e a intervir nela, ocupando espaços até então não ocupados e participando de espaços de lutas pela efetivação de direitos, como à educação e ao ensino superior público, gratuito, popular e com qualidade.

Lembre-se, ainda, que os pré-vestibulares populares são espaços onde professores se formam, uma vez que servem como espaço para estudantes de graduação ou recém-formados(as) atuarem, ampliando a sua prática docente e o seu olhar sobre a educação. Nesse sentido, ao formar discentes e docentes, o pré-vestibular torna-se um espaço de transgressão, no sentido bellhookiano (2017), visto que os conteúdos são trabalhados com maior liberdade – a partir de uma perspectiva crítica – o que nem sempre acontece na escola, em função da gestão, do currículo, da cobrança dos pais, das avaliações em larga escala, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre outros.

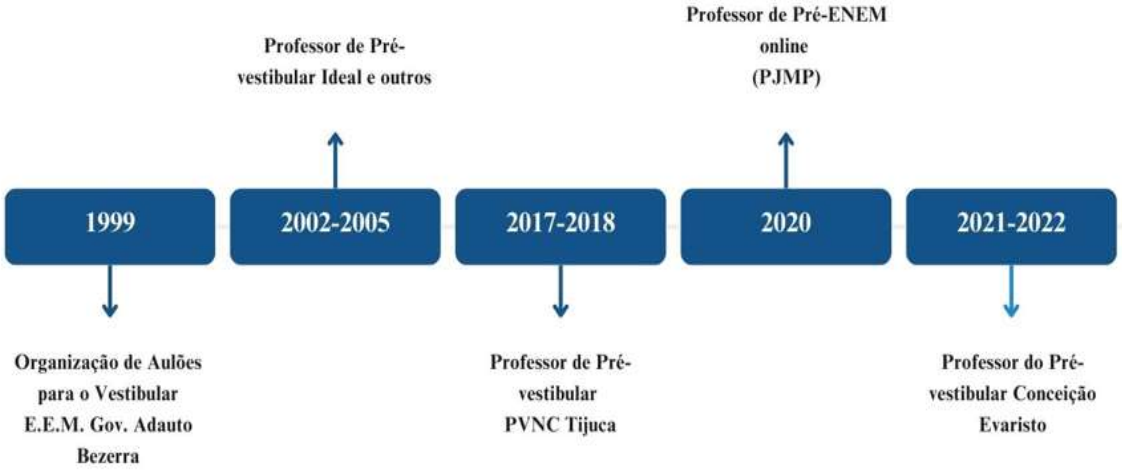
Feitas essas considerações, afirmo que este relato resultou de algumas perguntas, que segundo Freire e Faundez (1985) são o ponto de partida para o conhecimento. À propósito, como me tornei professor de pré-vestibular popular? De que maneira os pré-vestibulares populares contribuíram com a minha formação? Com base nestas indagações,

a seguir apresento os resultados exercício de sistematização e teço algumas considerações sobre as contribuições dos pré-vestibulares populares na minha formação. Não há nenhuma intenção servir de exemplo, visto que cada prática e o próprio exercício de autoria partem de uma percepção: a do autor. Contudo, o relato em questão sugere algumas lacunas, algumas contribuições e desafios dos pré-vestibulares populares.

O pré-vestibular popular enquanto espaço de formação docente

Enquanto estudante de origem popular, oriundo da zona rural, a minha trajetória foi marcada pelas lutas pelo acesso à escola. Logo, atuar em um pré-vestibular popular ou pensar ações educativas voltada para as classes populares tornou-se uma espécie de compromisso ético-sociopolítico, resultando em diferentes momentos e contextos de atuação, conforme a figura que se segue:

Figura 1: Atuações em pré-vestibular popular



Fonte: Autoria própria, 2024.

Com a expansão do Ensino Superior e a adoção do ENEM como política de ingresso ao mesmo, nota-se que nas últimas décadas o número de cursos pré-vestibulares populares aumentou, o que tem resultado em uma diversidade de estudos, a exemplo de Vasconcelos (2012). Para ele, trata-se de um movimento social urbano que possibilita com que jovens de origem popular consigam se preparar para concorrer a uma vaga no ensino superior, minimizando, assim, o *déficit* causado pela escola e buscando maior equidade no processo seletivo.

APOIO:

Foi pensando nisso que seu deu a minha primeira aproximação de um pré-vestibular popular, no ano de 1999, ao organizar e coordenar com uma colega os aulões para o vestibular. Como alunos do turno noturno e que não dispunha de condições financeiras para pagar um pré-vestibular privado, restou-nos mobilizar a escola e organizar os aulões para o vestibular, com o apoio de professores(as) da escola que se voluntariaram para ministrar as aulas.

Em 2002[2], já cursando a graduação em Letras, até 2005, atuei como professor do Pré-vestibular Ideal, na cidade Juazeiro do Norte-Ceará. Trabalhava as disciplinas Redação e Literaturas, que me possibilitavam discutir questões sociais e políticas: destaques para *O Quinze*, de Rachel de Queiroz; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Mello Neto, e *Cante lá que eu canto cá*, de Patativa do Assaré. À época lecionava em uma escola da rede privada, porém no pré-vestibular eu tinha maior liberdade para trabalhar, conforme já destaquei neste relato.

O retorno aos pré-vestibulares populares se deu no ano de 2017, no Pré-vestibular Social – Tijuca, ligado ao Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), onde atuei com a disciplina de Literatura. Com uma visão mais crítica, inclusive após me debruçar nos estudos de Paulo Freire, no campo da Educação Popular, busquei pautar as aulas numa perspectiva mais crítica, humanizadora e dialógica. O mesmo aconteceu com a atuação no Pré-Vestibular Conceição Evaristo (2021-2022), ao atuar com Literatura e Produção Textual. Neste último, destaco a importância dos debates a alguns trabalhos com expressões artísticas, como o desenho, samba-enredo, cine-pipoca, cartas. Aos poucos, o pré-vestibular ampliou o meu repertório de ação e possibilitou re-pensar a minha prática.

Quanto à experiência *online*, no ano de 2020, se deu por ocasião da pandemia da Covid-19. Devido às medidas sanitárias e ao isolamento geográfico, a internet tornou-se um recurso possível para a realização de aulas, como é o caso do Pré-ENEM, organizado pela Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP. As aulas foram ministradas por professores(as), boa parte egressos(as) da pastoral que, como eu, vivenciou essa experiência complexa e desafiadora, especialmente porque para as(os) estudantes das classes populares

[2]Coordenado pela professora Maria Eunice de Souza Barros (Em Memória).

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

o ensino remoto implicou disponibilidade de *internet*, espaço propício para estudar, disciplina e construção de autonomia. Para o(a) professor(a), as janelas fechadas (por motivos diversos) davam uma sensação de está só naquele espaço, se desafiando a re-criar estratégias de participação. Dito isso, considero que a identidade do pré-vestibular é tencionada e reconfigurada (Vasconcelos, 2012) de acordo com seu contexto, tendo em vista, de um lado, as questões políticas, sociais, ambientais, e, do outro, os fluxos de participantes e docentes.

Considerações finais

Por fim, destaco que ao sistematizar e refletir sobre a prática este relato evidenciou o papel dos pré-vestibulares populares na superação das assimetrias sociais que interferem no acesso ao Ensino Superior. Reitero, portanto, que as experiências ora discutidas se deram em diferentes contextos e momentos, o que reforça a necessidade de compreender que a sala de aula é um espaço diverso e plural, daí a necessidade de conhecer os anseios das/os e sua condição social, a fim de repensar a metodologia adotada, de modo que o pré-vestibular popular não se torne uma réplica do privado.

Diante disso, infere-se que os pré-vestibulares populares são uma espécie de extensão da escola, que possibilitam revisitar conteúdos a partir de uma perspectiva crítica e humanizador. Em face disso, concluo que embora não tenham desenvolvido formações com as(os) professoras(es), os pré-vestibulares sociais foram/são espaços de inserção docente e, por conseguinte, de formação, posto que ao ensinar aprendemos com a prática.

Referências

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

CENDALES, L.; MARIÑO, G.. *Educação não-formal e educação popular*: para uma pedagogia do diálogo cultural. Tradução Thiago Gambi. São Paulo: Loyola, 2006 (Colección Program Internacional de Formación de Educadores Populares).

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

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A.. *Por uma Pedagogia da Pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

JARA, O. H.. *Para sistematizar experiências.* Tradução: Maria Viviana V. Resende. – 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006 (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

VASCONCELOS, A. T.. *Dilemas e Desafios do Ensino nos Pré-Vestibulares Populares*. 2012. 27f. Monografia (Especialização em Educação Básica - Ensino de Geografia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro São Gonçalo-RJ, 2012.

A educação popular e a cozinha como oportunidade e resistência no cárcere

Dr. Everton Luiz Simon – UNISC – PPGEdu. PPGDH - PUCPR – evertonsimon@gmail.com
Dra. Maria Cecília Barreto Amorim Pilla – PPGDH - PUCPR – ceciliapilla@gmail.com
Maicon Souza de Barros – UNISC - Bolsista PUIC voluntário – maiconbarros2011@gmail.com
Vanessa Quadros – UNISC - Bolsista PUIC - vanessaquadros00@gmail.com

Eixo Temático: 1 Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Resumo

O presente trabalho analisa o trabalho de cozinheiras como expressão de resistência e sobrevivência em contexto prisional, usando pesquisa participante e educação popular. Investigando como a alimentação reflete emoções e dinâmicas de poder, a pesquisa destaca mulheres de diversas idades e origens. Revela que comer é um ato social com significados culturais e históricos, conectando memórias pessoais. As atividades na cozinha aliviam o sofrimento, promovem socialização, fortalecimento comunitário e expressão de identidade. Desenvolvem competências úteis para a ressocialização pós-cárcere. A alimentação é vista como estratégia de resistência frente às condições materiais das mulheres encarceradas.
Palavras-chave: Alimentação prisional; Resistência; Educação popular.

Introdução

O sistema prisional brasileiro, um dos maiores do mundo, apresenta condições severas e desumanas, caracterizadas pela superlotação, instalações insalubres, acesso limitado a recursos básicos como água potável e alimentação inadequada. Tais condições comprometem a dignidade humana e perpetuam violações dos direitos humanos. De acordo com o Relatório de Informações Penais – SENAPPEN (2024), o Brasil possui aproximadamente 857.999 pessoas privadas de liberdade, com um déficit de 156.798 vagas. O aumento da população carcerária feminina foi significativo, com um crescimento de 28,27% entre 2017 e 2023.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

A alimentação, mais do que uma necessidade fisiológica, torna-se um meio de expressão e resistência. No contexto prisional revela não apenas as condições materiais das mulheres encarceradas, mas também suas histórias, experiências e silenciamentos impostos pelo sistema. Desse modo, busca-se compreender como a alimentação pode revelar emoções, dinâmicas de poder e estratégias de resistência. A pesquisa buscou observar e capturar das vozes, a alimentação como uma prática social e histórica que conecta o presente, suas histórias e memórias.

A metodologia fundamenta-se na observação participante, com registros em diário de campo - DC[3]. Esta abordagem envolve um processo de diálogo e participação ativa com as mulheres. As contribuições dos princípios da Educação Popular e da pesquisa participante foram basilares, ao envolvê-las na compreensão do trabalho, na construção de saberes coletivos e ao contribuir na transformação social (Freire, 1987; Brandão, 2012).

O lócus é o presídio de Rio Pardo - RS, com população de 44 mulheres. As participantes são 6 mulheres que trabalham na cozinha do complexo. O perfil é diversificado em termos demográficos e socioeconômicos. Elas são de diferentes municípios da região. A amostra inclui três mulheres negras e três brancas, com idades entre 35 e 48 anos, com ensino fundamental incompleto, exceto uma que concluiu o ensino médio. (Dc, 2023).

Assim, a partir de uma imersão na realidade prisional, exploramos a complexidade das experiências alimentares, com base em procedimentos da educação popular revelando como a comida pode ser um fio condutor que conecta suas memórias e perspectivas de futuro, ao mesmo tempo em que atua como uma estratégia de resistência contra as condições opressoras.

A co(labor)ação na cozinha com mulheres cozinheiras – anotações de pesquisa

As pesquisas em contextos prisionais são geralmente complexas e desafiadoras. Determinadas áreas de interesse de pesquisa, sejam as mais delicadas e/ou vulneráveis ou

[3] Registros realizados entre 4 de março 2023 e abril de 2024 junto às mulheres cozinheiras, no Complexo Prisional Feminino de Rio Pardo, Rio Grande do Sul, Brasil.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

as que focalizam temas não tão sensíveis, frequentemente, sofrem dificuldades ou barreiras para a obtenção de autorizações institucionais para o acesso e execução, restrição no acesso aos dados e na aplicação de alguns procedimentos de pesquisa com os sujeitos (Chies, 2022). Além desses obstáculos para acessar as dinâmicas destas instituições totais, ao pesquisar com os sujeitos no sistema prisional é importante considerar os fatores: desconfiança, controle, opressão e vigilância constante. Portanto, requer do/a pesquisador/a estratégias o estabelecimento de relações de confiança, para que seja possível alcançar um conjunto de informações necessárias e confiáveis.

O desenvolvimento de atividades de pesquisa/extensão em prisões na região ocorre desde 2018. No caso em questão, é possível afirmar que acesso facilitado, resultou de solicitações apresentadas pelo Conselho da Comunidade, em capacitação e colaboração no processo de produção de refeições em prisões masculinas, para minimizar os problemas de insegurança alimentar, má qualidade e o excessivo desperdício de alimentos. São, portanto, relações de confiança que foram se estabelecendo com a instituição ao longo dos anos. Desde 2022, com a inauguração do presídio Rio Pardo, redirecionamos nossas atividades às mulheres encarceradas. Exclusivamente, com as mulheres cozinheiras, sob regime fechado, vinculadas ao programa de ressocialização. Privilegiamos auxiliar e compreender a partir de seus saberes e experiências os processos de produção de comidas. Semanalmente, trabalhamos diretamente elas, participando das atividades de produção, aprendendo e compreendendo as processualidades.

Neste processo prático-dialógico, a observação, a participação, a oralidade, a escuta e o estabelecimento de relações de confiança, sem julgamentos, se tornaram estratégias fundamentais para pesquisar com sujeitos que (sobre)vivem neste contexto. Esse processo foi fundamental para que elas pudessem expressar as suas lembranças e, assim acionar a sua capacidade para rememorar e entrar em contato com o passado (Le Goff, 2003).

As narrativas de memória, em situação de encarceramento, não podem ser analisadas fora de seu contexto, visto que a condição da prisão, embora seja temporária, tem as suas peculiaridades. Por meio do diálogo e das histórias de vida, foi possível obter um viés diferente sobre algo já acontecido, uma vez que cada pessoa narra tal acontecido a partir de sua subjetividade e de seu lugar no espaço social. Percebemos as minúcias e as

sutilezas, como também, todos os procedimentos de controle, segurança e vigilância que regem o viver no cárcere.

Na cozinha as mulheres são responsáveis pelos processos laborais. Elas realizam diversas atividades, desde o recebimento de insumos – nas terças, hortifruti e nas quartas-feiras, carnes e demais alimentos –, higienização e armazenamento adequado, planejamento do cardápio, produção das refeições, distribuição e limpeza nas duas cozinhas do complexo prisional.

Suas atividades laborais são organizadas em escalas, em conformidade, com os períodos das refeições. Três mulheres iniciam as atividades às 6h no preparo e distribuição do café da manhã às 7h para as celas; na sequência, para o almoço, as refeições são preparadas e servidas às 11h30min (Dc, 2023). O cardápio das comidas que compõem o almoço é produzido em comum acordo, sem acompanhamento de profissional especializado e conforme os parcos insumos do almoxarifado.

No almoço, as comidas são distribuídas em "pandecos", após esse processo elas organizam o espaço de trabalho e retornam para suas celas (Dc, 2023). No almoço, são preparados e disponibilizados todos os dias, feijão e arroz, acompanhado de outro carboidrato – geralmente macarrão, quando na disponibilidade são servidas batata doce, mandioca ou batata cozida – e um pedaço de carne, que varia entre carne bovina, suína, salsichão e aves conforme a disponibilidade. Legumes e saladas são enviados às galerias quando há no estoque/almoxarifado. Cumpre destacar, que a porção de carne servida no horário do almoço é de aproximadamente 80 a 100 gramas (Dc, 2023).

Por volta das 14h, o segundo grupo inicia suas atividades, para servir às 15h o lanche da tarde e às 18h o jantar. O jantar segue a mesma composição de carboidratos servidos no almoço, podendo ocorrer uma alteração de variedade no terceiro carboidrato. No entanto, a fonte proteica passa a ser o ovo, servidos cozidos, fritos ou sob a forma de omeletes. Essa substituição diária no jantar decorre da reduzida quantidade de carne fornecida semanalmente. Foi possível perceber que essa substituição é uma das estratégias utilizadas pelas mulheres cozinheiras, possibilitando variedade dos alimentos e preparações servidos, garantindo que a carne possa ser servida no almoço ao logo das semanas (Dc, 2023).

Os problemas observados em relação a diversidade de alimentos ou sua carência, são resultados do baixo investimento quando o gasto médio com alimentação para cada detento não chega a R$ 11 por dia. Essa despesa para todas as refeições ao longo de um dia já indica que é insuficiente. Assim, a oferta de alimentos de baixa qualidade e quantidade nutricional pode ser entendida como opressão e/ou descaso e desumanização. As condições precárias decorrentes da má qualidade nutricional, como definiria Paulo Freire (1983, p. 201), equivalem a uma "morte em vida" ao afetar a saúde física e emocional, como também a dignidade e a integridade.

Os saberes e experiências do/com trabalho desvelam um importante processo de humanização, socialização e oportunidades para a vida após o cárcere, foi observado

> *Desde quando eu entrei, eu só fiquei acho que dez dias ... (silenciamento), não chegou dez dias na cela com as outras mulheres [...]. Aí já me chamaram pra vim trabalhar na cozinha. Sabe professor..., eu gosto de trabalhar aqui porque eu ocupo minha cabeça, meu dia passa mais rápido aqui dentro. Adoro! Sabe... eu ia trabalhar num restaurante lá.... Mas aí eu fui presa, eu ia trabalhar ...(silenciamento) [...]. Mas eu vou tentar conseguir lá de novo. Vou conseguir um serviço, eu quero trabalhar em cozinha. Eu adoro trabalhar na cozinha. (COZINHEIRA 1 – Dc, 2023).*

Ao referir-se sobre o trabalho realizado a cozinheira 2, destaca que o trabalho que ela realiza é muito importante pois "[...] tira bastante o sofrimento da solidão e os pensamentos ruins daqui sabe professor. Eu gosto de mexer na panela, eu gosto de mexer com comida, sabe [...]". Relembra ainda que iniciou as atividades na cozinha, "[...] como terceira auxiliar, tirava folga de uma hoje, uma folga de outra amanhã, e aí agora eu tô de cozinheira", finaliza. A conexão positiva do trabalho realizado pelas mulheres nas cozinhas ou em diferentes espaços do complexo, se torna uma solução viável ao afastá-las do que podemos denominar de ócio negativo e geram motivação para compartilhar saberes e experiências e adquirir mais conhecimentos nesse processo educativo cotidiano.

As mulheres atuam nas cozinhas não somente pela questão política da remição da pena e do sofrimento de estar no cárcere, mas como um processo que permite estabelecer relações interpessoais – de socialização, auxiliar no cuidado/respeito, gerar responsabilidade e contribuir para os processos de (re)afirmação identitária/étnica e na

ANPEd Uniube APOIO: CAPES FAPEMIG

transformação social dessas mulheres. O trabalho, se apresenta como uma significativa oportunidade de "ampliação de suas capacidades laborais e consequente produção, que, em situação de cumprimento de pena, tem o potencial para transformar e possibilitar a sua ressocialização na vida após o cárcere pela humanização". (SIMON, PLOIA, MORETTI, 2021, p.9).

Esse trabalho realizado na cozinha para elas é visto como prazeroso "eu cozinho com alegria, eu gosto... eu gosto de tá em roda do fogão cozinhando, é amor, sei lá..., eu cozinho é com amor, que nem se diz [...], acrescenta a cozinheira 1. Além de gostar de realizar, a Cozinheira 2 ao descrever o trabalho desenvolvido na cozinha acrescenta que

> *cozinhar é muito bom, sabe? Eu gosto de aprender coisas novas, eu invento as vezes com o que tem aqui para a gente cozinhar, massa com alguma coisa, uma maionese quando tem batata. Amo maionese, né, porque se... (risos) depender de mim tem todos os dias. Ou várias coisas, sabe. Que nem em casa (silêncio...), quem cozinhava era eu, né. (Dc, 2023).*

Percebe-se que, as razões políticas do silêncio se manifestam não apenas como uma falta de linguagem, mas como uma estratégia e resistência, para não manifestar sentimento de culpa, de sofrimento ou emoções. Para compreendermos o silêncio partimos da concepção do educador Paulo Freire em que a "cultura do silêncio", se estabelece na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de "quase-coisas", necessariamente os constitui desta forma (Freire, 1987).

Desta maneira, o silêncio e o esquecimento atuam como formas de resistência ou autopreservação, especialmente em contextos de privação de liberdade onde falar pode ser perigoso ou prejudicial. Nos fragmentos da memória encontramos atravessamentos "históricos e culturais, fios e franjas que compõem o tecido social, o que nos permite ressignificar o trabalho com a memória como uma prática de resistência" (Pérez, 2003, p. 5). Nessa conexão estabelecida a partir das práticas alimentares, a Cozinheira 2 relembra ainda os momentos e as experiências pessoais de quando cozinhava na sua casa, **"***adoro fazer minha comida no fogão à lenha. Geralmente, quando tô em casa, eu cozinho no fogão a lenha, que eu adoro, tendo as coisas pra cozinhar eu gosto*" (Dc, 2023).

Os saberes, as práticas e as lembranças nostálgicas da vida pré-cárcere também foram manifestadas pelas Cozinheiras através do exercício do produzir, isto é, do trabalho, quando participamos coletivamente da elaboração das comidas para o almoço. Em diálogo com a Cozinheira 1 "*eu quando to cozinhando, assim, fazendo uma comida aqui, vai me trazendo umas lembranças assim... (silêncio) Ahh! De casa, né?*". Ao apontar para a panela ela mostra o que estava preparando para o almoço e revelou com alegria no rosto: "esse feijão era feito assim. Minha mãe não punha alho. Eu não uso também. Eu aprendi com ela assim. Ela cozinha muito bem. Sempre tinha muita comida lá em casa". (Dc, 2023). No diálogo em questão, a Cozinheira 3 complementa que "*na minha casa não tinha essa de feijão requentado. Sempre tinha que ser arroz novo e feijão novo todo dia*", finaliza. (Dc, 2023). Entre lembranças e silêncios, constatamos que o produzir e os comer se interrelacionam com as memórias, sendo produto de escolhas, relacionadas aos sentidos que damos a nós mesmos (BRAGA, 2004).

Considerações finais

Foi nesse ambiente, em atividades de co(labor)ação, que percebemos nas práticas e técnicas de produção das comidas que se manifestam processos de "negociação" e resistência que combinam memórias gustativas e diversos saberes e experiências da vida pré-cárcere.

Assim, percebemos que o trabalho na cozinha pode contribuir para minimizar a solidão no cárcere, estabelecer relações interpessoais e de socialização, auxiliar no cuidado/respeito, gerar responsabilidades e contribuir para os processos de (re)afirmação identitária/étnica e na transformação social. O ato de cozinhar manifesta, através da experiência cotidiana, dos processos do produzir e da história/memória, diversos saberes e possibilita desenvolver diferentes competências profissionais elas que, na vida pré-cárcere, muitas vezes, não tiveram a oportunidade de trabalhar.

Referências

BRAGA, V. Cultura Alimentar: Contribuições da antropologia da alimentação. **Saúde em Revista,** Piracicaba, 2004, v. 13, n. 6, p. 37-44. Acesso em: 01 Mar. 2024.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CHIES, L.A.B. Apontamentos acerca das peculiaridades de pesquisa nas prisões. *In*: BORDIN, Marcelo (org.). **Metodologias de pesquisa qualitativa no Sistema de Justiça Criminal**. Pelotas: Adentro e Através, 2022. p. 15-32.

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

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

PÉREZ, C.L.V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. *In*:ANPED, 26, 2003, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2003. p. 5.

SENAPEN. **Relatório de Informações Penais**: 15º Ciclo SISDEPEN. 2º semestre de 2023. RELIPEN. 2. ed. Brasília, DF: SENAPPEN, 2024. PDF. Disponível em: https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-2-semestre-de-2023.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

SIMON, E.L; PLOIA, H. H; MORETTI, C.Z. SABERES, TRABALHO E ALIMENTAÇÃO PARA A LIBERDADE: práxis extensionista em um contexto prisional. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-19, 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: http://dx.doi.org/10.5212/rev.conexao.v.17.18251.66. Acesso em: 8 mar. 2024.

A sistematização de experiências e práticas sociais em educação popular: uma experiência em andamento no assentamento Missões – Francisco Beltrão - PR

Dra. Cecília Maria Ghedini - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Grupo de Pesquisa em Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP) –
Email: cemaghe@gmail.com
Mestranda: Elizabete Canci de Moura - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Grupo de Pesquisa em Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP) - Email: elizabete.canci@gmail.com

Eixo 1 - Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Resumo: Este trabalho apresenta uma experiência em andamento, realizada com a "Sistematização de Experiências e Práticas Sociais em Educação Popular", com vistas à produção de dados e de conhecimento, além da reconceituação e da recriação das práticas sistematizadas, no contexto específico de uma comunidade e duas escolas: o Assentamento Missões no município de Francisco Beltrão – PR e as Escola Municipal Irmão Cirilo e o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, respectivamente. Compreende-se esta dimensão da Educação Popular, a Sistematização, como um processo coletivo de produção de conhecimento que acontece a partir de práticas sociais concretas, uma interpretação crítica destas que, quando ordenadas e reconstruídas, descobrem ou explicitam o processo, com potencial para (re)conceituá-lo e recriá-lo. Iniciado no ano de 2018, mas interrompido pela pandemia, reinicia e, no ano de 2024, realizará os Seminários para a reconceituação e reconstrução dos registros, das interpretações e dos possíveis encaminhamentos que o coletivo compreender como necessários. O processo vivenciado até este momento, possibilita considerar que esta prática da Educação Popular, tem potência para que os espaços e os processos sistematizados, refundamentem seus fazeres e recriem suas

ferramentas, de forma que os sujeitos e as necessidades de seu tempo, tenham suas vozes e ações reconhecidas e validadas em sua diversidade.

Palavras-chave: Educação Popular; Sistematização de Experiências e Práticas Sociais em Educação Popular; Assentamento Missões – Francisco Beltrão – PR.

Este trabalho apresenta uma experiência situada no município de Francisco Beltrão – PR, no Assentamento Missões, tendo como foco duas escolas públicas: a Escola Municipal Irmão Cirilo e o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Trata-se de uma experiência em andamento, realizada com a metodologia da "Sistematização de Experiências e Práticas Sociais em Educação Popular"[4], com vistas à produção de dados e de conhecimento, além da reconceituação e da recriação das práticas sistematizadas em seus contextos.

No caso da experiência aqui relatada, desenvolve-se ainda, uma relação entre a Sistematização e a Pesquisa, tendo como centralidade o processo de criação da escola e sua história, as relações com a comunidade e seus sujeitos e a prática pedagógica. Especificamente, no contexto das escolas e sua ação educativa, a Sistematização possibilita compreender as ferramentas utilizadas na prática pedagógica e produz, ao mesmo tempo, um conteúdo que reverte em favor da escola, uma provocação significativa quanto aos sentidos da escola que, inevitavelmente implica em novas posturas e tomadas de decisão de seus coletivos e da própria escola. Abaixo delineiam-se os passos do Projeto de Sistematização, tal como indicam, nesta metodologia, autores como Falkembach (2006) e Jara (2006).

Figura 1 - Projeto de Sistematização do Assentamento Missões – Francisco Beltrão - PR

[4] Neste texto, toda vez que aparecer a palavra "Sistematização", com letra maiúscula, refere-se à expressão "Sistematização de Experiências e Práticas Sociais em Educação Popular".

PROJETO DE SISTEMATIZAÇÃO		
Título:	Sistematização da história dos 20 anos do Assentamento Missões, a luta pela educação e a escola e o futuro das famílias que residem nas comunidades da área de terra conquistada.	
Eixo de sistematização	Os 20 anos de história e os caminhos do Assentamento Missões de Francisco Beltrão/PR: análise das práticas sociais de organização e produção e identificação de seus elementos de sustentação e viabilidade social, ambiental, econômica, formativo-educativa e cultural - do direito à terra ao direito à educação.	
Data:	2018-2020	
Para que se vai realizar esta sistematização – objetivos:	1. Registrar a história do Assentamento Missões e das Escolas Municipal do Campo Irmão Cirilo e Colégio Estadual do Campo Paulo Freire.	
	2. Compreender em que medida os princípios da organização do MST estão presentes na organização das comunidades.	
	3. Resgatar o processo e a luta vividos pelas escolas para manter-se numa perspectiva de conhecimento e formação humana.	
	4. Produzir indicativos de um projeto de futuro para que jovens e crianças possam seguir a construção destes 20 anos na perspectiva de desenvolvimento comunitário e educação.	
Sobre a experiência	**Que experiência se quer Sistematizar – delimitação do objeto**	A história do Assentamento Missões e das Escolas Municipaldo Campo Irmão Cirilo e Colégio Estadual do Campo Paulo Freire.
	Por que é importante sistematizá-la:	As comunidades do Assentamento Missões, assim como suas escolas, se destacam no município de Francisco Beltrão – PR, pela organização e capacidade de desenvolvimento e proposições. Surge daí a necessidade de compreender por que esta lógica resiste e quais são os indicativos de futuro, para que jovens e crianças possam seguir este projeto em curso, nestes 20 anos de história.

Fonte: Relatórios do Processo de Sistematização. Elaborado pelas autoras

A metodologia da sistematização pode ser compreendida como uma interpretação crítica das experiências que, ordenadas e reconstruídas, descobrem ou explicitam o processo que foi vivenciado, os fatores que intervieram nesse processo e como eles se relacionaram entre si (Jara, 2006).

Para Falkembach (1991), a sistematização é um processo coletivo de produção de conhecimento que acontece a partir de práticas sociais concretas e que: recupera o que os sujeitos sabem da sua experiência com o fenômeno estudado; registra os acontecimentos e interpretações que esses sujeitos possuem sobre eles; cria espaço para diálogos sobre estas interpretações; localiza as contradições para enfrentá-las; procura ver as relações entre os acontecimentos, para refletir sobre o comportamento

e evolução destes; situa as experiência vividas por esses sujeitos num plano maior e as transforma em objeto de estudo.

O trabalho iniciou-se em 2018, quando se produziu uma Linha do Tempo por meio de encontros com moradores do assentamento para iniciar um primeiro levantamento de dados e registros com diferentes grupos de sujeitos, coleta de diversos documentos e relatos. Contudo, em função da pandemia e dos desdobramentos que se seguiram, o processo esteve parado nos anos de 2020 a 2022. Reiniciou-se em 2023 e, até este momento finalizou-se a I Narrativa da Sistematização, um documento que tem em torno de 160 páginas, e se realizará o Seminário da I Narrativa. Este documento estará nas mãos de todos os que participaram da construção, quando cada um terá a oportunidade de fazer esta leitura e propor questões para orientar a reflexão sobre o processo ali registrado, as quais serão trazidas aos grupos e à plenaria durante o Seminário.

Neste processo, após este Seminário com a I Narrativa, se passa a trabalhar na II Narrativa – esta vai incorporar todos os acréscimos e/ou decréscimos indicados no Semnário. Deste modo, a II Narrativa terá outro texto, acrescido, ainda, pelas respostas às questões orientadoras, que farão uma leitura crítica dos fatos e seus registros, desde o ponto de vista dos participantes. Após este momento, o documento da II Narrativa voltará, para ser lido e apreciado por todos os participantes, quando se realizará outro Seminário, para analisar e interpretar os processos vividos. Este Seminário contará com análises teóricas por meio de convidados pela coordenação do processso, sintonizados com a metodologia e com base nos objetivos desta Sistematização; o resultado deste Seminário produz a III Narrativa da Sistematização.

O momento final do processo da Sistematização consistirá em se dialogar sobre como apresentar a produção das Narrativas para a comunidade/sociedade: em forma de livro, de registros *online*, com replanejamentos para a comunidade do assentamento na atualidade, entre outros que se compreendam importantes e necessários depois do processo vivenciado pela Sistematização.

É possível considerar-se a partir deste processo vivido que a Sistematização é uma forma metodológica que possibilita às práticas sistematizadas, em seus contextos, novos

contornos fazendo-as avançar. Compreende-se que esta prática tem potência para que os espaços e processos sistematizados, refundamentem seus fazeres e recriem suas ferramentas, de forma que os sujeitos e as necessidades de seu tempo, tenham suas vozes e ações reconhecidas e validadas em sua diversidade.

Referências

FALKEMBACH, E. M. F. *Sistematização em Educação Popular:* uma História, um Debate... Anais da 30ª. Reunião Anual da ANPED: CAXAMBU/MG, 2008. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3316--Int.pdf Acesso em mar de 2022.

FALKEMBACH, E. M. F. *A Arte ampliar cabeças***:** uma leitura transversal das sistematizações do PDA/Ministério do Meio Ambiente, PDA/PPG7/SDS. Brasília: MDA, 2006.

JARA, Oscar Holliday. *Para sistematizar experiências.* Tradução de Maria Viviane B. Rezende. 2ª ed., revista. Brasília: MMA, 2006.

O desafio da educação das relações étnico-raciais na formação de professores: a diversidade cultural do jogo pedagógico batalha mitológica no ensino público carioca

Roberta Kerr – SME/RJ – roberta_kerr@hotmail.com

Eixo Temático 1 - Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Resumo

O presente artigo investiga uma experiência pedagógica promovida em 2024 pela Escola de Formação Paulo Freire (EPF), voltada para a formação de professores de língua portuguesa na rede pública municipal do Rio de Janeiro. A iniciativa, inserida no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), visa promover a compreensão e valorização da diversidade cultural entre educadores, refletindo sobre como lidar de maneira lúdica e sensível com a pluralidade étnico-racial presente nas escolas públicas cariocas. Uma das metodologias ativas adotada no curso foi a Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ), que é uma importante ferramenta para engajar os alunos e, ainda, facilitar discussões sobre questões de raça, identidade e cultura. O jogo Batalha Mitológica foi elaborado para desafiar percepções preconcebidas e estimular a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a atividade buscou promover a autorreflexão dos educadores sobre suas próprias atitudes antirracistas, proporcionando um espaço seguro para o diálogo e a aprendizagem colaborativa. Os resultados preliminares indicam que a utilização do jogo contribuiu para a abordagem da temática de forma lúdica. Essa experiência pedagógica destaca a relevância de programas de formação continuada que abordem diretamente a ERER e a diversidade cultural, sugerindo que tais iniciativas podem ter um impacto positivo não apenas na formação dos professores, mas também na qualidade da educação oferecida aos alunos. O estudo conclui que a promoção de uma educação inclusiva e de combate ao racismo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e que a formação docente desempenha um papel crucial nesse processo.

Palavras–chave: Formação de professores; Etnoeducação; Aprendizagem baseada em jogos.

Introdução

> *"O mito é um texto que estabelece uma relação entre imanência e transcendência. Ao relatar um acontecimento, o mito situa-se em um determinado tempo e lugar e, frequentemente,*

> *apresenta-se como uma história verdadeira, repleta de elementos imaginários".*
>
> **(BNCC)**

Batalha Mitológica é um jogo de cartas pedagógico que mergulha os participantes nas ricas mitologias de diversas culturas ao redor do mundo. Cada carta representa uma deusa ou um deus mitológico, com características únicas de destreza, sedução, magia e força. Os jogadores competem numa emocionante disputa, utilizando estratégia e conhecimento sobre as divindades para vencer.

O jogo foi produzido por Kauê Kerr, Roberta Kerr, Carla Vidal, Diana Ribeiro, Helena Langoni e Monica Araujo em 2024, sendo registrado na Fundação Biblioteca Nacional para proteção dos direitos autorais. Dentre os criadores, cinco são professoras formadoras da Escola de Formação Paulo Freire (EPF), da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), instituição que promove a formação continuada dos docentes cariocas desde 2012. Ano no qual a EPF foi criada via Decreto N.º 35.602 (SME/RJ, 2012).

A formação continuada de professores da maior rede municipal de ensino público da América Latina oferece o curso intitulado "Ondas do Conhecimento" direcionado ao componente língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. O percurso formativo tem como objetivos: a) Elencar objetos de conhecimento a partir dos resultados avaliativos da rede; b) Vivenciar a prática dos objetos de aprendizagem por meio de oficinas observando as metodologias que colaboram para o processo de ensino-aprendizagem e protagonismo juvenil; e c) Refletir sobre práticas de ensino nos territórios a partir de análise crítica e troca de experiências.

Para a seleção metodológica, considera-se a Pedagogia Ativa, uma abordagem educacional que enfatiza o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. Ao invés de assumirem uma posição de receptores passivos de informação, os discentes são incentivados a participar, interagir, explorar e construir conhecimento de maneira colaborativa e significativa. Essa metodologia se contrapõe à educação tradicional, que preceitua apenas a transmissão de conhecimentos, identificada como "educação bancária"

por Paulo Freire (1996). Dessa forma, baseia-se em princípios como a autonomia, a colaboração e a reflexão crítica.

Segundo o professor José Moran:

> As metodologias ativas ajudam a tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, aumentando a motivação e o engajamento dos estudantes. Para o estudante, elas permitem uma aprendizagem mais significativa e duradoura, pois são baseadas em situações concretas e contextualizadas. Além disso, elas estimulam a criatividade, a autonomia e o trabalho em equipe (2024, s/p).

A mesma pedagogia ativa prevista para a prática com os alunos, também serve aos encontros presenciais ofertados aos educadores. Isso porque compreende-se a formação continuada docente enquanto espaço para pensar o fazer pedagógico cotidiano. Segundo Mesquita, nessa experiência, colabora-se para uma atuação reflexiva do professor como "um profissional que pensa de forma ativa as possibilidades de suas ações antes de colocá-las em curso, levantando e explorando hipóteses, aliando sua experiência a seu conhecimento" (2023, p. 7).

O "Ondas do Conhecimento" compreendeu a carga horária de vinte horas, dos quais doze horas se referiam a encontros presenciais realizados em dezesseis escolas de diferentes bairros da cidade, além dos encontros realizadas na própria EPF. As outras oito horas foram ofertadas em duas aulas *online,* disponibilizadas em ambiente virtual de aprendizagem, na plataforma *Moodle* da instituição. No total, foram vinte turmas de professores com a frequência de mais de quinhentos participantes.

No planejamento dos quatro encontros ocorridos nos locais previstos, que possuíam três horas de duração cada, as metodologias foram diversificadas, envolvendo: *Storytelling*, Cultura *Maker*, Aprendizagem Baseada em Problemas, *Gamificação* e Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ). Esta última inspirou a criação de um jogo fundamentada em estudos que apontam para a "teoria da diversão", posto que jogos pedagógicos são capazes de motivar os indivíduos se apresentando como alternativa eficiente no processo de geração de conhecimento (Zichermann e Cunningham, 2011).

No contexto do ensino, a prática com o Batalha Mitológica abarca o conceito de Multiletramento, que significam dois tipos importantes de multiplicidades em nossa sociedade: a semiótica e a cultural. Afinal, por meio das divindades elencadas, o jogo alcança uma diversidade cultural de quatro continentes: América, África, Europa e Ásia. O acesso a diferentes conhecimentos através das mitologias tupi-guarani, iorubá, egípcia, nórdica, grega, japonesa, chinesa e polinésia são o ponto de partida para a reflexão da ERER.

Vale destacar que, "em nossas salas de aula, essa mistura de culturas, raças e cores não constitui uma constatação tão nova, embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada" (Rojo, 2012, p. 15).

Assim, diversidade não é ignorada, pois são valorizados os diferentes olhares na sociedade global.

Diretrizes Curriculares

> *"Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro do índio [indígena] na nossa formação histórica e cultural".*
>
> **(Lélia Gonzalez)**

A vivência lúdica do jogo reforça os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) que visa desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira.

Neste documento, ratifica-se a importância da formação de atitudes, posturas e valores para que se eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico e racial: "descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos". Assim, os educandos poderão interagir de modo a construir uma "nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada" (Brasil, 2004, p. 10).

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

A superação da desigualdade étnico-racial se constitui, naturalmente, também no ambiente escolar, em que a valorização da diversidade deve estar presente nas escolas brasileiras em diferentes níveis de ensino.

Por fim, a experiência com o jogo Batalha Mitológica colabora para a formação docente – em como lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações – e para o engajamento dos alunos, no acesso aos conhecimentos mitológicos/culturais de diferentes povos.

Jogos no ensino

> *"Não é a seriedade, mas a brincadeira, a curiosidade, a exploração gratuita que constituem os fundamentos dos mitos, dos ritos da vida em sociedade e da própria ciência".*
>
> **(Martine Mauriras-Bousquet)**

A utilização de jogos pedagógicos na abordagem da temática cultural durante as aulas de língua portuguesa é fundamental por diversos motivos.

Os jogos são ferramentas dinâmicas que estimulam a participação ativa dos jovens, tornando o aprendizado mais envolvente e atrativo. Ao integrar elementos lúdicos e narrativos, essa metodologia de ensino consegue captar a atenção dos estudantes, promovendo uma experiência de aprendizagem mais imersiva e memorável.

Isso porque o jogo ajuda o aluno a "construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem" (Antunes, 1937, p. 36) .

Dessa forma, as vivências com jogos não apenas ampliam o conhecimento de mundo, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e críticas, contribuindo para uma formação integral e mais significativa.

Nas formações docentes e discentes

> *"Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador".*

(Huizinga)

A experiência com a Batalha Mitológica ocorreu de modo bastante entusiasmado, inspirado especialmente pela regras que desafiavam e, consequentemente, engajavam na disputa.

As deusas e os deuses das 27 cartas indicavam diferentes características culturais de modo a ampliar o conhecimento das mitologias selecionadas. Compareciam, à guisa de ilustração, Oxumaré e Iansã, da mitologia africana iorubá, assim como Jaci e Iara, da mitologia brasileira indígena tupi-guarani. Também estavam no jogo os tradicionais e populares Thor e Loki da mitologia europeia nórdica, e Atena e Poseidon, da grega.

Após a realização dos encontros presenciais, o livreto digital para impressão foi disponibilizado via *link* da EPF, a saber: https://linktr.ee/epfsme. Desse modo, foram recebidos diversos relatos, compartilhados vídeos nas redes sociais ou recebidos via *WhatsApp* que demonstravam as práticas nas unidades escolares aplicadas pelos professores cursistas.

Dentre as habilidades do Currículo Carioca (SME/RJ, 2020) previstas para a tarefa, destacaram-se: “Relacionar assunto de textos lidos a seu conhecimento de mundo” e “Valorizar a literatura em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade”. Sendo que outras foram também ser exploradas de acordo com as estratégias didáticas planejadas pelos professores.

Considerações finais

A experiência pedagógica promovida pela EPF em 2024, focada na formação de professores de língua portuguesa na rede pública municipal do Rio de Janeiro, revelou-se um marco significativo na abordagem da ERER. Utilizando a metodologia da ABJ, através do jogo Batalha Mitológica, a iniciativa demonstrou como práticas pedagógicas lúdicas e ativas podem transformar o entendimento e a valorização da diversidade cultural entre educadores.

Os resultados em andamento evidenciam que o jogo não só engajou docentes e discentes, mas também facilitou discussões e reflexões críticas sobre raça, identidade e

cultura. A atividade proporcionou um ambiente seguro para autorreflexão e diálogo colaborativo, essenciais para a formação de educadores conscientes e preparados para abordar as complexidades étnico-raciais em sala de aula.

A adoção da pedagogia ativa se mostrou eficaz na criação de um espaço de aprendizagem dinâmico e participativo, onde se pode experimentar e refletir sobre práticas pedagógicas inclusivas. O envolvimento e a participação direta dos educadores durante o curso "Ondas do Conhecimento" reforçaram a importância de metodologias que promovam a autonomia, a colaboração e a reflexão crítica.

A promoção de uma educação inclusiva e antirracista é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e a formação de professores desempenha um papel crucial nesse processo.

Referências

ANTUNES, Celso. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. RJ: Ed. Vozes, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. DF: MEC, 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/DF: MEC, 2018.

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

GONZALEZ, Lélia. "De Palmares às escolas de samba, tamos aí". *Mulherio*. Ano II, n. 5, 1982.

MESQUITA, Daniele de Lima. O texto literário na formação continuada de professores: A necessária sensibilização entre números e sujeitos. Monografia (Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa) - Faculdade de Educação, UFRJ. Rio de Janeiro. 2023.

MORAN, José. "Entrevista com professor José Moran". *Revista Carioca*, n. 8, abr. 2024. Disponível em: https://revistacarioca.epfsme.rio.br/vamos-conversar/vamos-conversar-8/entrevista-com-professor-jose-moran/. Acesso em 10 jun. 2024.

ROJO, R. H. *Multiletramentos* na Escola. SP: Parábola, 2012.

SME/RJ - Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. *Decreto N.º 35.602*, de 09 de maio de 2012.

SME/RJ - Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. *Currículo Carioca*. Disponível em: https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/. Acesso em 10 jun. 2024.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by design*: implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly, 2011.

APOIO:

Práticas educativas e direitos humanos no centro de orientação dos direitos humanos na década de 1980: a emergência de uma educação em direitos humanos

Orlandil de Lima Moreira

UFPB/Observatório da Educação Popular

Eixo 1 - Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Resumo

O artigo tem como objetivo discutir ações educativas no campo dos direitos humanos, com foco no enfrentamento às violações de direitos sociais no período de transição e redemocratização no Brasil. Tomo como referência o contexto e o território da região do Brejo paraibano na década de 1980. Trata-se de uma ação educativa de orientação e de defesa jurídica dos direitos humanos desenvolvida pelo Centro de Orientação dos Direitos Humanos (CODH), fundado no final da década de 1970 pela Igreja Católica no município de Guarabira - Paraíba. Indico como referência teórica estudos desenvolvidos por Scavino e Candau (2008), Zenaide (2016), que tratam do processo histórico e trajetória da educação em direitos humanos no Brasil e o estudo de Magendzo-Kolstrein (2008), que traz uma reflexão sobre as ideias-força da Educação em direitos humanos, indicando a educação popular e a teoria crítica da educação como orientação predominante. O artigo é resultado dos primeiros achados de uma pesquisa documental em andamento, como parte do projeto sobre a memória e história da educação popular na Paraíba. Metodologicamente, a pesquisa tem um caráter qualitativo, tendo fontes documentais como material para a investigação e procedimentos de caráter interpretativo para a análise.

Palavras-chave: direitos humanos; educação popular; memória.

Introdução

Pensar sobre a educação em direitos humanos no Brasil nos leva a um contexto de violação institucional de direitos por parte do Estado, que vão desde a violência estatal em períodos autoritários, assim como o não atendimento de direitos sociais fundamentais para a cidadania e a dignidade humana. Realidade que fez emergir a luta em defesa dos direitos humanos no Brasil. No primeiro momento, após o golpe militar, focava-se na denúncia das situações de violência por parte do Estado, com ações de aprisionamento, tortura,

desaparecimento e mortes de lideranças políticas, sindicais e militantes de movimentos sociais, que se colocavam contrários ao fim da democracia e à instalação de um regime autoritário civil militar (Arns, 1991).

Em um segundo momento, a luta se amplia e se estende para a denúncia de violações de direitos sociais fundamentais para a cidadania e a dignidade humana. Estudo realizado por Aída Monteiro, que trata de analisar a trajetória da educação em direitos humanos no Brasil, situa a década de 1980 como segunda fase, que compreende o período de transição política e de redemocratização do Brasil (Scavino; Candau, 2008).

Neste artigo busco refletir sobre ações educativas no campo dos direitos humanos, com foco no enfrentamento das violações de direitos sociais no período de transição e redemocratização. Tomo como referência para a presente reflexão o contexto e o território da região do brejo paraibano na década de 1980. Trata-se da uma ação educativa de orientação e de defesa jurídica dos direitos humanos, desenvolvida pelo Centro de Orientação dos Direitos Humanos (CODH), fundado no final da década de 1970 pela Igreja Católica, no município de Guarabira, na região do Brejo.

Nessa reflexão, apresento alguns achados iniciais de pesquisa que indicam a emergência de uma ação educativa que se caracteriza no que hoje denominamos como educação em direitos humanos. Trata-se de uma ação educativa popular cujo objetivo era orientação e defesa de direitos e incentivo à construção de processos organizativos que visassem ao fortalecimento de sujeitos coletivos para conquista de direitos e o fortalecimento da cidadania.

Tomo como referência estudos desenvolvidos por Scavino e Candau (2008) Zenaide (2016), que tratam do processo histórico e trajetória da educação em direitos humanos no Brasil e o estudo de Magendzo-Kolstrein (2008), que traz uma reflexão sobre as ideias-força da educação em direitos humanos, indicando a educação popular e teoria crítica da educação como orientação predominante.

O artigo é resultado dos primeiros achados de uma pesquisa em andamento, como parte do projeto sobre a memória e história da educação popular na Paraíba. Metodologicamente, a pesquisa tem um caráter qualitativo, tendo fontes documentais como material para a investigação e procedimentos de caráter interpretativo para a análise.

O artigo está dividido em quatro partes, sendo a primeira a introdução, que trata de apresentar a temática do estudo, problema da pesquisa, objetivos e metodologia. A segunda parte trata de refletir sobre emergência da educação em direitos humanos no Brasil e sua interface com a educação popular, a terceira traz os primeiros achados da pesquisa e, por fim, as considerações finais.

A educação em direitos humanos no Brasil e sua interface com a educação popular

A educação em direitos humanos tem como marco o início dos anos de 1980 do século passado (Sousa, 2017), período em que o Brasil vivenciou um contexto político sob a égide do regime militar instalado em 1964. Uma década em que se presencia ainda o autoritarismo político, que levou muitas lideranças e ativistas políticos ao exílio e até à morte, como parte das atrocidades políticas do governo civil militar. Como afirmam Scavino e Candau:

> O desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil é um processo que emerge com força na segunda metade do ano 80, portanto, vem se desenvolvendo ao longo dos últimos vinte anos, através de diferentes etapas e em íntima articulação com os diversos contextos político-sociais enfrentados no país (Scavino; Candau, 2008, p. 68).

Os movimentos sociais com sua ação de resistência, enquanto sujeitos coletivos, tiveram papel importante nesse contexto de redemocratização do Brasil, realizando denúncias da violência política do Estado, defesa dos direitos humanos e ações de fortalecimento da cidadania, como parte da emergência de ações de educação em direitos humanos. Atuação que se junta à de setores progressistas da sociedade brasileira e da Igreja Católica, que desde os anos 70 já faziam a denúncia da violência de Estado, a exemplo do movimento *tortura nunca mais*, que resultou na publicação do livro *Brasil nunca mais* (Arns, 1991).

Nesse contexto de resistência e denúncias, que se realizaram no Brasil, ganha destaque a emergência de práticas educativas em direitos humanos, resultado de um

processo de articulação de instituições, cujo objetivo era desenvolver a formação de educadores em direitos humanos (Sousa, 2017).

A ação educativa de capacitação de educadores populares, desenvolvida por diversas instituições pelo Brasil afora, tendo como referência diferentes cenários políticos, foi criando as condições para o fortalecimento de ações educativas no âmbito dos direitos humanos, passando-se a oferecer ferramentas pedagógicas para a promoção, difusão e defesa dos direitos humanos, ao mesmo tempo em que vai se constituindo a formação de redes de resistência, que resultaram na formação de uma rede de mobilização, denúncia, organização, defesa e reparação das violações dos direitos humanos (Zenaide, 2016, p. 39).

Nesse contexto, os movimentos sociais, que já tinham como inspiração a concepção de educação popular referenciada pelo pensamento de Paulo Freire, passam a contribuir na construção de uma cultura dos direitos capaz de influenciar na mudança de atitudes e valores individuais no campo dos direitos humanos.

Estudo realizado por Magendzo-Kolstrein (2008), o qual toma como referência práticas de educação em direitos humanos desenvolvidas nos países íbero-americanos, revela a influência predominante do pensamento de Paulo Freire e da pedagogia crítica nas práticas de educação em direitos humanos (Magendzo-Kolstrein, 2008, p. 4). Como resultado desse estudo com onze países, elaborou alguns princípios teóricos e metodológicos, denominados por ele de “ideias-força”, as quais têm servido de referência às ações desenvolvidas pelos movimentos sociais e para a elaboração de políticas no campo da educação em direitos humanos na América Latina, nas quais podemos observar elementos que fazem parte das referências teóricas e conceituais do pensamento freiriano, a saber, (i) valorização do contexto em que a ação se realiza; educação construtora da democracia; (iii) educação política e transformadora; (iv) educação integral; (v) educação construtora de sujeitos de direitos.

Trata-se de um conjunto de ideias que têm como objetivo servir de referência para a realização de práticas educativas em direitos humanos, que favoreçam a construção de uma cultura dos direitos humanos e políticas públicas, podendo ter como sujeitos dessas iniciativas a sociedade civil e o Estado por meio dos governos nacionais.

O Centro de Orientação dos Direitos Humanos na região do brejo paraibano

O Centro de Orientação dos Direitos Humanos foi fundando pela diocese de Guarabira, em 1979, período marcado por conflitos e lutas sociais vinculados às classes trabalhadoras do campo e da cidade, em função das violações de direitos e condições de vida precária em função da ação dos latifundiários, que passaram a expandir as áreas de terra para o plantio de capim e criação de gado bovino, assim como a plantação de cana-de-açúcar, destinada à produção de açúcar e álcool (Tosi, 1988).

Presenciando a realidade de violações dos direitos humanos da população, a Igreja Católica da região do brejo paraibano, tendo como seu primeiro bispo da diocese D. Marcelo Pinto Carvalheira, toma a decisão de criar um serviço jurídico para contribuir no enfrentamento às violações de direitos, por meio da orientação e ação educativa. “O Centro de Orientação dos Direitos Humanos de Guarabira foi criado em vista das necessidades do povo oprimido, que muitas vezes tem os seus direitos desrespeitados” (Diocese, 1981). A sede do CODH se localizava no município de Guarabira-PB, e atendia à demanda dos municípios pertencentes ao território da diocese de Guarabira.

O CODH tinha como objetivo prestar assessoria jurídica aos trabalhadores e trabalhadoras rurais ameaçados de expropriação por parte dos proprietários rurais, assim como aos trabalhadores e trabalhadoras assalariados do campo, que tinham seus direitos violados por meio do descumprimento da legislação trabalhista, situação que degradava as condições de trabalho e de vida.

Ação que se realiza em dois sentidos: a informação e defesa dos direitos dos/as trabalhadores/as a permanecerem na terra, em função do tempo em que moravam e trabalhavam na propriedade, assegurados pelo Estatuto da Terra, assim como a ação processual junto ao sistema de justiça para impedir a expulsão da terra.

Somada à ação jurídica, o CODH desenvolvia também o trabalho educativo, por meio da orientação dos direitos e o incentivo ao processo de organização, com o objetivo de fortalecer o processo de resistência coletiva às violações de direitos dos oprimidos. “O Centro de Orientação dos Direitos Humanos (CODH) tem a finalidade específica de dar

assessoria aos trabalhos pastorais e seus agentes, e às pessoas ou grupo oprimidos" (Diocese, 1981).

A ação pedagógica desenvolvida pelos agentes de pastorais, que não tinham formação jurídica e que estavam em contato direto com os grupos que vivenciavam situações de violações de direitos, incentivava o processo de organização, seja através de sua participação nas Comunidades Eclesiais de Base (Cebs) ou em outras formas de organizações comunitárias ou sindicais, o que implicava, necessariamente, uma ação pedagógica: "A assessoria jurídica implica, necessariamente, um processo pedagógico de acompanhamento aos problemas que se apresentam" (Diocese, 1981).

O CODH desenvolvia um conjunto de atividades para atender aos objetivos definidos. Para tanto, a equipe formada por oitos pessoas se reunia mensalmente para analisar os casos que chegavam ao conhecimento do CODH. A primeira equipe foi formada com a seguinte composição: um advogado e uma estagiária de direito; um médico, uma enfermeira, um funcionário público do campo da saúde pública, uma liderança comunitária, um líder comunitário e sindical e uma freira. Além dessa equipe permanente, contava também com colaboradores jovens militantes ligados a movimentos sociais.

Ao longo dos anos a equipe foi sendo modificada, com a saída de algumas pessoas e a entrada de outras, passando a ter mais presença de pessoas com formação jurídica ou em formação.

As atividades realizadas, segundo o documento de sua criação, registrado no livro de Tombo da Diocese de Guarabira, podem ser classificadas nas seguintes ações, como demonstra o quadro abaixo.

Quadro 01 - Quadro de linhas de ação e atividades

Ações	Atividades	Local
Acompanhamento aos agricultores	Atendimentos aos casos de despejos e orientação dos direitos	Comunidades rurais
Trabalho de conscientização	Reuniões nas comunidades rurais e CEBs	Comunidades rurais e urbanas
Assistência jurídica	Orientação dos direitos e ação junto ao sistema de justiça	Sede do CODH

APOIO:

Acompanhamento nos bairros	Reuniões para conscientização e incentivo aos processos de organização	Periferias urbanas

Fonte: Livro de Tombo.

O acompanhamento aos agricultores ocorria a partir das demandas que surgiam por meio da ação dos agentes de pastorais ligados ao CODH e à pastoral rural, que estavam atentos aos casos de ameaças de despejo que ocorriam na região, com o objetivo de dar orientações acerca dos direitos que estavam sendo violados.

O trabalho de conscientização, expressão usada no período do estudo[5], acontecia em comunidades rurais, delegacias sindicais ou assembleias no sindicato, cujo objetivo era a orientação sobre os direitos que estavam sendo violados e como resistir às ameaças de expulsão da terra.

No caso da orientação sobre os direitos trabalhistas, as reuniões ocorriam no sindicato ou em grupos de oposição sindical. Realizavam-se com a participação de lideranças sindicais e educadores/as do Serviço de Educação Popular (SEDUP), serviço ligado à Igreja Católica, que desenvolvia uma ação educativa popular na região do brejo paraibano junto aos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Atividade que se somava a ações coletivas desenvolvidas por entidades sindicais, pastorais e centros de assessoria ao movimento sindical, a exemplo do CODH e do SEDUP, a exemplo da realização na primeira metade dos anos de 1980, das chamadas “Campanhas Trabalhistas”, cujo objetivo era divulgar os direitos trabalhistas e denunciar o não cumprimento nas relações assalariadas no campo e incentivar a organização e renovação sindical (Tosi, 1998).

A assistência permanente, que se caracterizava pela orientação jurídica a indivíduos que tinham seus direitos humanos violados, das mais variadas categorias de trabalhadores ou não trabalhadores, tais como crianças, pessoas moradoras de periferias, que sofriam espancamentos e acessavam o CODH em busca de orientação.

Nessa atividade, a busca por informações acerca dos direitos trabalhistas no momento de rescisão de contrato era muito comum, visto que os patrões em sua maioria

[5] Expressão que tinha como referência a pedagogia freiriana.

não cumpriam os direitos. No caso dos assalariados da cana-de-açúcar, com a mediação dos sindicatos, os advogados do CODH entravam com processos coletivos na justiça do trabalho.

A ação de acompanhamento nos bairros tinha como objetivo receber as denúncias de violações de direitos humanos trazidas pelos animadores de comunidades, que estavam diretamente ligadas às comunidades populares e CEBs, cujo objetivo era a orientação em relação à violação sofrida, assim como incentivar processos de organização popular nesses territórios.

Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades de cunho jurídico e educativo, direcionadas a possibilitar a emergência de sujeitos de direitos e de uma cidadania ativa, capaz de desenvolver ações individuais e coletivas em busca de melhores condições de trabalho e de vida, essenciais para a dignidade humana,

Considerações finais

O estudo apresenta os primeiros achados da pesquisa sobre a ação jurídica e educativa do CODH, tendo como fio condutor da investigação a análise de práticas educativas em direitos humanos e sua interface com a educação popular. O estudo destaca como elementos que indicam essa relação as ações desenvolvidas e sua referência à dimensão educativa popular, as quais carregam como preocupações a construção de sujeitos de direitos e uma cidadania ativa, capaz de proporcionar processos de organização e ação de enfrentamento às violações de direitos, elementos fundantes para uma educação em direitos humanos.

Referências

ARNS, Paulo Evaristo. ***Brasil nunca mais***. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1991.

DIOCESE. *Livro de Tombo*. Guarabira, 1981.

KOLSTREIN, Abraham Magendzo. ***Pensamiento e Ideas fuerzas en la educación en derechos humanos en Iberoamérica***. Santiago de Chile: OEI, UNESCO, 2008.

SCAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria**.** Educação em direitos humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. In: MAGENDZO (org**.). *Pensamiento e Ideas fuerzas en la educación en derechos humanos en Iberoamérica***. Santiago de Chile: OEI, UNESCO, 2008.

SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. Trajetória histórica e desafios da educação em direitos humanos no Brasil e na América Latina. ***Revista Esmat***, ano 9, n. 13, 2017.

TOSI, Giuseppe. ***Terra e salário para quem trabalha***: um estudo sobre os conflitos sociais no Brejo paraibano. 1988. Dissertação (Mestrado em sociologia rural) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campina Grande, 1988.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. *In*: ZENAIDE, Maria de Nazaré; RODINO. Ana; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ Mônica (org.). ***Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

‘Inédito viável’ e ‘presente potencial’: um diálogo entre Freire e Zemelman

Telmo Adams – Grupo de Pesquisa Educação Popular Metodologias Participativas e Estudos decoloniais. adams.telmo@gmail.com

Eixo 1 - Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Resumo

Este trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica em andamento, decorrente do estudo da obra de Hugo Zemelman. Destaca-se, neste texto, congruências com Paulo Freire, especificamente, o conceito de ‘presente potencial’ e ‘situações-limites / inédito viável’, respectivamente. Infere-se que ambos podem fornecer elementos fecundos para fortalecer os processos de educação popular no atual contexto sócio-histórico.

Palavras–chave: Presente potencial; situações-limite / inédito viável; educação popular.

Introdução

Em 2022 vivi uma estimulante experiência de reencontro com Alfonso Torres para uma conversa, após ele ter vivido um evento de incerteza em relação a sua saúde. Sentimentos de gratidão, alegria por vê-lo bem recuperado e novamente inteiro para nos brindar com suas sempre amáveis e profundas reflexões.

Ao final do encontro, passou-me o livro: Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa.[6] Foi um compartilhamento que me ensejou a leitura e um retorno para ele, cujo resultado culminou em uma resenha publicada, a pedido dele próprio. O livro teve como objetivo sintetizar os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do pensamento crítico latino-americano no contexto da educação popular, estabelecendo um diálogo entre Hugo Zemelman e outros referenciais da educação popular. Por ter trabalhado com Zemelman em 2000 a 2013, Alfonso pode conhecer a densidade de

[6] TORRES CARRILLO, Afonso. Pensamento epistêmico, educação popular e pesquisa participativa. Cidade do México: Editora Nómada, IPECAL, 2019.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

seu pensamento nas dimensões política, epistêmica e metodológica. Desse seu texto, destaco na resenha a síntese que apresenta um conjunto de critérios das metodologias participativas (Adams, 2023).

A partir daí, escolhi um dos aspectos das convergências entre Zemelman e Freire, especificamente as ideias de 'presente potencial' e 'inéditos viáveis', respectivamente. Metodologicamente, procedo à uma revisão desses termos nos dois autores, realizando um ensaio teórico que, na minha avaliação, pode constituir-se em mediação pedagógica, tanto para a educação popular quanto para a pesquisa participativa. Para tanto, inicialmente, apresento uma breve biografia dos autores, trago elementos dos conceitos referidos em cada um deles e finalizo com considerações reflexivas.

Fundamentação teórica

As teorizações de autores não estão separadas da vida e inserção histórica, pois o pensamento origina-se em determinados contextos e condições sociais específicas. Daí trazemos aspectos biográficos de cada autor, embora Freire pudesse ser dispensado em função de ser mais conhecido em nosso país.

Hugo Zemelman Merino (1931-2013), segundo Ciavatta (2024, p. 2), constitui-se em "uma fonte inesgotável de conhecimento, de generosidade, de agradável e culta convivência". Nascido em Concepción, Chile, em 1931, formou-se em direito na Universidade daquela província. Cursou o mestrado em Sociologia na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso); e realizou especialização em Sociologia Rural na Universidade de Wageningen, Holanda. Como representante do Chile na Flacso, foi substituído por um coronel do exército e teve que exilar-se. Acolhido no México, tornou-se professor pesquisador na Universidade Nacional Autônoma do México – Unam e na própria Flacso/México. Em 2004, juntamente com Estela Quintar, fundou o Instituto de Pensamento e Cultura da América Latina (Ipecal) no qual foi também diretor. Em 3 de outubro de 2013, faleceu nas instalações do Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y Caribe (Crefal), em Pátzcuaro, México.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

Suas publicações contemplaram os problemas educacionais, agrários, movimentos sociais, questões relacionadas à cultura política, meio ambiente e Estado, destacando-se a metodologia e a epistemologia.

Neste texto, refiro-me à epistemologia do 'presente potencial' de Zemelman, elemento fundamental e indissociável na concepção dialética que muitas vezes foi esquecido por correntes pragmatistas ou (neo)positivistas. Mais do que uma teoria, a epistemologia implica uma ontologia da realidade sócio-histórica e do lugar da subjetividade e dos sujeitos em sua configuração, dando lugar a leituras dialéticas, abertas ao movimento da vida social (Torres, 2019). A realidade social, intrinsecamente contraditória e indeterminada, é resultante da atuação de sujeitos individuais e coletivos, chave importante que permite superar análises deterministas. Para esse autor, as práticas sociais estão sempre impregnadas por utopias, projetos e potencialidades, "como sínteses do passado e possibilidades de futuro presentes; a realidade dada contém dentro dela o porvir" (Zemelman, 1992, p. 12 – tradução nossa).

Para ele, a subjetividade social, seja individual ou coletiva, está no plano da realidade social na qual se articulam dimensões como a memória, a cultura, a consciência, a vontade e a utopia. A prática social articula passado e futuro como partes do presente, onde a memória é reconstrução do passado e apropriação do futuro. Assim sendo, a subjetividade é simultaneamente constituinte do processo social e constituída por ele. É estruturada e estruturante.

Em síntese, Zemelman, valoriza a categoria 'subjetividade' na medida em que esta envolve um conjunto de valores, crenças, linguagens e modos de apreender o mundo. Ela se caracteriza pela tensão entre a subjetividade constituída e constituinte. Ou seja, suas manifestações, que o tempo tende a cristalizar, não estão pré-definidas (Torres; Azocar, 2000).

Paulo Freire (1921-1997), nasceu em Recife e, após sua escolarização básica, realizou estudos nas áreas jurídicas, na Filosofia e Psicologia da Linguagem. De 1946 a 1954 atuou na área da educação da Superintendência do Sesi, em Pernambuco. As experiências ali realizadas contribuíram para a elaboração do método que iniciou em 1961 junto ao Movimento de Cultura Popular do Recife. Conseguiu abrigo no Chile, onde atuou

ANPEd Uniube APOIO: CAPES FAPEMIG

durante cinco anos no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e na Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação.

Com a anistia em 1979, após ter se tornado um cidadão do mundo, decidiu retornar ao Brasil em 1980. Em São Paulo, como membro do Partido dos Trabalhadores, colaborou nos processos de alfabetização de adultos. De 1989 a 1991 atuou como Secretário de Educação da cidade de São Paulo na gestão de Luiza Erundina.

Freire parte de uma visão epistemológica similar a de Zemelman ao elucidar o termo 'situações-limites' em Pedagogia do Oprimido. Para o senso comum ingênuo, as 'situações-limites' apresentam-se como se fossem algo determinado, sem alternativa de superação. Na impossibilidade de transcendê-las, caberia somente adaptar-se como se além delas não existisse um inédito viável. Freire assume a concepção do seu mestre Álvaro de Vieira Pinto para o qual as situações-limites não são um fim derrotista, mas o ponto de partida para todas as possibilidades (Freire, 1978). Daí que, dialeticamente, 'situações-limites' e 'inédito viável' formam um par intrínseco, inseparável.

Em Pedagogia da Indignação, Freire (re)conhece que "a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável" (Paulo Freire, 2000, p. 51). Nega veementemente uma concepção determinista da História. Da mesma forma, para Zemelman, a história não tem uma única direção. Ela é sempre complexa, indeterminada e aberta em múltiplas direções. Com essa posição, ambos contribuem efetivamente para recuperar os sentidos originais da dialética, fugindo das tendências deterministas de algumas correntes desviantes do marxismo.

Freire demonstra uma visão esperançosa expressa na capacidade humana do ser mais o que vai contra o conformismo conformador. Esta vai se constituindo em processos coletivos de conscientização-organização-ação na luta pela transformação das situações-limites.

Em Pedagogia da Esperança, Freire retoma novamente sua teorização sobre a prática alertando que não podemos paralisar frente à 'anestesia histórica' geradora de apatia e fatalismo. Propõe a permanente 'leitura do mundo' em uma dinâmica de criticidade crescente; e, pedagogicamente, estimular a superação do 'cansaço existencial' que não

permite visualizar inéditos viáveis. Nas notas finais do Pedagogia da Esperança, Ana M. A. Freire afirma:

> Uma das categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da Pedagogia do oprimido é o "inédito-viável". Pouco comentada e arrisco dizer pouco estudada, essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá desde que os que fazem a sua história assim queiram, esperanças bem próprias de Freire (Freire A., 1997, Nota 1).

Quando os temas problemas são vistos como 'percebido-destacado', segue a mobilização para a ação por meio da práxis libertadora, único caminho para sua conquista. É esta uma epistemologia onde conscientização não existe fora do processo da permanente ação-reflexão-ação... sobre a realidade cotidiana.

Os processos educativos, sejam práticas sociais rurais ou urbanas, carregam as possibilidades de mediações pedagógicas em meio à realidade que se constitui 'presente potencial' ou 'inédito viável'. Ambos conceitos se ancoram na compreensão do passado, do presente e do vislumbre das possibilidades de futuro contidas em cada experiência impregnada por contradições. Em cada obstáculo, - como as injustiças, os abusos, as extorsões, os ganhos ilícitos, os tráficos de influência, o uso de cargo público para a satisfação de interesses pessoais -, é possível identificar potencialidades. Na realidade contraditória em movimento, encontram-se elementos de resiliência, de indignação, de criatividade e luta pela sobrevivência, de mobilização contra as forças opressoras para a conquista de direitos humanos e assim por diante. Em outros termos, as 'situações-limites' estão prenhes de 'inéditos-viáveis' que suscitam a força da utopia para a constante (re)construção de dinâmicas para a transformação da realidade sócio ambientalmente deteriorada. Zemelman (1992) articula o trabalho educativo com o investigativo, indicando elementos como: a necessidade, a utopia, o projeto e a experiência em cada prática social. O mesmo podemos dizer de Freire que expõe e articula as tramas de sua vida em um contexto, por vezes, muito adverso!

> Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, [...] Cheguei ao exílio e à memória que trazia no meu corpo com tantas tramas, juntei a marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se então em novas tramas (Freire, 1992, Primeiras Palavras).

ANPEd Uniube APOIO: CAPES FAPEMIG

Das convergências entre Freire e Zemelman é possível destacar a defesa do uso aberto, flexível, antidogmático de teorias, conceitos e metodologias. A realidade social é movimento que não obedece a leis pré-estabelecidas (Torres C., 2019).

Considerações finais

Para decifrar os potenciais do presente e os inéditos viáveis possíveis na contraditória realidade social, torna-se fundamental a recuperação do lugar dos sujeitos e as subjetividades sociais; assim como se faz necessária a constante (re)criação das teorias, perspectiva defendida por ambos. São autores da esperança, na medida em que contribuem com a valorização epistemológica do princípio da esperança: a realidade presente é cambiante, não determinada e está "grávida" de possibilidades de futuro.

Zemelman enfatiza que a história não caminha em direção única. Multidimensional, a realidade constitui-se um campo de ações alternativas onde os sujeitos sociais são capazes de criar novas realidades. Tanto para Freire quanto para Zemelman, os sujeitos são fazedores de história e não podem ser enquadrados em uma ou outra classe social, política ou ideologicamente predeterminada.

A partir disso, concluo que as concepções de 'presente potencial' e 'situações-limites / inédito viável' se constituem em processos revolucionários, com capacidade transformadora no plano histórico; porém, não sem a presença de organizações, educadores e educadoras que contribuam com mediações pedagógicas. E para tanto, a relação dos dois conceitos dos autores aqui elucidados podem fornecer, na atualidade, elementos para os processos de educação popular junto a grupos, comunidades, organizações e movimentos sociais populares.

Referências

Adams, Telmo: TORRES CARRILLO, Alfonso. Pensamiento epistémico, educación popular e investigación participativa. Mexico City: Editora Nómada, IPECAL, 2019., **IJAR – International Journal of Action Research**, Vol. 19, Issue 3-2023, pp. 303-306.

Disponível em: https://www.budrich-journals.de/index.php/ijar/article/view/43715. Acesso em: 20 de mai. 2024.

CIAVATTA, Maria. Prof. Hugo Zemelman: para recuperar uma visão utópica. **Trabalho necessário**, UFF, Niterói, RJ. Vol. 22, n. 47, (janeiro-abril), p. 1-7, 2024. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/61456/36373. Acesso em: 28 de mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.

São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

TORRES C., Alfonso. **Pensamento epistêmico, educação popular e pesquisa participativa.** Cidade do México: Editora Nómada, IPECAL, 2019. Disponível em: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_1705.pdf. Acesso em: 25 de maio 2024.

TORRES C., Alfonso; AZOCAR T., Juan Carlos. Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. Segunda época, No. 12 – Primer Semestre de 2000, **Revista de la Facultad de Artes Y Humanidades**, p. 1-18. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319365466_SUBJETIVIDAD_Y_SUJETOS_SOCIALES_EN_LA_OBRA_DE_HUGO_ZEMELMAN. Acesso 30 de maio 2024.

ZEMELMAN, Hugo. Educación como construcción de sujetos sociales. La Piragua.

Revista Latinoamericana de Educación y Política, n. 5, 2º sem. Santiago, Chile,

CEAAL, 1992. p. 12-18. Disponível em:

http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto4.pdf. Acesso em: 30 de

maio, 2024.

Reconstituindo a história e registrando a memória da educação popular na Paraíba: estudo com base em trajetórias, produções, ideias e reflexões de diferentes atores

Pedro José Santos Carneiro Cruz – Programa de Pós-Graduação em Educação /UFPB – Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR)/UFPB – pedrojosecruzpb@yahoo.com.br

Mário César Soares Xavier Filho - Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR)/UFPB - mariocesarsoares.x@gmail.com

Felipe Marques da Silva - Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR)/UFPB - fms@academico.ufpb.br

Eixo 1 - Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Resumo

O registro da memória e sistematização de experiências em educação popular é uma ferramenta para a construção do conhecimento, visto que, pode-se evidenciar diversos cenários, em épocas e espaços diferentes. Através da análise crítica-reflexiva da sistematização de experiências, pode-se identificar potencialidades e barreiras, para remodelar os caminhos e ultrapassar dificuldades, dando legitimidade e visibilidade às ações que gerem conceitos e mobilizações. O presente trabalho apresenta a abordagem metodológica utilizada e traz algumas ponderações, reflexões e aprendizados acerca da pesquisa com sujeitos que se tornaram, paulatinamente, protagonistas na história da educação popular no estado da Paraíba, identificando os principais temas de discussão entre esses sujeitos. Esse manuscrito está, portanto, vinculado a uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Extensão Popular (EXTELAR) que teve início em 2015, e vem sendo aprimorada e atualizada desde então.

Palavras–chave: Educação Popular; Movimentos Sociais; Memória.

Introdução

A educação é um componente fundamental no desenvolvimento social, ela se insere nos mais diversos cenários, portanto, as experiências vividas pelos sujeitos, nos

movimentos sociais, cenários de trabalho, comunidades, instituições acadêmicas colaboram para uma concepção de educação popular (EP) como uma das vertentes da educação. (Brandão, 2021; Schönardie, 2018).

A EP se firmou durante um período no qual salientava-se o Estado e educação, em especial a formal, reproduziam as relações sociais, econômicas e culturais, bem como em uma fase de avanço das ciências humanas e sociais na América Latina (Paludo, 2015). Ela se estabeleceu em um ponto de vista marcadamente marxista, através da visão em especial, através da visão de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido), do sindicalismo e da teologia da libertação, além dos movimentos comunitários, urbanos e rurais, o socialismo, teatro do oprimido e revolução das artes. (Paludo, 2015; Reis, 2020; Stotz, 2014).

São nos diversos espaços e coletivos que a educação popular se manifesta. A educação do campo, educação em saúde, a pedagogia de práticas sociais, os sindicatos de trabalhadores e outros movimentos sociais são exemplos de cenários onde a educação popular se insere, não somente como práticas educativas, mas como políticas públicas. Ela se arma de metodologias ativas capazes de dar voz as comunidades menos favorecidas. (Pini, 2012; Stotz, 2014; (Zanelli; Andrade, 2023)

A educação popular se inseriu paulatinamente no ensino superior, por meio de iniciativas de educadores, como Paulo Freire, que contribuíram para o enriquecimento e articulação teórica com o campo educacional, de forma a ampliar as publicações, registros e sistematização de experiências em educação popular. (Beisiegel, 2018; Monteiro, 2022).

O registro da memória e sistematização de experiências em educação popular é uma ferramenta para a construção do conhecimento, visto que, pode-se evidenciar diversos cenários, em épocas e espaços diferentes. (Machado, Dorigão, Coelho, 2016, p. 176) Através da análise crítica-reflexiva da sistematização de experiências, pode-se identificar potencialidades e barreiras, para remodelar os caminhos e ultrapassar dificuldades, dando legitimidade e visibilidade às ações que gerem conceitos e mobilizações. (Paulo *et al.*, 2016).

Na Paraíba, ao longo da história, a educação popular orientou diversas ações com diferentes morfologias metodológicas, em épocas, cenários sociais e com instituições diferentes. Entretanto, muitas experiências educacionais ainda enfrentam barreiras, como a frente de alterações de políticas públicas e sociais, e a falta de sistematização e publicação de experiências (Silva *et al*., 2023). É importante salientar que até as experiências menos potentes, em termos de organização e escala, devem fiscalizar e questionar em um processo crítico-reflexivo, as suas potencialidades e seus obstáculos. (Cruz, 2018)

O presente trabalho apresenta a abordagem metodológica utilizada e traz algumas ponderações, reflexões e aprendizados acerca da pesquisa com sujeitos que se tornaram, paulatinamente, protagonistas na história da educação popular no estado da Paraíba, identificando os principais temas de discussão entre esses sujeitos. Esse manuscrito está, portanto, vinculado a uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa EXTELAR que teve início em 2015, e vem sendo aprimorada e atualizada desde então.

Metodologia

Esse estudo teve como base metodológica a pesquisa qualitativa. A estratégia proposta para estruturar a pesquisa foi a de entrevistas semiestruturadas individuais, que possibilita o entrevistado de, abertamente, discorrer as experiências e produções de forma livre. Em um segundo momento, foi feito uma pesquisa da bibliografia de cada participante através dos relatos das entrevistas e consultas em plataformas de dados.

Foram incluídos 14 protagonistas que contribuíram ativamente para o desenvolvimento da Educação Popular na Paraíba. Os critérios de inclusão dos indivíduos a serem entrevistados seguiu uma linha de observação do grupo EXTELAR, no qual identificou sujeitos marcantes na história da educação popular na Paraíba. A quantidade de protagonistas seguiu uma linha a dividir igualmente a quantidade de participantes homens e mulheres. Foram entrevistados inicialmente sujeitos com maior contato com o meio acadêmico e próximos da capital, e com o avançar da pesquisa seguiu-se para cenários mais afastados.

O roteiro orientador da entrevista se baseou nos seguintes tópicos: 1. Você se considera um/a educador popular? Por que? 2. Como você se tornou um/a educador/a popular? 3. Ao longo de seu percurso, quais foram as temáticas ou as questões que mais despertaram o seu interesse? 4. Quais foram as ideias, as referências mais significativas/expressivas? Por que? 5. Seria possível sintetizar um conceito de educação popular? 6. Em sua opinião, quais são os principais desafios e possibilidades da educação popular hoje? 7. Em uma auto avaliação crítica, quais seriam suas principais contribuições (teóricas e práticas) no campo da educação popular? 8. Como podemos fazer um levantamento de suas principais produções?

A sistematização de cada uma das entrevistas foi produzida coletivamente no âmbito do Grupo, contando ainda com a anuência, a participação e a concordância dos/as autores/as envolvidos/as, o que resultou, de cada entrevista, um texto com a sistematização da história e da memória da construção profissional, pedagógica e social de cada ator/atriz, em especial no que se refere a sua aproximação com a educação popular, constituição enquanto educador/a popular e desenvolvimento de iniciativas de ações, projetos, pesquisas e processos educativo populares. Como desdobramento, cada texto desse compôs uma coletânea intitulada “Saberes em Educação Popular: autores e autoras da Paraíba”, a qual teve dois volumes publicados e conta com um volume no prelo.

Não obstante, a partir da análise de dimensões específicas da pesquisa, como por exemplo de reflexões acerca do conjunto de respostas a questões particulares do roteiro, foram produzidos artigos, os quais vem sendo publicados em periódicos da área de educação.

Essa pesquisa está condizente com aspectos éticos da Portaria n.466/2012 (BRASIL, 2012), e foi submetida em Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa foi aprovada no parecer consubstanciado do CEP (Número do Parecer: 2.706.819; CAAE: 89207218.3.0000.8069). Os entrevistados foram orientados antes da coleta de dados, bem como foi submetido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e concordado entre os sujeitos da pesquisa.

Resultados e discussão

A Educação Popular na Paraíba se desenvolveu fruto de esforços descentralizados de diferentes frentes de trabalho nas comunidades e instituições. Percebeu-se que diversos atores foram peças fundamentais no aprimoramento teórico-prático dos temas em educação.

Embora os indivíduos atuassem em regiões e cenários diferentes, percebeu-se consonância de ideias, principalmente em situações voltadas às lutas de classes e educação de jovens e adultos.

Um ponto em comum entre os entrevistados foi o trabalho em conjunto da mobilização nas comunidades e a Universidade, que contribuiu para o embasamento teórico das atividades práticas. As principais publicações dos atores estão listadas no banco de dados e sintetizados abaixo.

A partir da análise dos principais trabalhos dos indivíduos entrevistados, observou-se que os autores produziram aproximadamente 146 artigos, 221 capítulos de livro, 136 livros e outras 22 produções que incluem dissertações e teses, produções em revistas e jornais, textos próprios independentes, expressos no Quadro 1. Essas produções condizem e retratam as sistematizações de experiência em educação popular, bem como outras produções independentes não diretamente relacionadas à educação popular, que de certa forma tem aprendizados da educação popular incorporados. Destacamos dois pontos de realce: (1) A contribuição do ensino superior no embasamento de publicações e sistematização de experiências, em particular, a Universidade Federal da Paraíba; (2) as diversas formas possíveis de publicar e escrever sobre educação popular e a inclusão de novos atores em publicações como forma de estimular o registro das experiências e a inclusão social como forma emancipadora.

Entre os tópicos mais frequentes, encontramos frentes de trabalho com movimentos de educação em sindicatos, comunidades em periferias, trabalhos com educação de jovens e adultos, práticas de extensão universitária aliada a educação

popular, educação popular e saúde, reflexões sobre experiências nos coletivos, além da escrita de romances e cordéis como fonte de educação popular.

As práticas de extensão universitária, através do seu potencial de ir além dos muros da universidade, tem a capacidade de unir o conhecimento teórico com as práticas em campo, adquiridas nas praças, comunidades, movimentos, escolas, nos mais diversos cenários extensionistas, e com isso gerar aprendizados e contribuir diretamente para formação acadêmica.

A educação popular, historicamente se apoia na extensão universitária como forma de introduzir as experiências em campo no ensino superior. A partir disso, Cruz (2013) traz uma ideia de que a extensão universitária em educação popular, ou extensão popular, contribui para o fortalecimento das atividades educativas nos cenários populares de forma a fortalecer e emancipar os menos favorecidos.

Diante disso, através da comunicação constante da extensão universitária com a pesquisa e o ensino, percebe-se que as práticas extensionistas, por protagonistas diretamente ligados e imersos na comunidade acadêmica facilita o processo de registro da memória e sistematização de experiências em educação popular, bem como o encontro de suas publicações de forma mais fácil e numerosa.

As produções encontradas são das mais diversas. Concentrou-se maior esforços na identificação de artigos, capítulos de livros e livros autorais. A educação popular se firma com uma estrutura metodológica. É comum identificarmos artigos e livros. Percebemos e concordamos com a ideia de que o próprio registro das experiências constitui uma metodologia educativa.

É nítido o potencial gerador de conhecimento das práticas de educação popular. A sistematização de experiências, o registro da memória, a pesquisa-ação, pesquisa participante são metodologias identificadas nos trabalhos publicados. Essa organização de ideais permitiu aos sujeitos (re)orientar seus objetivos, e contornar obstáculos e criar e difundir conhecimento. É a partir do campo prático que se pode identificar os problemas. Entretanto, os avanços no conhecimento são facilitados pela publicação. Essas servem de base para outros projetos em outros cenários.

Como aponta Cruz (2018), é preciso aprofundar as ideias no campo da educação popular, de modo que os protagonistas qualifiquem suas frentes de iniciativa, questionem seus métodos, no sentido propositivo, para avançar socialmente e atingir os objetivos dos grupos sociais locais, que é objeto do educador popular.

> Mesmo as práticas mais localizadas e menos musculosas, do ponto de vista de organicidade, difusão e escala, precisam gerar processos reflexivos para que cada pessoa se coloque nesse contexto e desafie-se a qualificar suas experiências e seus empreendimentos, para que contribuam, mesmo que em uma escala pequena, para formar pessoas, com o que Boaventura de Sousa Santos chama de subjetividades inconformistas. (Cruz, 2018, p. 29).

Portanto, a contribuição popular, em um processo horizontal e protagonista do registro da sua própria história, consiste em um processo único e puro de emancipação. Essa prática liberta os indivíduos a refletirem e se (re)organizarem política e socialmente, de forma a buscar seus direitos e garantir condições de vida melhores.

Conclusões

As frentes de educação popular sempre trabalharam de forma constante na Paraíba, entretanto nem sempre foi possível registrar as experiências dos diversos atores envolvidos, o que certamente é uma dificuldade comum em todos os territórios. O levantamento histórico e documental das produções e experiências de sujeitos ativos no cenário da educação popular é importante para suscitar atenção, o fortalecimento e a identidade nesse campo de práticas, saberes e conhecimentos.

Outrossim, deve-se salientar que se objetiva dar continuidade a pesquisa para abarcar outros sujeitos que contribuíram ativamente para a EP, que estejam mais afastados da capital, de forma que seus trabalhos sejam qualificados e divulgados, seus métodos aprimorados, e sua memória perpetuada.

Referências

BRANDÃO, C. R. EDUCAÇÃO PÚBLICA, EDUCAÇÃO ALTERNATIVA, EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: algumas lembranças e divagações. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 42, p. 1-20, 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/es.255951.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução 466/2012. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução Nº196/96**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CONEP, 2012.

BEISIEGEL CR. Educação Popular e ensino superior em Paulo Freire. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e104010, 2018.

CRUZ PJSC (Org.) *et al.* Educação popular na universidade : reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop) / organização Pedro José Santos Carneiro Cruz. 1. ed. – São Paulo : Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB; 2013.

CRUZ PJSC (Org.). Educação Popular em Saúde: desafios atuais / organização Pedro José Santos Carneiro Cruz – 1 ed. – São Paulo : Hucitec, 2018.

GONÇALVES NG. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

MACHADO, M.C.G.; COELHO, G.F.; DORIGAO, A.M. As pesquisas com intelectuais em História da Educação: um campo profícuo. Revista HISTEDBR On-line, [s.l.], v. 16, p. 175-188, 2016.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa. Educação popular no Ensino Superior brasileiro. **Revista @Mbienteeducação**, [S.L.], p. 1-17, 1 jun. 2022. Cruzeiro do Sul Educacional. http://dx.doi.org/10.26843/ae.v15i00.1142.

PALUDO C. Educação popular como resistência e emancipação humana. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

PAULO FS, FERREIRA LR, DA ROSA RS, SANTOS K. Educação Popular e Sistematização de Experiências: Universidade e os movimentos sociais em diálogo.

PINI FRO. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo. Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012, São Paulo (SP, Brazil) [online]. 2012 [cited 27 July 2019]. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000100032&lng=en&nrm=iso>.

REIS, Claudio. O MARXISMO E A EDUCAÇÃO POPULAR. Movimento-Revista de Educação, [S.L.], v. 7, n. 12, p. 54-75, 9 jun. 2020. Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduacao e Inovacao - UFF. http://dx.doi.org/10.22409/mov.v7i12.34805.

SCHÖNARDIE PA. A educação popular em tessitura com as políticas públicas. Ver Ed. Popular, Uberlândia, V. 17, n 1, p 28-44, jan/abr. 2018.

SILVA, F.M. *et al*. Movimentos Sociais e Práticas Populares em Saúde: desafios contemporâneos na percepção de protagonistas paraibanos. **Emancipacao**, [S.L.], v. 23, p. 1-21, 2023. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). http://dx.doi.org/10.5212/emancipacao.v.23.2320855.029.

STOTZ, Eduardo Navarro. Educação Popular e Saúde e democracia no Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 1475-1486, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0464.

ZANELLI, Fabrício Vassalli; ANDRADE, Fernanda Maria Coutinho de. Educação popular e saúde na formação de educadoras/es do campo: um diálogo necessário.. **Revista Brasileira de Agroecologia**, [S.L.], v. 18, n. 5, p. 465-484, 7 nov. 2023. Associacao Brasileira De Agroecologia. http://dx.doi.org/10.33240/rba.v18i5.51302.

Formação de cozinheiras-educadoras pela partilha de saberes

Hosana Hoelz Ploia – Universidade de Santa Cruz do Sul/Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais/CNPq – E-mail: hhploia@mx2.unisc.br

Everton Luiz Simon – Universidade de Santa Cruz do Sul/Grupo de Pesquisa: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais/CNPq – E-mail: evertonsimon@gmail.com

Eixo 1 - Educação Popular: aspectos históricos, teórico-metodológicos e epistemológicos

Resumo

Esta escrita abordará a formação de mulheres enquanto cozinheiras-educadoras, que atuam em duas Escolas Famílias Agrícolas, a partir da partilha de saberes que mediatizam o seu trabalho-educação com práticas alimentares para a mantença da existência coletiva. Busca-se compreender como ocorre a partilha de saberes que possibilita a formação das mulheres enquanto cozinheiras-educadoras. Metodologicamente inspirada na educação popular freireana, escolheu-se a codificação e descodificação como caminhos analíticos coerentes com a temática da investigação. Quanto à partilha, para que esta ocorra, o espaço de produção e recriação dos saberes se torna essencialmente educativo. No caso de práticas alimentares, um destes lugares privilegiados é a cozinha. Nesse sentido, o repertório de saberes de práticas alimentares dessas mulheres advém de experiências na cozinha dentro e fora do lar. O cozinhar precisa ser aprendido, não é uma ação natural do ser humano. A formação das quatro mulheres, quanto ao aprender a cozinhar, é manifestada pela partilha com a mãe ou a avó, desde pequenas. Estes são tanto saberes da experiência das mulheres que partilharam seus conhecimentos culinários, quanto saberes socialmente construídos. Assim, através da partilha, sistemas de saberes são mantidos e coparticipados entre mulheres, sendo essenciais para a manutenção da vida-existência, através da alimentação.

Palavras–chave: Partilha; Formação; Educação popular.

Introdução

Esta escrita abordará a formação de mulheres cozinheiras-educadoras, que atuam em duas Escolas Famílias Agrícolas, a partir da partilha de saberes que mediatizam o seu trabalho-educação com práticas alimentares para a mantença da existência coletiva. Busca-

se, através de fundamentos teóricos de práticas alimentares, saberes, trabalho e experiência, compreender como ocorre a partilha de saberes que possibilita a formação das mulheres enquanto cozinheiras-educadoras. Nesse sentido, os campos teórico-epistemológicos da educação popular e de trabalho-educação contribuem para a reflexão proposta nesta pesquisa.

Fundamentação teórica

A alimentação é um fenômeno tanto biológico quanto social, cultural e psicológico (Poulain; Proença, 2003). Devido a isso, para Maciel (2005, p. 49), "como um fenômeno social, a alimentação não se restringe a ser uma resposta ao imperativo de sobrevivência, ao 'comer para viver'." Ademais, as práticas alimentares são entremeadas de historicidade, e "alimentar-se, portanto, é um ato político, pois envolve, também, as escolhas individuais e coletivas que revelam a consciência política e o perfil consumidor dos sujeitos e dos grupos" (Oliveira, 2022, p. 21).

Quanto à educação, assume-se que, como ato dialético de conhecimento, o educar e o educar-se não estão restritos ao tempo-espaço escolarizado e institucionalizado. Além de aprendermos no e com o meio natural, no qual existimos, podemos, a partir da consciência do saber, aprender culturalmente em coletivo (Brandão, 2012). A educação, ainda, pode ser entendida como uma "[...] prática social onde as pessoas criam e recriam sua forma de decifrar o mundo onde vivem, com as suas relações e contradições." (Vendramini, 2018, p. 219). O saber, assim,

> pode ser resultado de um processo espontâneo ou metódico [...] O saber é histórico e contextualizado, pois o ser humano é um ser inacabado e a realidade está sempre em movimento. Não é neutro, pois envolve escolhas sobre o quê, como, para que e para quem é produzido. Abrange o sujeito que conhece, o objeto a ser conhecido, o ato de conhecer e o resultado (Fischer; Franzoi, 2018, p. 208).

Nesse sentido, pode-se apreender a educação popular enquanto uma negação da negação, para o desenvolvimento racional, intuitivo, afetivo, sensitivo, ético e político do sujeito e dos coletivos (Oliveira, 2003). Para Brandão (2012, p. 98), "a educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o

ANPEd Uniube APOIO: CAPES FAPEMIG

momento em que a vivência do saber compartido cria a experiência do poder compartilhado". Nestes termos, uma

> educação popular com as classes populares significa superar a unilateralidade presente na estrutura socioeconômica, pela divisão do trabalho, para uma ação, na qual o saber e o fazer, a cultura, das camadas populares e dos intelectuais, sejam parte de um mesmo processo, na busca de uma síntese-dialética (Oliveira, 2003, p. 65).

O trabalho, por sua vez, é historicamente indispensável para a nossa vida e existência, porque "[...] todo o ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida" (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 751). Em relação, trabalho e alimentação interdependem um do outro e "o modo de sustento deve ser entendido como a vida que se qualifica por meio do trabalho, e nesse sentido, [...] vão compondo o modo de produção da vida material em comunidade" (Mello; Santos, 2022, p. 104).

Metodologia

Metodologicamente inspirada na educação popular freireana, escolheu-se a codificação e descodificação como caminhos analíticos coerentes com a temática para a realização desta reflexão. A codificação de uma prática cotidiana, uma situação existencial, possibilita partir-se do contexto concreto para compreendê-lo através de relações com o contexto teórico, num movimento de práxis dialética (Freire, 1980). Os saberes das cozinheiras-educadoras são a situação existencial codificada, a partir da identificação da forma da manifestação do saber; por meio da descodificação, foi possível caracterizar cada saber – se culinário, da experiência, popular, da prática, do trabalho, socialmente construído e reprodutivo, saber-fazer, técnico. Dessa maneira, "a codificação, de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la" (Freire, 1981, p. 42).

Resultados e discussão

Dessa maneira, uma das manifestações de saberes que manifesta maior destaque é a partilha. Para que esta ocorra, o espaço de produção e recriação dos saberes se torna essencialmente educativo. No caso de práticas alimentares, um destes lugares privilegiados é a cozinha. Nesse sentido, o repertório de saberes de práticas alimentares dessas mulheres advém de experiências na cozinha dentro e fora do lar.

Desse modo, pode-se pensar na comunicação que as práticas alimentares cotidianas requerem e mantêm. Tendo o comum imbricado em si, o termo comunicação nos remete à comunidade, àquilo que temos em comum entre nós, que é possível através da ação – também presente na palavra. A partilha, através da comunicação, é uma das principais formas identificadas de manifestação dos saberes das cozinheiras-educadoras participantes da pesquisa.

O cozinhar precisa ser aprendido, não é uma ação natural do ser humano. A formação das quatro mulheres, quanto ao aprender a cozinhar, é manifestada pela partilha com a mãe ou a avó, desde pequenas. Aline (Diário de campo, 2023)[7] destaca que "Eu aprendi a cozinhar com a minha mãe, em casa, olhando ela fazer, ela pedindo pra eu fazer... E, depois, com a vida né". Ivani (Diário de campo, 2023) afirma que observava como a colega cozinheira fazia as preparações, e, desse modo, construiu seu repertório de saberes culinários. Lenir (Diário de campo, 2023), quanto ao aprender a cozinhar, diz: "Não tenho, assim, uma formação, como é que vou dizer, nunca estudei pra cozinhar. Eu aprendi a cozinhar com a minha mãe, desde cedo a gente tinha que cozinhar".

Neiva (Diário de campo, 2023) aborda outra dimensão da sua formação na cozinha: "Então a coisa sempre foi curiosa, querendo ajudar... e assim eu fui indo, querendo fazer coisas diferentes, e testando aqui e ali." A curiosidade, enquanto exercício, “[...] convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 1996, p. 88). Nesse sentido, a curiosidade também significa que o sujeito, “[…] sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais” (Freire, 1994, p. 189).

[7] As participantes autorizaram o uso do seu primeiro nome mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

Estes são tanto saberes da experiência das mulheres que partilharam seus conhecimentos culinários, quanto saberes socialmente construídos com as filhas e netas. Para Brandão (1988, p. 10), “a educação [...] pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida”, ou seja, essas partilhas intergeracionais são formas de comunalizar formas diversas de reproduzir a existência individual e coletiva através da alimentação.

Os saberes da experiência, assim, são produzidos e acumulados na própria existência e são a “[...] explicação (do grupo popular) do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (Freire, 1996, p. 81). Por isso, entendo-os como saberes populares. Nesse sentido, a memória da experiência mediatiza a (re)produção dos saberes provenientes dela.

O trabalho partilhado numa cozinha facilita o movimento de saberes entre as cozinheiras-educadoras. Segundo Lenir (Diário de campo, 2023), Neiva partilha todos os “segredos” da cozinha, os truques de receitas e de modos de fazer comidas, diferentemente de outras colegas com quem dividiu o trabalho da/na cozinha, em outros espaços. Este é um saber socialmente construído, pois a Neiva não teria obrigação de partilhar esses conhecimentos com a Lenir, mas escolhe fazer isto. Com as suas palavras, Neiva (Diário de campo, 2023) afirma:

> E assim, eu também gosto de compartilhar as receitas, sabe, não é uma coisa que eu quero só pra mim, assim, mas compartilhar o conhecimento. Que nem agora, no ano passado, a Lenir, entrou uma nova colega, então a gente compartilha muitas receitas, muitos conhecimentos. Isso é um prazer que a gente tem!

A partir da experiência de partilhar seus saberes, Neiva (Diário de campo, 2023) também manifesta a sua percepção do ensinar e aprender recíprocos. Conforme ela, "[...] a gente acaba aprendendo sabe, também né. A gente não só ensinando, mas também aprendendo”. Para Freire (1996, p. 23-24), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Em uma cozinha, isto é representado pela partilha de saberes: a troca de

APOIO:

receitas, de modos de preparo de um determinado alimento desconhecido por uma das companheiras de trabalho, é uma prática social de educação mútua.

Assim, a partilha de saberes entre as mulheres, através da observação, prática, curiosidade e pelo/no trabalho, possibilita a sua formação enquanto cozinheiras-educadoras. Compreende-se o papel essencial da experiência histórico-social para a criação e recriação de saberes de práticas alimentares, os quais não são somente baseados em técnicas culinárias e no âmbito profissional. O diálogo, a escuta, a manualidade também são percebidos como importantes elementos de mediação para a partilha de saberes e o movimento formativo dessas mulheres.

Síntese

Os saberes coparticipados entre mulheres são essenciais para a manutenção da existência, através da alimentação. A educação popular funciona como instrumento de preservação e manutenção de saberes populares, da experiência e da prática, essencialmente abertos à recriação, processo em que a partilha possibilita o movimento de saberes entre os sujeitos. Portanto, através da co-labor-ação, sistemas de saberes são mantidos entre as mulheres participantes da pesquisa, os quais contribuem na sua formação mútua como cozinheiras-educadoras. A cozinha e os alimentos, enquanto meios de partilha de saberes, unidos ao trabalho, à prática e a experiência, contribuem ao processo educativo de estar e aprender com demais sujeitos sociais abertos ao movimento de criação e recriação da existência coletiva.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Experiência e saberes do trabalho: jogo de luz e sombras. In: MAGALHÃES, Lívia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência:** o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 197-215.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 748-754.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade Cultural e Alimentação. In: CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (Orgs.). **Antropologia e nutrição:** um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MELLO, Fábio Mansano de; SANTOS, Marisa Oliveira. Memórias sobre trabalho e educação em casas de farinha. In: ALVES, Ana Elizabeth Santos; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Cios da terra:** sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Sophia Sartini Fernandes de. **Práticas alimentares, cinema e escola:** diálogos interdisciplinares no campo da educação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, 2022.

POULAIN, Jean-Pierre; PROENÇA, Rossana Pacheco da Costa. O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. **Revista Nutrição**, v. 16, n. 3, p. 245-256, jul./set., 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. A pesquisa em trabalho e educação diante dos desafios de formação da classe trabalhadora: uma análise a partir da categoria experiência. In: MAGALHÃES, Lívia Diana R.; TIRIBA, Lia (Orgs.). **Experiência:** o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 217-235.

APOIO:

Eixo 2 - Educação Popular: campo, territórios e pandemia

APOIO:

Formação de professoras/es em perspectiva decolonial a partir de estudos das casas subterrâneas no planalto catarinense

Liz, Jomara de – UNIPLAC/NUPEB – jomaradeliz@uniplaclages.edu.com.br
Vaz, Rafael Araldi – UNIPLAC/NUPEB – rafaelvaz@uniplaclages.edu.br
Vasconcelos, Valéria Oliveira de – UNIPLAC/GECAL – profa.valeria@uniplaclages.edu.br

Eixo Temático 2: Educação Popular: campo, territórios e pandemia

Resumo

O presente texto busca analisar quais as potencialidades da epistemologia decolonial para a formação de professoras/es. Mais precisamente, pensar como uma educação decolonial pode contribuir na formação de professoras/es reflexivas/os, includentes e capazes de resistir à hegemonia estabelecida pelo capitalismo/colonialismo. O texto parte de uma pesquisa em andamento, intitulada "Casas Subterrâneas na formação de professoras/es: possibilidades e desafios para uma educação decolonial", e busca responder ao seguinte problema: quais práticas e saberes confluentes podem constituir uma formação de

APOIO:

professoras/es em perspectiva decolonial? A metodologia utilizada é a Sistematização de Experiência de Oscar Jara Holliday, que parte da análise e reflexão de experiências vividas.

Palavras-chave: Formação de professoras/es; Decolonialidade; Casas Subterrâneas.

Introdução

A promulgação da Lei nº 11.645 em 10 de março do ano de 2008 tornou obrigatória a inserção da temática da história e da cultura dos povos indígenas nos sistemas de ensino e instituições educacionais de todo o país. Com vistas a orientar a aplicação da referida Lei, em abril de 2016 foram homologadas as Diretrizes Operacionais para a Efetivação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica (Brasil, 2013). No entanto, mesmo depois destes marcos legais, o Ensino de História Indígena ainda ocupa um espaço tímido no currículo.

Como afirma Meyer (2017, p. 21), tratando das populações indígenas:

> Nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam a estrutura narrativa europeia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultados e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial. (Meyer, 2017, p. 21).

Com vistas a enfrentar esse silenciamento foi realizado, no ano de 2023, um curso de formação docente[8] com foco no estudo dos sítios arqueológicos de antigas habitações da população Jê Meridional (Kaingang e Laklãnõ) no município de São José do Cerrito/SC –

[8] O curso foi idealizado pelo Grupo Empatia teve como título: *"Das Casas Subterrâneas aos dias atuais – a Temática Indígena em SC"*. O grupo Empatia surgiu em 2020 durante a pandemia da Covid-19 com objetivo de arrecadar alimentos para a Terra Indígena de Ibirama do Povo Laklãnõ/Xokleng. Após esse período, as ações se ampliaram, promovendo rodas de conversa e palestras em escolas e universidades, sobre a temática indígena em Santa Catarina e os sítios arqueológicos das casas subterrâneas de São José do Cerrito.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

conhecidas como “casas subterrâneas – e na cultura e valores dessas etnias, com a participação de professoras/es de distintos municípios catarinenses.

Em linhas gerais, o presente texto traz um recorte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Casas Subterrâneas na formação de professoras/es: possibilidades e desafios para uma educação decolonial”, que tem como objetivo compreender como a formação de professoras/es sobre as casas subterrâneas pode contribuir para a construção de uma educação decolonial. Para tal, vem sendo utilizada a metodologia de sistematização de experiências, com base em Oscar JaraHolliday (2006).

As casas subterrâneas no Planalto Catarinense

Conhecer os sítios arqueológicos é mergulhar na história, nesta jornada que iniciou por volta 3.000 anos atrás devido a uma longa estiagem na região Central do Brasil (Minas Gerais e Goiás) em direção ao planalto meridional. Grupos do tronco linguístico Jê Meridional, hoje Kaingang e Laklãnõ/Xokleng, foram chegando e se adaptaram ao clima em meio à flora e fauna. Nessa região deixaram vestígios materiais de suas formas de sobrevivência, costumes e rituais que foram sendo apagados pelo processo de colonização europeia. Segundo Pedro Inácio Schmitz (2014, p. 7): “eram homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e velhos que lutaram para sobreviver e procuraram ser felizes com o que conseguiam realizar”.

Sua história passou a ser contada nas pesquisas arqueológicas de Maria José Reis desde a década de 1970 e, posteriormente, aprofundada pela equipe do professor Pedro Ignácio Schmitz do Instituto Anchietano de Pesquisas da Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS/São Leopoldo/RS). Mais recentemente vem sendo também rememorada pelo povo Laklãnõ/Xokleng a partir de cursos de formação docente propostos e executados pelo Grupo Empatia e apoiadores.

> O termo casa subterrânea é usado para depressões aproximadamente circulares do Planalto Meridional. O diâmetro da boca pode variar de 5 a 20 m; mais comumente são encontradas casas com boca entre 5 e 8 m. A profundidade da depressão quando de sua construção e primeiro uso, ficava entre 2 e 6 m e era proporcional ao diâmetro da boca. A borda da depressão era nivelada externamente, criando uma plataforma ao redor, sobre a qual se apoiava uma

> cobertura de troncos e palha, em forma de chapéu chinês, que pouco sobressaía do chão e justifica o termo casa subterrânea (Schmitz, 2014, p.15,).

Foram catalogadas 310 casas subterrâneas no município de São José do Cerrito- SC. Abaixo uma das imagens ilustra os achados arqueológicos.

Figura 8: A casa subterrânea 1, do sítio 56, datada de 1320 d.C. (Fonte: Acervo IAP)

Fonte: Instituto Anchietano, 2014, p.15

As casas subterrâneas, como lugares de memória, permitem que os povos originários possam ressignificar suas formas de identificação e reivindicar esses espaços ligados à sua ancestralidade. Uma das maneiras de valorizar essa história é a promoção de ações que contribuam para a visibilidade desses povos, para que sejam criadas políticas de incentivo à preservação e ao cuidado desses locais, bem como a formação dos educadoras/es locais para abordarem dessa temática em suas escolas.

Curso de formação de professores/as

Como colocado anteriormente, a experiência que vem sendo sistematizada é o Curso de Formação Docente: "Das casas subterrâneas aos dias atuais – a Temática Indígena em SC" em que participaram mais de 200 cursistas entre elas/es: professoras/es da educação básica pública e privada; professoras/es do ensino superior; professoras/es e acadêmicos/as do povo LaklãnõXokleng; integrantes de movimentos sociais e comunidade em geral, principalmente proprietários de terras onde estão localizados os sítios arqueológicos de São José do Cerrito. Para tanto foram realizados doze encontros *on-line* com duração de duas

APOIO:

horas, pelas plataformas *StreamYard* e *Youtube* e dois encontros presenciais, com um período de oito horas cada para visitação *in loco* nos sítios arqueológicos.

Perspectiva Decolonial

> *Até que os leões tenham os seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador*. (provérbio africano).

Entendemos que, como o provérbio trazido por Luciana Ballestrin (2013, p.89), enquanto houver apenas uma única história, muitas histórias são silenciadas, esquecidas e/ou enterradas. Pensar em educação decolonial, especialmente para a sociedade brasileira, é se vincular aos pensamentos que contemplam a diversidade humana, histórica, social, cultural, econômica, ambiental, entre outros aspectos. Não aceitando a naturalização, a ocidentalização. O desafio se constitui em buscar alternativas, caminhos novos ou de espelhar-se em possibilidades que já vem acontecendo através de coletivos espalhados pelo planeta, na qual a formação de professoras/es é de fundamental relevância para este processo de despojo do modelo moderno/colonial.

Portanto, descolonizar é uma busca constante através de questionamentos e superação das estruturas de poder, conhecimento e cultura que foram impostas historicamente pelas potências coloniais.

A formação continuada e reflexiva de professoras/es é fundamental para visibilizar as intenções ocultas expressas muitas vezes pelas/os profissionais da educação dos interesses de quem as/os formou. “No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina” (Brandão,2020).

Metodologia

Para o desenvolvimento do tema e do objetivo proposto por esta pesquisa em construção, estamos nos apoiando na Sistematização de Experiências. Na obra “Para

sistematizar experiências" (2006) o autor nos apresenta o passo a passo para que educadoras/es, pesquisadoras/es e organizações possam realizar a sistematização de suas práticas. A Sistematização permite a quem a realiza "[...] apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido." (Jara, 2006, p.22)

Considerando nossa própria experiência como uma fonte fundamental de aprendizagem, estamos reconstruindo, a várias mãos, num movimento de "confluência" Antônio Bispo dos Santos (2023, p.4-5) entre as pessoas envolvidas, os passos do curso realizado. Como sugerido por Jara, seguimos os 5 tempos de sua metodologia:

a) O ponto de partida, no qual todos os ministrantes de cada encontro do curso foram convidados para realizar a sistematização coletiva dessa experiência. Os quais, versavam com títulos: 1-Nhandereko-o o bem viver Guaraní; 2-Território Etnoeducacional: A Cosmologia de um Povo em Resistência Laklãnõ/Xokleng; 3-Colonialismo e Colonialidade: Saberes Indígenas na sala de aula; 4-Pesquisas Arqueológicas: Casas Subterrâneas em São José do Cerrito; 5-As casas subterrâneas pelo viés da Educação Patrimonial; 6-Programa Gente Catarina: Contextualização-Resultados na Serra Catarinense, especialmente em São José do Cerrito; 7-Grupo Empatia e ações na temática indígena e sítios arqueológicos de São José do Cerrito; 8-Formação, uso e conservação do solo e manejo agrícola sustentável; 9-Direitos Humanos e o Ensino de História; 10-Ancestralidade kaingang, educação, memória e movimentos indígenas na atualidade: perspectivas não coloniais; 11-Agroecologia e Soberania Alimentar; 12-Uso doméstico de energias renováveis.

b) As perguntas iniciais: O que dessa experiência pode ser construtiva na prática para formação docente? Quais as potências e fragilidades a partir dos/as professores/as do curso? Como a cosmovisão indígena contribuiu para o curso? Como seria o curso caso fosse proposto pelos povos indígenas? O curso revela a realidade dos povos indígenas em SC?

c)Recuperação do processo vivido: A pesquisa está nesta etapa do processo, feita coletivamente, a partir de rodas de conversa, de problematização de todos os encontros tendo as perguntas iniciais como base das problematizações..

d)A reflexão de fundo: será realizada com base nos temas geradores propostos por Freire. A íntima relação dessa pesquisa com a educação popular. Os temas vão emergir de toda problematização surgida nas rodas de conversa.

e) Os pontos de Chegada: pretendemos que nesse momento sejam desveladas formas de visibilização.

Resultados e discussão

Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, traremos alguns resultados esperados. O primeiro é que essa sistematização de experiência possa contribuir para a visibilização das populações originárias de Santa Catarina, especialmente na região serrana, em que os povos do tronco Jê Meridional – Kaingang e Laklãnõ/Xokleng que aqui habitavam - hoje continuam a resistir às muitas formas de extermínio colonial em outros territórios. Que o conhecimento sobre as casas subterrâneas possa corroborar nesse processo de descolonização, como também contribuir para a preservação desse patrimônio histórico carregado de saberes e memórias ancestrais, contribuindo para efetivação da Lei 11.645/2008. Que a presença de docentes indígenas na formação de professoras/es possa contribuir para o rompimento de paradigmas herdados da educação eurocêntrica. Decolonizando a partir de vozes "outras" até então silenciadas. Que haja estímulo para novas pesquisas, ampliando o debate sobre a temática, possibilitando de fato a inclusão em políticas públicas.

Considerações finais/pontos de chegada

Na pesquisa e análise desenvolvidas até o momento, podemos observar que o movimento por práticas decoloniais ainda caminha em passos lentos, pois há muito que ser feito para que os sujeitos, suas subjetividades e as mais diversas realidades sejam visibilizadas e respeitadas. Sendo necessário adotar práticas subversivas e posicionamentos "outros". Bem como uma educação mais afetiva, para um maior envolvimento entre

professoras/es e estudantes, alavancando um mundo mais sensível, solidário e participativo. Difundindo a inclusão e a participação de todas as vozes num ambiente acolhedor levando ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O Curso de Formação das casas subterrâneas pode ser um embrião da decolonialidade não só para a Serra Catarinense. Sendo referência do cuidado para com esses lugares de memória permitindo que os povos originários possam ressignificar suas formas de identificação e possibilitando revisitação e/ou reivindicação esses espaços ligados a sua ancestralidade e memória.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 11,de 2013, p. 89 - 117.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008.

JARA, Oscar H.. Para sistematizar experiências. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. Brasília: MMA, 2006.

MEYER, André Felipe. Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais atra - vés de fontes guarani. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Udesc. Florianópolis, 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021

REIS, Maria José. A Problemática Arqueológica das Estruturas Subterrâneas no Planalto Catarinense. Erechim, RS: Habilis, 2007.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. As Casas Subterrâneas de São José do Cerrito. São Leopoldo,

RS: Instituto Anchietano de pesquisas, 2014.

Situação-limite e inédito-viável: emergência climática e agroecologia na escola família agrícola de Vale do Sol

Marlon Antonio Bianchini – UNISC - marlonbianchini4@gmail.com
Morgana Pereira da Costa – UNISC - morganacosta@mx2.unisc.br
Cheron Zanini Morett – UNISC - cheron@unisc.br

Eixo Temático: Eixo 2 - Educação Popular: campo, territórios e pandemia

Resumo

Esse trabalho é um relato no qual buscamos compreender a experiência da Área das Ciências Humanas e Sociais da Escola Família Agrícola de Vale do Sol, com cartas pedagógicas no contexto de emergência climática que atinge o Rio Grande do Sul. Consideramos o envio de uma carta por parte do educador responsável pela área e o recebimento de cartas por parte de 14 estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A pergunta que orienta nossas reflexões é: qual é o inédito-viável ante tal situação-limite, segundo as perspectivas dos/das jovens estudantes da EFASOL?. Assim, a fundamentação teórica de nosso relato se apoia em Paulo Freire, a partir da compreensão de *situação limite* e de *inédito viável.* Os/As jovens recuperaram as suas vivências e refletiram sobre a atuação do/da técnica em agricultura, no atual contexto, sugerindo que a agroecologia é uma alternativa que se deve promover.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância.

Palavras iniciais

No momento em que a região do Vale do Rio Pardo ainda se recuperava dos efeitos coletivos decorrentes de quatro anos de estiagem (2020-2023) e de três anos de pandemia de Covid-19 (2020-2022), mais um evento ambiental e climático atingiu os 23 municípios que a constituem: as inundações provocadas por um volume elevado de chuvas causou um desastre sem precedentes, impactando 471 dos 497 municípios que formam o estado do Rio Grande do Sul, atingindo especialmente os povos do campo, indígenas, quilombolas, mulheres e crianças das periferias urbanas. Além disso, mais de 40% das escolas da rede

pública estadual foram afetadas, sendo que metade delas sofreram avarias na estrutura de suas edificações, mobiliário e/ou equipamentos.

A partir desse contexto, o Grupo de Pesquisa problematizou a possibilidade do êxodo rural, não apenas entre jovens, mas de famílias inteiras ante a sucessão de eventos sanitários, ambientais-climáticos dos últimos anos e seus impactos na agricultura familiar; e a intensificação do fechamento das escolas no campo, ante os impactos das inundações, especialmente, na rede pública municipal - uma vez que não temos acesso às informações sistematizadas pelas secretarias municipais de educação do Vale do Rio Pardo.r. Assim, a partir de nossa própria experiência vivencial, perguntamo-nos: qual é o inédito-viável ante tal situação-limite, segundo a perspectivas dos/das jovens estudantes da Escola Família Agrícola de Vale do Sol?

Cartas Pedagógicas para problematizar uma situação-limite

Como tantas outras instituições escolares e de ensino do estado, a EFASOL precisou suspender as atividades escolares, dada a impossibilidade dos/das estudantes chegarem até a escola ou de regressarem às suas residências, considerando que duas turmas se encontravam em sessão familiar e duas em sessão escolar na semana de 29 de abril a 03 de maio. Como ocorreu nos períodos de estiagem e de pandemia, a escola buscou compreender as condições sócio-existenciais dos sujeitos do campo para adequar seu processo educativo às necessidades do conjunto de educandos/as. Neste sentido, apresentamos uma iniciativa realizada pela área de Ciências Humanas e Sociais da EASOL, ao utilizar cartas para mediação pedagógica entre educador e os estudantes do 3º ano do ensino médio, refletindo sobre as vivências desse evento climático e a atuação dos jovens no meio em que estão inseridos.

Para melhor compreender a realidade comunicada-sentida-vivida-refletida, orientamos a leitura das 14 cartas recebidas pelas seguintes categorias: situação limite e inédito viável. Por *situação limite* entendemos as contradições entre a adesão e a libertação a uma certa situação opressora - “fronteira entre o ser e o ser mais” (Freire, 2018, p. 263). E, por *inédito viável* como uma alternativa libertadora, um “percebido-destacado” pela

coletividade que se veem impelidos a agir para transformar (Freire, 2018, p. 264). Nossa leitura desvelou que a agroecologia é uma alternativa para a superação da crise ambiental e climática, segundo os/as jovens estudantes que deram pouca (ou nenhuma) atenção ao fatalismo ante a situação.

A agroecologia como inédito viável

Ao receberem a carta, os/as estudantes foram convidados/as a partilhar suas vivências de acordo com as condições possíveis. As cartas possibilitaram a expressão dos/das jovens sobre a situação vivida. Marieli considerou "interessante este método de poder relatar um pouco sobre um assunto, e ao mesmo tempo contar alguma experiência que vivenciei. [...] Foi também bem positivo, por eu poder refletir mais enquanto eu escrevia e pensava as palavras ideais para adicionar a essa escrita." (Marieli Struecker, 2024).

Como percebemos a seguir, os/as jovens se colocam na condição de seres atuantes e comprometidos em seu meio, com a agricultura e com a comunidade. Milena de Campos (2024) também manifestou algumas indagações em sua carta. "Nesse momento me pergunto, se o que estamos vivendo realmente é nossa culpa? Se é algo natural? O que podemos fazer para mudar? Como mudar?". Conforme Freire (1983, p. 54), quanto mais se pergunta, mais se sente curiosidade em torno do objeto que não se esgota; e, desta forma, a criticidade permite estabelecer reflexões necessárias ante a uma realidade desumanizante. Yasmin reitera a criticidade presente nas cartas de suas colegas, questionando: [...] Será que ações nossas não foram causas para tudo isso acontecer? E as áreas desmatadas para cultivo de grandes culturas, e as árvores que foram derrubadas em volta do rio para poder ter um espaço maior de cultivo? (Yasmin de Paulo, 2024).

Ao entenderem a ação humana e a relação com a natureza, os/as jovens questionam suas práticas relacionadas ao meio ambiente e a agricultura. Trata-se de uma consciência crítica sobre a sua realidade, evidenciando possíveis ações, como: "falta de manuseio adequado do solo que poderia ser resolvido com cobertura de solo, pastagens, também curvas de nível para evitar a erosão do solo que foi causa da na minha comunidade" (Carline de Oliveira, 2024).

Palavras finais

As práticas relacionadas à agroecologia - um dos princípios da EFASOL - e ao meio ambiente, foram propostas com recorrências pelos/as estudantes, como sendo a possibilidade de transição para uma agricultura sustentável e comprometida com o meio ambiente. Assim, os/as jovens explicitam por meio das cartas as suas visões um mundo viável e alternativo ao da "revolução verde" e do capitalismo de catástrofe.

A pedagogia da alternância vem possibilitando a formação de jovens críticos para a tomada de decisões acerca dos problemas ambientais e da agricultura. Ao retornarem as cartas, os/as jovens evidenciam seu compromisso com o processo formativo e, especialmente com a conscientização crítica sobre as situações. Ao ler as cartas, compreendemos o papel de agentes sociais destes jovens, na busca de um mundo melhor, que começa pelo olhar de onde os seus pés pisam, de forma crítica e propositiva.

Referências

FREIRE, A. M. A. Inédito Viável. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.263-265.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy. 8a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Melo e Silva. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

OSOWSKI, C. I. Situações Limites. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.432-433.

PAULO, F. dos S. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023019, 2022.

APOIO:

Eixo 3 - Educação Popular: saúde, corpos e diversidades

APOIO:

Políticas Públicas para a população negra – a oficialização de direitos tardios

Érika Cristina Silva Alves – UNIUBE/GEPEDICI – professoraerikacristina@gmail.com
Tiago Zanqueta Souza – UNIUBE/GEPEDICI – tiago.zanqueta@uniube.br

Eixo 3 - Educação Popular: saúde, corpos e diversidades

Resumo

Esse trabalho busca analisar como as políticas públicas vieram tardiamente para a população negra no país, negando a esse grupo o acesso a uma educação emancipadora. A educação popular busca retificar as consequências de um passado escravocrata e as políticas públicas deveriam ser um instrumento para a construção de uma sociedade mais justa. Este estudo faz parte de um recorte da pesquisa em nível de doutoramento em educação da UNIUBE, onde buscará averiguar como as políticas públicas estão dialogando para uma educação para a diversidade.

Palavras–chave: Educação Popular; Políticas Públicas; População Negra

Introdução

As conquistas de direitos à população negra no Brasil vieram após muitas lutas e reivindicações, junto à organização de grupos políticos em busca de igualdade. Os direitos ao acesso a um modelo de educação onde os aspectos identitários de grupos historicamente excluídos são pautas essenciais à Educação Popular. As políticas públicas devem ter como foco o acesso a uma educação libertadora, lutando contra as ideologias hegemônicas. (FREIRE, 2005). Esse ensaio tem como objetivo destacar os movimentos sociais que culminaram nas ações afirmativas em busca de igualdade de direitos e acesso às populações historicamente excluídas.

Cenário da inserção da população negra no país nos espaços sociais

Ao abordar o tema das políticas públicas faz-se necessário conhecer o cenário social brasileiro. Tal abordagem pode ser feito por meio de marcadores sociais e citamos nesse

ensaio os índices do IBGE 2018 referente às disparidades entre a população branca e negra no país. Dados referentes à força de trabalho, desocupada e subutilizadas e os níveis de instrução. Em todos os parâmetros a população preta apresentam percentuais maiores na falta de acesso a esses direitos.

Quanto ao índice referente à ocupação informal o mapa das regiões demonstra uma maior informalidade entre a população negra referente à população branca. Ao analisar pelo sexo, a informalidade das mulheres negras apresenta uma taxa maior. O índice na renda das pessoas ocupadas (empregadas) com empregos formais e informais, a população branca recebe um percentual bem maior em relação aos negros. Quanto a taxa de frequência escolar da população residente de 06 a 24 anos, segundo grupos de idade e nível de ensino, os índices apresentam níveis baixos com a população negra. (IBGE, 2018).

Pensando o contexto escolar e nível de escolaridade da população negra, a pesquisa demonstra que no início do ciclo escolar 06-10 o percentual é parecido entre população branca e negra. No entanto, no decorrer dos anos escolares, esses índices apresentam disparidades mais acentuadas, chegando no percentual de 36,1 e 18,3 na faixa etária de 18 e 24 anos, entre brancos e negros. Quanto ao índice de conclusão do ensino médio, tanto homens quanto mulheres, a taxa de conclusão é maior na população branca. Embora a escola pública seja para todos, a permanência nesses espaços, apresentam um diferencial no decorrer dos anos. (IBGE, 2018). Uma educação excludente está a serviço do poder hegemônico, conforme afirma a autora, “os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia.” (CANDAU, 2020, p. 681).

A diferença nos índices apresenta-se assustadora ao observar à taxa de homicídios (por 100 mil habitantes). A população negra apresenta um índice de 40,0 contra 15,0 a raça branca. Nesse índice o percentual de homicídio dos homens negros é exorbitante em relação a branca 185,00, homem negro contra 63,50 homens brancos. (IBGE, 2018).

No cenário político, a distribuição dos deputados federais, deputados estaduais e vereadores eleitos no período de 2016-2018, em todas as categorias a população branca apresenta índices maiores de representatividade nos espaços sociais de poder. Lembrando

que a falta de pessoas negras nesses espaços pode acarretar na invisibilidade de direitos à essa população. Estes dados influenciam diretamente na aprovação de políticas públicas para a população negra, já que possui poucos representantes no plenário. (IBGE, 2018).

Após a análise dos índices do IBGE é possível perceber as disparidades ente a população negra e branca, evidenciando as consequências do passado escravocrata do país, quase 400 anos, sendo o último no mundo a sair desse regime. Uma sociedade colonial patriarcal.

A seguir, detalhamos alguns recortes de leis importantes na história política do país, atreladas à questão do negro.

1831- Lei Feijó "para inglês ver" – A Lei proibia o tráfico, mas não foi obedecida.

1850 – Lei Eusébio de Queiróz – proibia o tráfico de negros. Essa lei foi legitimada, porque a Inglaterra estava prendendo e intervindo nas navegações que fossem capturadas em águas internacionais fazendo o tráfico negreiro.

1871 – Lei do Ventre Livre – As crianças nascidas de mães escravizadas, nasceriam livres. No entanto, na prática isso não ocorria, já que a mãe permanecia em cativeiro.

1885 – Lei dos Sexagenários -Nessa lei, os escravizados serias livres ao chegarem na idade de 60 anos, porém, esses não chegavam a essa idade, devido aos maltrato submetido aos escravizados.

1888- Lei Áurea. Concede a abolição do regime de escravização.

Em um texto curto, a Lei Áurea entra em vigor no dia 13 de maio de 1888. O texto da lei apresenta somente a abolição do regime. Em paralelo à essa Lei não teve o acréscimo de nenhuma outra Lei ou movimento político para dar suporte aos negros, agora em grande número nas cidades. Milhares, milhões de negros "livres", sem moradia, sem emprego.

Políticas Públicas para uma população historicamente excluída

A população negra diante das injustiças históricas não se manteve na inércia. Desde o período de escravização grupos políticos se auto-organizaram como forma de se protegerem e lutarem por seus direitos, exemplo disso foram os quilombos.

Nesse grupo organizado em torno de um ideal – a liberdade, os habitantes dos

ANPEd Uniube APOIO: CAPES FAPEMIG

quilombos construíram em paralelo ao regime escravagista, força para adentrar nas frestas do sistema vigente, proteger os seus e libertar outros ainda em reclusão.

Com o passar do tempo, organizações, Ongs, associações compostas por pessoas negras de diversos segmentos sociais em momentos políticos e sociais diferentes uniram forças para lutarem por seus direitos, haja vista que o Estado não reconhecia as diferenças na sociedade, pois pairava o mito da democracia racial. (GONZÁLEZ, 1984).

Ao pensar em ações afirmativas no Brasil, Flávia Piovesan advogada, problematiza o tema ao apresentar o balanço das ações afirmativas brasileiras no Fórum Durban em 2001.

A autora tece reflexões sobre a Declaração aos Direitos Humanos, – Direito a igualdades e direito à diferença: sistema especial de proteção dos direitos humanos. Nesse tópico fica claro as questões éticas e o direito à igualdade entre as pessoas. A questão cerne remete ao eu e o outro como iguais. No entanto, devemos questionar, quem é esse outro que possui direito a igualdade? Historicamente falando, quem era o humano modelo estabelecido como ideal e quem foi ao longo da história concebido como não humano – o negro.

A questão da diferença não inclui nesse caso, o negro. Uma vez que quem era civilizado, culto e passível de racionalidade, seria apenas o branco europeu. Qualquer sujeito que estivesse desse modelo ideal, seria desumanizado, tornando-se bárbaro, selvagem. A história revela como esse processo se deu como justificativa para as barbaridades do período da escravização e pelo nazismo. Nesses períodos, estabeleceram um modelo ideal de humano e a partir de critérios estabelecidos arbitrariamente, escravizaram e dizimaram o outro, diferente, negros e judeus.

A autora cita o trecho da Declaração Universal de 1948, “todos são iguais perante a lei” ao declarar igualdade entre os povos, independentemente da sua nação, etnia, raça ou religião. O contexto histórico da Declaração dá-se após a II Guerra Mundial onde milhares de vidas se perderam. Destacamos que após a Conferência de Durban, acentuaram-se as discussões sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em universidades, bem como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial. (PIOVESAN, 2008).

A autora destaca ainda o ano de 2002 com a criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas, nesse documento são apontadas ações para incentivar a inclusão de mulheres,

deficientes físicos e afrodescendentes através de políticas e programas.

Destacamos a Lei nº12.711 de 2002, conhecida como Lei de Cotas.

> "Esta lei tornou obrigatória a reserva de vagas para estudantes de escola pública, com renda per capita até 1,5 salário-mínimo, pretos, pardos e indígenas nas instituições federais de educação no Brasil, incorporando em 2016 os estudantes com deficiências." (CARREIRA, HERINGER, 2022, p.7).

Essa Lei estabelece-se como afirmativa para diminuir as disparidades do acesso ao ensino superior e consequentemente, as diferenças nos diversos setores da sociedade. "A Lei de Cotas tem sido fundamental para garantir maior inclusão de estudantes da rede pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades federais." (CARREIRA, HERINGER ,2022, p.83).

A partir da Lei de Cotas o acesso da população, historicamente excluída, ao ensino superior tornou-se viável. Com um nível de escolaridade maior, o acesso a cargos melhores e consequentemente a salários rentáveis começou a se expandir. Embora sejam números ainda pequenos, a Lei de Cotas foi uma via necessária como ação afirmativa e reparadora à essa população.

O ideal de igualdade não foi o suficiente diante das diversidades inerentes aos humanos. Surgiu a necessidade de proteger determinados grupos em suas especificidades. Pois a violação de direitos de determinados grupos carecia de ações e sanções particulares, de acordo com as suas singularidades. Nesse sentido, o direito à igualdade estaria atrelado ao direito à diferença e à diversidade. (PIOVESAN, 2008).

Uma educação libertadora, requer compreender as correntes usadas pelos opressores e assim, promover rupturas ao regime opressor. A educação popular busca oferecer subsídios essenciais aos excluídos pelo poder hegemônico. As políticas públicas são instrumentos necessários de acesso à educação popular contemplando as necessidades da comunidade excluída. Educação para transformar a realidade do oprimido, uma utopia essencial para a atualidade. (BRANDÃO, 2005, FREIRE, 2005).

O reconhecimento tardio dos direitos das populações excluídas, fomentaram convenções que culminaram em ações afirmativas com o intuito de diminuir as defasagens nos diversos segmentos da sociedade. Ainda assim, as ações afirmativas dividiram opiniões,

conforme aponta Piovesan (2008, p.894): “O debate público das ações afirmativas tem ensejado, de um lado, aqueles que argumentam constituírem elas uma violação de direitos, e, de outro lado, os que advogam serem elas uma possibilidade jurídica ou mesmo um direito.” No entanto, é necessário compreender as disparidades da população negra, citadas pela autora,

> em um país em que os afrodescendentes são 64% dos pobres e 69% dos indigentes (dados do IPEA),21 em que no índice de desenvolvimento humano geral (IDH,2000) figura em 74o lugar, mas que, sob o recorte étnico-racial, o IDH relativo à população afrodescendente o indica na 108a posição (enquanto o IDH relativo à população branca o indica na 43a posição) (PIOVESAN, 2008, p.894).

Reconhecer a necessidade de ações que reparem as atrocidades da história do país com os povos negros e indígenas é o mínimo diante de índices alarmantes, descritas pela autora.

Metodologia

Essa investigação configura-se como pesquisa qualitativa em educação, com cunho descritivo, do tipo documental. Segundo Lüdke; André (1986) essa técnica oferece subsídios sólidos ao analisar dados qualitativos, permitindo ao pesquisador acessar aspectos essenciais sobre um tema ou problema.

Cabe ressaltar que a metodologia do trabalho tem a possibilidade de ser abordada em um subtópico distinto do texto, a critério dos/as autores/as.

Resultados e discussão

O breve panorama histórico apresentado nas linhas anteriores, servem como base para a compreensão da forma como o negro foi tratado no país, como se deu a sua (não) inserção nos diversos espaços sociais e que por isso, construiu-se uma profunda diferença entre a população negra e branca no país. E é a partir dessa estrutura social edificada é que

inserimos a necessária inserção da pauta das políticas públicas para a população negra como medida reparatória de um outro sistema, igualmente legalizado – a escravização.

Considerações finais

As políticas afirmativas mostram-se um instrumento necessário para erradicar as disparidades entre a população branca e negra (preta e parda) e indígena.

Ao pensarmos nos momentos históricos políticos percebemos o papel fundamental do movimento negro no Brasil para pressionar os representantes políticos e governo para propor ações com o intuito de diminuir as discrepâncias da situação do negro em todas as esferas sociais no Brasil.

A Lei de Cotas continua sendo um instrumento necessário para conter as diferenças sociais entre a população negra e indígena comparada com a população branca.

Diante do exposto, percebemos os inúmeros desafios ainda a serem enfrentados para que o futuro do país seja realmente com igualdade de direitos e acesso, a todos.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, educar para transformar*: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez.,2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1984.

HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise. (Org.). 10 anos da Lei de Cotas – *Conquistas e Perspectivas*. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação UFRJ: Ação Educativa, 2022. (pdf).

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE). Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. 2018.

LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

Ponderações para o diálogo entre educação popular e educação alimentar e nutricional

Renan Soares de Araújo – Universidade Federal da Paraíba/
Grupo de Pesquisa em Extensão Popular – rsdahc@hotmail.com
Pedro José Santos Carneiro Cruz – Universidade Federal da Paraíba/
Grupo de Pesquisa em Extensão Popular – pedrojosecruzpb@yahoo.com.br

Eixo Temático: Eixo 3 - Educação Popular: saúde, corpos e diversidades

Resumo

O objetivo desta pesquisa é reconstituir a memória de experiências de Educação Popular (EP) e Educação Alimentar e Nutricional (EAN) desenvolvidas por diferentes sujeitos no contexto da Atenção Primária à Saúde (APS) e sistematizar as suas contribuições para o debate atual sobre EAN. Trata-se de uma investigação qualitativa que fez uso de entrevistas narrativas com sujeitos atuantes em processos de EP e EAN no contexto da APS, a qual também recorrerá à consulta bibliográfica e documental para a reconstituição das experiências e trajetórias. Para o tratamento dos dados, será empregada a análise de conteúdo do tipo temático-categorial. Os resultados, ainda preliminares, apontam que o diálogo e a articulação entre a EAN e a EP é uma oportunidade prolífica para a ressignificação e a mudança radical da concepção e prática da EAN, uma vez que a EP é uma perspectiva político-pedagógica dotada de preceitos éticos e teórico-metodológicos com capacidade de provocar o emergir do entendimento e da materialização de que o enfrentamento da fome e da violação do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável não deve se dar de forma desarticulada da luta pela garantia da vida e pela efetivação de outros direitos sociais.

Palavras–chave: Educação popular; Educação alimentar e nutricional; Atenção primária à saúde.

Introdução

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) possui uma considerável trajetória de desenvolvimento e aplicação no contexto brasileiro, sobretudo no contexto de mudanças sociais, políticas e epidemiológicas experimentado pelo Brasil, em que foram instituídas várias iniciativas, programas, políticas e articulações que visavam fortalecer o processo de

enfrentamento da fome e o combate à miséria. Nesse esteio, os processos de EAN ganharam importante notoriedade, em especial no âmbito das políticas públicas, tendo em vista a sua potencialidade como estratégia de promoção de uma alimentação adequada e saudável em diferentes setores da sociedade (Araújo; Vasconcelos; Cruz, 2020; Brasil, 2012). Por esse ângulo, foi estabelecida, a partir da configuração do Marco de Referência da EAN para as Política Públicas, a compreensão da EAN enquanto:

> [...] campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar (Brasil, 2012, p. 23).

Como delineado por Araújo, Vasconcelos e Cruz (2020), muitos documentos institucionais voltados ao Sistema Único de Saúde tendo como eixo a promoção da saúde (e não apenas aqueles que abordavam a questão da alimentação e nutrição) têm evidenciado a necessidade da incorporação de elementos dialógicos e problematizadores nas práticas educativas, fazendo alusão ao legado pedagógico de Paulo Freire e ao referencial da Educação Popular (EP). Acerca disso, denota-se que nas últimas duas décadas houve um avanço nessa proposição de um efetivo diálogo entre a EAN e a EP (Cruz *et al.*, 2014; Cruz, 2020). Inclusive, no 28° Congresso Brasileiro de Nutrição, realizado em 2024, teve uma mesa destinada a discutir o diálogo entre EAN e EP.

Tais questões apontam o desafio de continuar alimentando este avanço, fortalecendo a caminhada numa perspectiva crítico-propositiva e delimitando de uma maneira mais acurada as possibilidades e rumos que o diálogo entre a EAN e a EP tomarão. Nesse sentido, um ponto fundamental é a valorização dos saberes e aprendizados de experiências mais antigas de EP, desenvolvidas por diferentes sujeitos no cenário da Atenção Primária à Saúde (APS), as quais envolviam a discussão sobre a alimentação em seus trabalhos sociais, mas não sendo o foco central de suas iniciativas). Apesar de tais sujeitos acumularem experiências sobre as potencialidades, desafios e caminhos de construção de ações educativas críticas, dialógicas e criativas, os conhecimentos, aprendizados e lições que essas iniciativas podem trazer para o debate sobre a EAN não tem sido considerado.

Não obstante, a despeito dos avanços notórios, observa-se limitações sobre a concepção da EAN e de sua prática, em acordo com Padrão, Aguiar e Barão (2017), embora o discurso sobre a EAN tenha mudado, incorporando uma nova roupagem, as práticas continuam forjadas no saber biomédico e numa perspectiva educativa "tradicional". Para além disso, constata-se que as iniciativas de EAN, hegemonicamente, restringem suas ações ao debate sobre alimentação e nutrição não valorizando e articulando as experiências, saberes e lutas historicamente acumuladas a partir das práticas comunitárias e pela ação dos movimentos sociais populares e muito menos é levado em consideração tal bagagem nas discussões contemporâneas sobre a EAN – Por exemplo, o que a luta pela vida e pela sobrevivência em condições precárias e socioeconomicamente vulneráveis têm a ensinar para as práticas de EAN? O que a luta pela reforma agrária e o direito à terra aponta como horizontes para a EAN?

À vista disso, é com base no exposto que a presente proposta de pesquisa foi sendo gestada. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é o de reconstituir a memória de experiências de EP e EAN desenvolvidas por diferentes sujeitos no contexto da APS e sistematizar as suas contribuições para o debate atual sobre EAN.

Metodologia

Esta investigação é de natureza qualitativa, estando inscrita na modalidade dos estudos da memória (estudo histórico), em que os dados trabalhados são provenientes de entrevistas narrativas realizadas com sujeitos dotados de experiência na realização de processos de EP e EAN no contexto da APS, bem como será procedido o emprego de consulta bibliográfica e documental em materiais indicados por eles, como forma de auxiliar no processo de reconstituição de suas experiências e no entendimento de suas trajetórias. No que tange à forma de tratamento dos dados produzidos, essa terá como base a técnica da análise de conteúdo do tipo temático-categorial.

Por fim, ressalta-se que a presente investigação está sendo desenvolvida no bojo de uma pesquisa maior, efetuada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, da Universidade Federal da Paraíba, possuindo, por isso, uma base de dados ampla e

compartilhada entre diferentes estudos, a qual teve sua realização aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa, em acordo com o estipulado pelas resoluções n° 466/2012 e n° 510/2016. Nesse sentido, destaca-se que como esta pesquisa ainda está em processo de desenvolvimento, os resultados aqui abordados ainda são parciais e foram construídos tendo como base a análise preliminar das entrevistas e a leitura crítica de uma dissertação que fez uso da mesma base de dados.

Resultados e discussão

A partir dos resultados ainda segmentários, o presente trabalho pretende contribuir para a evidenciação do tipo de compreensão e prática de EAN que temos como predominante e para que horizonte elas apontam, bem como para ajudar a desvelar outras possibilidades de se pensar e fazer EAN, regidas pelo referencial teórico-metodológico e ético-político da EP, para além da menção de alguns princípios, como por exemplo o "diálogo", a "autonomia" e a "problematização", os quais muitas vezes são citados sem avançar na descrição concreta das práticas, trazendo exemplos e um olhar crítico sobre tais elementos, empenhando-se no delineamento e explicitação do "como" fazer – Como operar com tais categorias? Há exemplos concretos de experiências, de possíveis caminhos a serem seguidos ou de estratégias a serem implementadas (não no sentido de "receita pronta", mas como "sugestão" e "inspiração")?

Tomando a questão do "diálogo" como objeto de reflexão, é fundamental entender que "diálogo" pressupõe abertura ao outro e abertura ao diálogo é também estar aberto a duvidar de suas próprias certezas (Freire, 2013) e, se por um acaso, não houver abertura de algum dos lados (sabe-se que geralmente o bloqueio ao diálogo ocorre doravante uma a

postura autoritária e/ou centralizadora da parte do educador, mas e se a obstrução se der por parte dos educandos), como ultrapassar tal barreira? Sabe-se que no contexto dos setores populares da sociedade brasileira há um histórico processo de invisibilização e inferiorização que foi imputado de maneira eficaz, em que é usual que os sujeitos das classes populares se coloquem em posição de inferioridade, concebendo seus saberes e experiências como incipientes ou até mesmo equivocados. Nesse sentido, como atuar? Quais iniciativas, táticas ou estratégias podem auxiliar? Além do mais, a disponibilidade ao diálogo é algo que deve-se ter com qualquer pessoa? Que contextos e situações demandam isso?

Uma outra questão importante de se pensar, é sobre as limitações observadas na incorporação do debate sobre o Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável (DHAAS) nas práticas de EAN. Claro que é imprescindível compreendermos que a alimentação é um direito humano, resguardado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e também na Constituição Federal do Brasil, não obstante, mesmo tendo tal direito resguardado em tais documentos, é sabido que constantemente e historicamente esse direito tem sido violado. Sobretudo porque para alguns indivíduos, há pessoas que são mais humanas e outras menos humanas. Por essa razão, para tratar sobre o processo educativo em alimentação e nutrição, é imprescindível reconhecer que a alimentação é um direito humano e que aceitar que esse direito seja sistematicamente violado é consentir com a desumanização e o sofrimento de uma parcela significativa da população brasileira.

A questão da garantia à alimentação adequada e saudável é algo complexo e multifatorial, que envolve desde a produção, a comercialização e o consumo dos alimentos. Até porque a alimentação é algo que sofre influências de aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais, os quais podem favorecer ou prejudicar o acesso e o consumo de determinados alimentos. Além disso, na prática da EAN é muito importante entender que quando lidamos com a alimentação das pessoas, estamos lidando com algo central na vida delas e que isso não é e nem deveria ser um privilégio de poucos. Portanto, como construir pontes, como acionar e ajudar a estruturar redes e parcerias que auxiliem na luta pela garantia do direito à alimentação e de outros direitos sociais?

A esse respeito, cabe uma reflexão sobre a categoria “autonomia”, em especial quando no campo da EAN ainda é comum o uso de termos como “público-alvo”. Essa

concepção é problemática de muitas formas. Primeiro porque passa ideias de passividade, inação e letargia. Em segundo, porque um "público-alvo" é tudo, menos "sujeito" da ação, uma vez que ele é apenas um "alvo" ("objeto" a ser acertado), o qual é atingido pela ação de outrem (o "sujeito" da ação). Tudo isso corrobora para a "coisificação" do outro (Freire, 2019), tratando-o como objeto inerte que será alvo da atividade de EAN, o que vai na direção oposta de uma prática educativa que se pretenda libertadora, por incorrer na negação da vocação ontológica de "ser mais" que cada pessoa nutre dentro de si (Freire, 2019).

Como muito bem colocado por Freire (2013), a autonomia não é algo que surge do nada, como se, de repente, por um acaso, depois de 20 e poucos anos, alguém acordasse "autônomo". A autonomia é algo que deve ser exercitado cotidianamente e de forma gradual, uma vez que as pessoas aprendem a se tornar autônomas. Dessa forma, a prática educativa deve apostar nessa direção, de estimular e buscar fortalecer o desenvolvimento da autonomia das pessoas. Junto a esse processo de constituição dos sujeitos, de sua formação para a autonomia, visa-se estruturar e viabilizar o desenvolvimento de processos de humanização. Para isso é essencial compreendermos que há um processo histórico de desumanização em curso e que precisamos combatê-lo e superá-lo. Isto é, quando falamos de processos educativos na ótica freiriana, estamos falando de processos de humanização que buscam descortinar e combater todo e qualquer ação que impeça a garantia da dignidade humana, contra toda e qualquer forma de exploração, de opressão, de exclusão, de discriminação e de subalternização, por isso reconhecendo e apoiando a constituição de mulheres e homens como sujeitos históricos e sujeitos de transformação, ou seja, como pessoas dotadas das capacidades necessárias à transformação de sua própria condição e não como agentes passivos e apáticos.

Considerações finais

A partir do desenvolvimento deste estudo, espera-se sistematizar contribuições para o debate contemporâneo sobre o pensar e o fazer da EAN, estabelecendo contrapontos e

horizontes por meio do diálogo e da articulação da EAN com o referencial ético-político e o arcabouço teórico-metodológico da EP, o qual pode provocar o emergir do entendimento e da materialização de que o enfrentamento da fome e da violação do DHAAS não deve se dar de forma desarticulada da luta pela garantia da vida e pela efetivação de outros direitos sociais e humanos que são sistematicamente violados. Com isso, consideramos que a EP possui um acumulado que possibilita que as iniciativas de EAN sigam por caminhos que envolvam as pessoas como "sujeitos" e não como "objetos", tendo a transformação da realidade e a emancipação social e humana como horizonte a ser perseguido.

Referências

ARAÚJO, R. S.; VASCONCELOS, A. C. C. P.; CRUZ, P. J. S. C. Desafios dos processos educativos em nutrição na Atenção Primária à Saúde. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/3623. Acesso em: 27 mai. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília: MDS, 2012.

CRUZ, P. J. S. C. O agir crítico em nutrição na Atenção Primária à Saúde e suas potencialidades à luz da concepção da educação popular. *Ciên. Educ.*, Bauru, v. 26, e20036, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/TQtBrDfCPRCKBPZKHYjhQhx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 mai. 2024.

CRUZ, P. J. S. C. *et al*. (Org.). *Educação popular e nutrição social:* reflexões e vivências com base em uma experiência. João Pessoa: UFPB, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

PADRÃO, S. M.; AGUIAR, O. B.; BARÃO, G. O. D. Educação alimentar e nutricional: a defesa de uma perspectiva contra-hegemônica e histórico-crítica para educação. *Demetra*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 665-682, 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/demetra/article/view/28642/21767. Acesso em: 28 mai. 2024.

APOIO:

APOIO:

Descolonizando o gênero: possibilidades da educação popular na escola e processos educativos emergentes

Toledo, Vanessa Lemos de/PSPE-UFSCar – vanessalgeo@hotmail.com
Vasconcelos, Valéria Oliveira de/PSPE-UFSCar – valvasc2013@gmail.com
Souza Jr., Osmar Moreira de/PSPE-UFSCar – osmar@ufscar.br

Eixo Temático 3: EP saúde, corpos e diversidade

Resumo

Este texto emerge de uma pesquisa de Doutorado em Educação (em andamento) que tem como objetivos compreender como alguns/as estudantes do Ensino Médio vivenciam e entendem a sexualidade e as relações de gênero e, juntamente a eles/as propor ações que visem problematizar padrões de gênero e relações desiguais entre homens e mulheres. Além disso, busca analisar quais processos educativos emergem dessa investigação conjunta. A abordagem metodológica adotada é a pesquisa-ação e a análise de dados vem sendo realizada a partir de temas geradores. Consideramos que pesquisar os processos educativos que emergem das nas relações de gênero na escola é uma possibilidade de desenvolver a Educação Popular e criar espaços de questionamento sobre as formas de opressão rumo à libertação das consciências, valorizando as experiências dos jovens e promovendo a conscientização sobre sistemas de dominação-exploração como o capitalismo, racismo e patriarcado.

Palavras–chave: Práticas sociais; desigualdade entre gêneros; Sexualidade

Introdução

A Educação bancária é fruto da colonização que impôs o modelo jesuítico trazido pelos europeus no território colonial. Essa estratégia evidencia a violência epistêmica perpetrada pela lógica eurocêntrica capitalista, racista e patriarcal.

As hierarquias de poder impostas pela colonização se mantêm através do capitalismo, racismo e patriarcado. Esses sistemas de dominação e opressão se revigoram pela presente colonialidade que atravessa instituições e também as consciências dos sujeitos, afetando consequentemente suas relações intersubjetivas.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

A colonialidade se manifesta nas universidades e escolas reproduzindo diversas opressões e exclusões de diferentes formas de ser, estar, conhecer e explicar o mundo que não correspondam aos modelos hegemônicos de poder, ser e saber.

A educação bancária reforça a cultura do silêncio e classifica quem pode falar e sobre o que falar. Nesse contexto, os/as estudantes não são considerados/as sujeitos de conhecimento, logo são silenciados, ou vítimas de políticas de silenciamento, mas não sem resistir, na medida em que, como afirma Grada Kilomba (2019), "grupos subalternos – colonizados – não têm sido nem vítimas passivas nem tampouco cúmplices voluntárias/os da dominação" (p. 49). Já o currículo reproduz a lógica moderno/colonial que legitima como verdadeira a matriz epistêmica eurocêntrica. Assim, temas tidos como não acadêmicos são invalidados, mesmo que façam parte da vivência dos/as alunos e alunas.

Gênero e sexualidade são apreendidos como tabu e por isso são pouco debatidos ou quando são, não trazem problematizações acerca das desigualdades e violências impostas pelo patriarcado, racismo e capitalismo amarrados e reforçados pela colonialidade. Para Guacira Louro (2014, p. 85): "A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'".

Dessa forma, se a lógica colonial se instalou e permanece entre nós como um modo de escolarização ao mesmo tempo acontecem processos educativos que contrariam o modelo que quer ser único. Esses processos devem ser lidos como repertórios poéticos/políticos/éticos/estéticos que confluem na tessitura de pedagogias decoloniais (Rufino, 2023, p.7).

Pesquisar os processos educativos que emergem das práticas sociais presentes nas relações de gênero na escola é uma possibilidade de desenvolver a Educação Popular e criar espaços de questionamento sobre as formas de opressão rumo à libertação das consciências. É o que se propõe a pesquisa de Doutorado em Educação da qual decorre o presente texto.

Gênero, Colonialidade e Educação Popular

As relações de gêneros na escola são atravessadas por normas patriarcais, que juntamente ao racismo e o capitalismo estruturam relações de dominação-exploração. A

colonialidade robustece esses sistemas mantendo desigualdades e opressões, inclusive no ambiente escolar.

Capitalismo, racismo e patriarcado são sistemas de dominação-exploração imbricados e o enfrentamento deve agir nesse nó. Como explicita Heleieth Saffioti (2015, p. 60) “Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração”.

É possível observar que esse nó é reforçado pela colonialidade que o incrementa com outras amarras como a cis-heteronormatividade.

Maria Lugones (2008) analisa os atravessamentos da colonialidade na elaboração de gênero enquanto categoria moderno/colonial. Racionalidade moderno/colonial é dicotômica e atinge o que entendemos historicamente como sexo e gênero.

Nessa lógica, não são aceitos corpos e sexualidades que não correspondam ao padrão binário de homem e mulher, decretando a cisgeneridade e heterossexualidade como naturais e únicas possíveis. Para Oyěwùmí, (2021, p. 35), homem e mulher mesmo sendo categorias dinâmicas, “permaneceram em oposição binária e em relação hierárquica” ao longo na história ocidental.

Para Monique Wittig (2022), a categoria sexo é gestada pelo sistema heterossexual, estratégia política de dominação das mulheres pelos homens que se baseia na existência de *um outro/diferente.* A autora entende que a heterossexualidade é “um sistema fundado na opressão das mulheres pelos homens e que produz a doutrina da diferença entre sexos para justificar a opressão” (Wittig, 2022, p. 54).

Os discursos produzidos pela ciência moderna do século XVIII, entre elas a biologia, medicina e psicologia, naturalizou a construção histórica de gênero a partir da determinação dos órgãos sexuais como definidores do masculino e feminino.

Lugones (2008, p.78) esquadrinha que "El dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo, y el patriarcado están inscriptos con mayúsculas, y hegemónicamente en el significado mismo del género”.

Em sua pesquisa envolvendo populações iorubás na atual Nigéria, Oyèrónké Oyěwùmí (2021) verifica que a categoria gênero também é colonial e que a biologia foi eleita como ciência capaz de justificar construções socioculturais.

Gayle Rubin (2017), pondera que todas as sociedades desenvolvem sistemas de sexo-gênero e, dessa forma, esses sistemas são produtos humanos confeccionados historicamente.

Segundo Julieta Paredes Carvajal (2020) as populações originárias de *Abya Yala* já haviam experenciado esquemas sociais com desigualdade entre gêneros que privilegiavam homens. Todavia, a invasão colonial embruteceu as relações patriarcais trazendo o patriarcado eurocêntrico, resultando em uma combinação de sistemas patriarcais distintos, que a autora intitula como *entroncamento patriarcal.*

Nesse sentido, Rita Segato (2021) define que o colonialismo possibilitou a penetração de um patriarcado de *alta intensidade* imposto pela Europa cristã em sociedades que se organizavam sob outros moldes em que, em alguma medida, o patriarcado se manifestava em *baixa intensidade*.

Aprofundando as reflexões decoloniais, Lugones (2008) identifica que a hierarquia social entre gêneros perpetrada pela colonização se atualiza através da colonialidade de gênero. Sob essa lógica, a violência sofrida pelas mulheres é justificada pelo patriarcado e, a heteronormatividade seria compulsória, objetivando extinguir a diversidade sexual e de gênero.

É urgente descolonizar o gênero e a educação libertadora nos convoca a elaborar outros projetos de vida que viabilizem a vocação ontológica dos e das estudantes e das pessoas de uma forma geral que é a de *Ser mais* (Freire, 2017).

Pesquisa-ação como percurso

A investigação está estruturada metodologicamente a partir dos pilares da Pesquisa-ação (PA), que se caracteriza, como detalha Michel Thiollent (1986), nas fases de diagnóstico, pesquisa aprofundada, ação e avaliação.

Serão entrelaçadas as contribuições da investigação-ação-participativa (IAP), apresentadas por Orlando Fals Borda (2014). A Pesquisa-ação parte de uma situação social definida em um contexto de espaço-tempo e dos problemas derivados dela em diversas naturezas. Fals Borda (2014) define que a IAP requer compromisso, postura ética e persistência, visando à transformação estrutural e cultural da sociedade em favor dos excluídos e oprimidos. Dessa forma, sinalizamos que a IAP apresenta muitas convergências à perspectiva da Educação Popular. Frisamos também que ambas combatem a colonialidade intelectual e universalização da racionalidade científica eurocêntrica, articulando saberes científicos e populares e vislumbrando a produção de conhecimentos de forma dialógica.

Baseando-nos nesse referencial, pretendemos construir metodologicamente a presente pesquisa nas seguintes etapas:

1) Na fase exploratória (primeiro objetivo da pesquisa), foi feito um convite ao Grupo Estudantil de Projetos (GEP)[9] e dentre estes/as 27 concordaram em participar da pesquisa.
2) Na fase da pesquisa aprofundada, procurou-se compreender como os/as estudantes do Grêmio estudantil vivenciam e entendem a sexualidade e as relações de gênero por meio de questionários e rodas de conversas;
3) Na fase da ação, estamos desenvolvendo na escola, com as/os estudantes do GEP, atividades de acordo com as demandas e o que foi identificado na fase de exploração e na fase de pesquisa aprofundada, juntamente aos alunos e alunas;
4) A última fase consistirá na avaliação das ações e reflexão sobre a formação no decorrer da pesquisa. A dialogicidade é condição fundamental nas diferentes fases do estudo.

[9] O GEP é um Grupo Estudantil de Projetos formado por alunos/as e professora orientadora, que tem como objetivo problematizar situações, fazer denúncias, contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e também construir caminhos para divulgar informações de forma coletiva. Fundado em 2018 - como resultado de uma pesquisa de mestrado em educação - o GEP se formou por convergência de interesses em causas sociais e ambientais diversas. A favor da pluralidade e diversidade na construção de espaços e relações de tolerância e respeito.

Através das rodas de conversa, estamos levantando temas geradores que permitam analisar os processos educativos emergentes da prática social relacionada à participação no Grêmio estudantil durante o desenvolvimento de ações na escola, que problematizem padrões de sexualidade e relações de gênero desiguais. Para Freire (2017, p.122), o tema gerador "é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens[pessoas]-mundo e homens[pessoas]-homens[pessoas], implícitas nas primeiras".

Os temas geradores são constructos teóricos e empíricos, carregados de riqueza semântica a partir do universo vivido dos sujeitos. No pensamento freiriano, os temas geradores emergem de situações concretas problematizadas e são apreendidos durante o processo de conscientização. A dialogicidade é condição fundamental nas diferentes fases do estudo. Com essa finalidade, rodas de conversa permearão todo o processo de pesquisa.

Aprendendo-e-ensinando com as/os jovens

A investigação de processos educativos na escola pode desvelar como a colonialidade opera nas relações de gênero e fornecer possibilidades para a problematização dos padrões de gênero coloniais.

A pesquisa é uma escolha política e desenvolvê-la junto aos sujeitos é um compromisso ético. Investigar quais processos educativos emergem da prática social estudada é uma oportunidade de agir e refletir coletivamente sobre as opressões empreendidas pelo entrelaçamento de capitalismo, racismo e patriarcado. Reconhecer e problematizar a colonialidade que permeia os currículos práticas sociais dentro da instituição escolar, permite que processos educativos libertadores sejam vislumbrados.

Através do diálogo é possível que alunos e alunas compartilhem experiências e a reflitam sobre sua condição de existência no mundo rumo a conscientização. A partilha possibilita a visualização de formas de existência plurais, incluindo diferentes corpos e sexualidades, ao mesmo tempo que questiona hierarquias entre gêneros, para além do patriarcado.

A denúncia de desigualdades gestadas pelo patriarcado e o aprisionamento ao qual homens e mulheres são submetidos pelos padrões da masculinidade e feminilidade podem se configurar como "situações limite" (Freire, 2017) a serem superadas. Nesse processo, tomando a palavra, jovens discutirão temas considerados tabu e terão espaços para dialogar e assumir sua posição como sujeitos históricos.

Considerações parciais

A participação de alunos e alunas no GEP é uma prática social que pode contribuir para a formação política desses/as estudantes. A proposição, implementação e avaliação de ações que problematizam os padrões de sexualidade e desigualdade gera possibilidades para a ampliação de espaços de diálogo na escola. O desvelamento e a discussão sobre a colonialidade, pautados nos princípios da Educação Popular, podem trilhar caminhos para a construção relações entre gêneros mais equitativas e plurais.

Referências

FALS BORDA, O. ¿Es posible una sociología de la liberación? In: FARFÁN, Nicolás A. H. & GUZMÁN, Lorena L. (ed.). **Ciencia, compromiso y cambio social**. Textos de Orlando Fals Borda. Montevideo: El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros, 2014, p. 149-154.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dec. 2008.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres:** construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. - 1. ed - Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

PAREDES, J. C. **Para descolonizar el feminismo:** 1492- Entronque patriarcal y Feminismo Comunitário de Abya Yala. La Paz: 2020.

RUBIN, G. **Política do sexo**. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. São Paulo, SP: Ubu Editora, 2017.

RUFINO, L. **Ponta-cabeça:** educação, jogo de corpo e outras mandingas. Rio de Janeiro, RJ: Mórula, 2023.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero, patriarcado, violência. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios:** e uma antropologia por demanda. Tradução: Danielli Jatobá e Danú Gontijo. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1986

WITTIG, M. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Tradução: Maíra Mendes Galvão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

APOIO:

APOIO:

A poesia Aldravia na educação de jovens e adultos: possibilidades para uma prática educativa dialógica

Anamelia Freire D' Alkmin Neves - USF/GPETECLA
anamelia.neves@mail.usf.edu.br
Fabiana Rodrigues Sousa de Sante - USF/GPETECLA
fabiana.sante@usf.edu.br

Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo

Este trabalho de abordagem qualitativa, teórica e reflexiva, se configura a partir das reflexões no que diz respeito às possibilidades da utilização da poesia brasileira denominada Aldravia na dinâmica de uma prática educativa dialógica na Educação de Jovens e Adultos, com intenção de promover a leitura de mundo articulada à leitura da palavra, a valorização da história, cultura e identidade dos/das colaboradores/as da pesquisa em Educação. A investigação encontra-se em andamento e possui abordagem qualitativa e natureza participante, metodologicamente fundamenta-se em aportes teóricos da Educação Popular, em destaque para as contribuições de Paulo Freire no que se refere à experiência, leitura de mundo e leitura da palavra. Justifica-se, portanto, diante do potencial de sistematização de experiência e de transformação social da prática educativa que essa abordagem pode oferecer, contribuindo para uma melhor compreensão da interrelação entre arte, educação e linguagem no intuito de atender aos desafios contemporâneos na modalidade da EJA que enfrenta altos índices de evasão escolar.

Palavras–chave: Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Poesia Aldravia.

Introdução

No intuito de contextualizar o processo reflexivo que culminou na escrita deste trabalho, destacamos que este surgiu a partir das inquietações e questões problematizadoras no decorrer dos componentes curriculares estudados na universidade, rodas de conversa, diálogos sobre a trajetória, atuação e produção de Paulo Freire e do levantamento bibliográfico que está em andamento, em pesquisa de doutorado em Educação, cujo objetivo consiste em analisar as possibilidades da utilização da poesia brasileira

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

denominada Aldravia na dinâmica de uma prática educativa dialógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como, na leitura de mundo e leitura da palavra, valorização da história, cultura e identidade dos/das colaboradores/as da pesquisa em Educação.

A EJA é uma área de estudos relevante no Brasil e está intrinsecamente ligada à trajetória da Educação Popular e das lutas populares pelo direito à educação que já ocorreram no Brasil. Esse direito, embora esteja respaldado pela legislação nacional (Brasil, 1988; Brasil, 1996), continua sendo negado a uma parcela significativa de jovens e adultos que não tiveram seu direito à educação assegurado na idade escolar.

Em 2023, o Censo Escolar registrou um total de 2,5 milhões de estudantes matriculados na EJA, evidenciando a relevância e a demanda por essa modalidade de ensino, que também deve ser um espaço para a construção de autonomia dos sujeitos, para além do aprender a ler e escrever (Arroyo, 2006).

Entendemos, portanto, que o trabalho na EJA com literatura e, notadamente, com poesia, pode favorecer processos de autonomia e de leitura de mundo articulada à leitura da palavra, uma vez que possibilita a re-construção do conhecimento histórico.

> A relevância da Literatura (independente do gênero), na construção do conhecimento histórico, dá-se mediante à possibilidade de problematizarmos determinados contextos político-econômicos, socioculturais e educacionais nos quais as obras literárias foram concebidas. Os discursos literários exprimem valores, costumes e regras de convivência, evidenciando circunstâncias políticas e características das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais (Alvarenga; Dias; Cruz, 2022, p. 247).

No que se refere à poesia, há um gênero autenticamente brasileiro, ainda pouco conhecido, a Aldravia, que é caracterizada por sua brevidade, composta por apenas seis palavras em estrutura fixa de versos. Essa manifestação poética surgiu na cidade de Mariana, no estado de Minas Gerais a partir do movimento artístico Aldravista, que tem aproximadamente vinte anos de existência.

Segundo Donadon-Leal (2010), foi criada uma nova forma de poesia que combina o termo "aldrava", um acessório presente em portas antigas utilizado para trancar, bater e abrir portas, com "vias", representando um caminho a ser percorrido. Essas poesias são caracterizadas por sua natureza minimalista, compostas por até seis versos univocabulares

e sem a utilização de vírgulas para pausas. De acordo com Donadon-Leal (2020a), os Aldravistas introduziram a ideia de organizar o mundo artístico com base no conceito de metonímia, em que porções constitutivas das coisas podem representá-las no mundo das significações. Donadon-Leal (2020b) destaca que a arte aldravista reflete a liberdade, onde o artista não impõe uma interpretação específica à sua obra, reconhecendo que o leitor também possui a liberdade de buscar significados com base em sua própria história de vida.

Nesse contexto, formula-se o seguinte questionamento: Como a poesia minimalista Aldravia pode contribuir para uma prática educativa dialógica na EJA, perpassando pelos atos de ler, criar e experimentar, atrelados às vivências, convivências e experiências dos educandos e educandas?

Fundamentação teórica

Fundamenta-se em aportes teóricos da Educação Popular com destaque para as contribuições de Paulo Freire no que se refere à valorização da experiência, leitura de mundo e leitura da palavra e concepção do diálogo e da escuta, caracterizada pelo princípio da horizontalidade. Freire (1980, p.69) ressalta que, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

De acordo com Freire e Shor (1986, p.13-14), “o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. Freire (2010, p. 30), aponta que é necessário “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

Numa perspectiva política de comprometimento intelectual e corresponsabilidade com os/as outros/as e com o mundo, Freire (2001), chama atenção sobre a importância do movimento dialético, problematização, conscientização e humanização em prol de uma práxis educativa para a transformação social:

> A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

> classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança. (FREIRE, 2001, p. 19)

Freire (1989, p.11) alerta que: "[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos." Sendo assim, a leitura da palavra é precedida não somente pela leitura do mundo, mas também por um modo próprio de "escrevê-lo" e de "reescrevê-lo", isto é, por meio de toda prática consciente voltada a transformar o mundo e a realidade percebida.

Paulo Freire advogava pela importância de uma prática educativa que fosse conduzida junto aos jovens e adultos, e não apenas para eles, introduzindo o princípio do diálogo que se tornou um elemento distintivo de sua abordagem pedagógica. Esse enfoque visa romper com o modelo tradicional de ensino bancário. (Freire, 2011).

Dentre os objetivos, no intuito de ampliar possibilidades de práticas educativas dialógicas que atendam as especificidades da EJA e no desafio de combater a evasão escolar nessa modalidade de ensino, buscar-se através da poesia Aldravia, valorizar a diversidade de formas de expressão e linguagens e aliar a escrita literária ao desenvolvimento de habilidades de visualizar, vivenciar, sintetizar e compor novas descobertas em uma experiência poética única.

Metodologia

A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa e adentrará no âmbito participante, em uma escola pública da macrorregião de Campinas, no estado de São Paulo, que oferece a modalidade de EJA, e valorizará a convivência nas oficinas poéticas de Aldravia com os colaboradores jovens e adultos que serão encorajados a refletir sobre suas próprias experiências, a expressar seus sentimentos e a exercitar sua criatividade literária. Seguindo a perspectiva de Oliveira et al. (2014, p. 134) "[...] a convivência não se configura como uma etapa do processo de pesquisa, mas, sim, como o próprio processo de pesquisa.

Metodologicamente a pesquisa se desenvolverá na perspectiva da Sistematização de experiências, conforme proposta por Oscar Jara-Holliday (2021) e justifica-se, portanto, diante do potencial de transformação social da prática educativa na EJA que essa abordagem pode oferecer.

A pesquisa está em fase de desenvolvimento e, portanto, ainda não houve a realização do trabalho de campo com a participação dos educandos da EJA. O protocolo de pesquisa para submissão e aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) está em processo de elaboração. O estudo seguirá todos os princípios éticos estabelecidos pela resolução nº 510/2016, que regula as pesquisas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Isso inclui a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a garantia de sigilo da identidade dos participantes e da instituição de ensino, a devolução de dados aos participantes, entre outros aspectos éticos relevantes.

A pesquisa está na fase do mapeamento nas bases científicas e para tal foram escolhidos os descritores: Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Aldravia, com foco nas produções dos últimos cinco anos, para Programas de Pós-graduação Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação, disponibilizadas, online, para consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

A busca foi realizada em maio deste ano na BDTD no Programa de Pós - Graduação em Educação no período de 2019 até 2024 e a maior quantidade de teses e dissertações encontradas foi referente ao descritor Educação Popular e depois em segundo lugar Educação de Jovens e Adultos. Para o descritor Aldravia foi necessário expandir a busca e o período em Programas de Pós-Graduação (PPG) o que possibilitou encontrar três dissertações, respectivamente, no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Mestrado em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Utilizou-se também a união dos descritores: “Aldravia *E* Educação de Jovens e Adultos*” para a busca, entretanto, para essa junção não foi encontrado resultado.

Resultados e discussão

Os resultados parciais revelam a existência de uma lacuna nos estudos sobre a Aldravia na área da Educação e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando que, os estudos desenvolvidos estão em sua maioria voltados para a Educação Básica na disciplina de Língua Portuguesa e vinculadas aos Programas de Pós Graduação em Letras e Estudos de Linguagens. Foi recuperada somente uma dissertação, "Aldravia: possibilidades e limites na formação de conceitos" de Claydes Regina Ricardo Araújo (2023), defendida em Programa de Pós-Graduação em Educação.

A EJA é um campo educativo de relevância no Brasil e faz-se necessário promover estudos e práticas que possibilitem aos sujeitos uma reflexão crítica sobre a e na realidade, com vistas a transformá-la. Ao ler e escrever a poesia Aldravia, os/as educandos/as serão encorajados a refletirem sobre suas próprias experiências, a expressar seus sentimentos e a exercitar sua criatividade.

Considerações finais

Com base na educação dialógica e na prática da poesia no ambiente escolar, ressaltamos a importância das práticas educativas que possibilitem interações entre as pessoas e os ambientes, tanto culturais quanto sociais e esperamos que essa pesquisa contribua com os estudos da EJA, fortalecendo a leitura de mundo e da palavra na concepção freireana, possibilitando que educandos/as jovens e adultos apreciem a beleza e a profundidade das composições poéticas, expandindo seu repertório linguístico e estético.

A Aldravia, com seu formato poético minimalista e metonímico, demonstra um grande potencial pois favorece a expressão criativa e a síntese de ideias, indicando possibilidades para práticas educativas dialógicas e pode contribuir no que se refere ao universo temático de educandos/as da EJA, potencializando a problematização de suas realidades.

Referências

ALVARENGA, Márcia; DIAS, Thiago Simão; CRUZ, Ana Carolina Paulo da. EJA e literatura: "Quarto de despejo" como denúncia da negação dos direitos sociais.

RevistAleph, *[S. l.]*, v.1, n.38, p. 244-263, fev. 2022. DOI: https://doi.org/10.22409/revistaleph.v1i38.51268

ARAÚJO, Claydes Regina Ricardo. Aldravia: possibilidades e limites na formação de conceitos. 2023. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

ARROYO, M. Educação de Jovens-Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp.19-50, 2006.

DONADON-LEAL, J. B. Aldravia: Nova forma, nova poesia. **Jornal Aldrava**, ano XI, n.88, dez, pp. 01-03, 2010. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/N88_Dez_2010/N88_Dez_2010.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.

DONADON-LEAL, J. B. Somos Aldravistas, produzimos Aldravismo. **Jornal Aldrava Cultural**, 2020a. Disponível em: http://www.jornalaldrava.com.br/pag_quem_somos.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.

DONADON-LEAL, J. B. O que é Aldravia. **Jornal Aldrava Cultural**, 2020b. Disponível em: https://www.jornalaldrava.com.br/pag_aldravias.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JARA, O. Sistematização de experiências: uma proposta enraizada na história latino-americana. **Revista de Estudos do Sul Global**, [*s.l*], v. 1, n.2, 2021.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, pp. 29-46, 2014.

Sistematização de experiências e licenciatura em educação do campo: possibilidades de inovação no processo de organização do trabalho pedagógico

Daiane Cenachi Barcelos – Universidade Federal de Viçosa– daianecbarcelos@gmail.com

Sara Ferreira de Almeida – Universidade Federal de Viçosa – sarafalmeida@ufv.br

Eixo Temático: Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo

Este texto é fruto da análise do uso da Sistematização de Experiências (SE) como ferramenta de organização do trabalho pedagógico executado na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa entre os anos de 2018 e 2023. A experiência analisada no decorrer da Sistematização foi o *Projeto de Estudo Temático* (PET), principal estratégia pedagógica dinamizada pela Alternância nessa Licenciatura. A SE foi adotada por prezar pelo desenvolvimento do trabalho coletivo e por contribuir com a organização do trabalho pedagógico nessa licenciatura, especialmente no que diz respeito ao registro, análise e produção de resultados voltados à continuidade dos processos educativos para formação docente condizentes com os princípios da Educação do Campo e da Educação Popular. Ela oportunizou a realização de reformulações no curso, tendo sido complementada por teorias sociais e pedagógicas críticas, além de ter fomentado debates de ideias e trocas de saberes entre professores/as e estudantes/as no sentido de formularem coletivamente uma *Metodologia de Construção de Temas Geradores*, inaugurando um método de organização do trabalho pedagógico em um curso de graduação de maneira descentrada do domínio do conhecimento unicamente pelo/a professor/a. Diante disso, pode-se afirmar que, no período mencionado, a SE contribuiu para que a Licena reafirmasse seu compromisso político e social no que diz respeito à formação de educadores/as capazes de atuar em prol de transformações sociais em seus territórios e, para tanto, defende que educandos/as sejam considerados construtores do saber e protagonistas do processo educativo em comunhão com suas realidades e seus educadores/as.

Palavras-chave: Sistematização de Experiência; Educação do Campo; Temas Geradores.

Introdução

Este trabalho analisa o uso da Sistematização de Experiências (SE) como ferramenta de organização do trabalho pedagógico executado na Licenciatura em Educação do Campo

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

- Ciências da Natureza da Universidade Federal de Viçosa (Licena/UFV). Todo o processo de Sistematização teve duração de 5 anos (2018-2023), envolveu aproximadamente 200 pessoas na construção de seu percurso e culminou na produção da dissertação de mestrado[10] da primeira autora, cujo objetivo foi investigar a organização pedagógica nessa licenciatura em torno de Temas Geradores.

A experiência analisada no decorrer da SE iniciada em 2018 com uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), foi o *Projeto de Estudo Temático* (PET), estratégia pedagógica dinamizada pela Alternância na Licena. Os pressupostos base desta pedagogia são responsáveis pela articulação dos tempo-espaços formativos denominados Tempo Universidade e Tempo Comunidade[11] e, ao beber da fonte da Educação Popular, referência principal da Educação do Campo, esse conjunto didático-pedagógico constituído pela Educação Popular, Educação do Campo, Alternância e Sistematização de Experiências, preza pela formação *omnilateral* possibilitando a elaboração de processos educativos emancipatórios.

O diálogo é a base fundante para o estabelecimento de situações gnosiológicas no eixo desse conjunto, isto é, processo sobre o qual educandos/as e educadores/as se reconhecem como polos aprendentes, não se objetificando como ocorre na educação bancária e em metodologias de pesquisa eurocentradas. Na Licena, quando o/a educando/a retorna a seu território amparado pelos conteúdos científicos, ele/a consegue compreender de maneira complexa e crítica seu entorno, voltando ao ambiente universitário munido também de saberes locais que qualificam a teoria.

A Educação Popular preza por mudanças sociais, para tanto, as práticas educativas devem tomar o "contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer

[10] A pesquisa teve financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[11] A Educação do Campo, ao utilizar a Pedagogia da Alternância como proposta metodológica, oportuniza ao/a educando/a se formar amparado nos conhecimentos acadêmicos e populares. Na Licena/UFV, o Tempo Comunidade (TC) é o momento em que o/a estudante se encontra em seu território, e desenvolve atividades com familiares e com a comunidade em geral. No Tempo Universidade (TU), o/a estudante apresenta aos/as docentes as respostas obtidas em suas pesquisas de TC e a partir disso, os/as docentes conseguem conhecer os territórios e suas realidades, podendo, assim, articular tais vivências aos conteúdos curriculares, favorecendo uma educação contextualizada.

a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos" (Paludo, 2017, p. 141). Os princípios da Educação do Campo e da Alternância vão ao encontro dos da Educação Popular e da SE quando dizem respeito à valorização de *saberes de experiência feito* das pessoas e, partindo deles, fomentam a construção da ciência própria do povo (Fals Borda, 2015).

No intuito de fortalecermos estes princípios dentro da Licena, tomamos a Sistematização como referencial teórico-metodológico que subsidiou a construção de um processo verdadeiramente coletivo e interdisciplinar, capaz de fortalecer a organização pedagógica do curso centrada no protagonismo de seus sujeitos e suas realidades.

Fundamentação teórica-metodológica

A SE foi o referencial adotado na agenda de pesquisa aqui analisada, por prezar pelo desenvolvimento do trabalho coletivo e contribuir com a organização do trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito ao registro, análise e produção de resultados voltados à continuidade dos processos educativos para formação docente condizentes com princípios da Educação do Campo e da Educação Popular. Oriunda da América Latina, a SE foi formulada com o intuito de romper com os saberes e métodos eurocentrados, priorizando a construção de conhecimentos pautados na realidade latino-americana e a democratização do saber acadêmico científico.

A SE não tem o objetivo de avaliar, julgar ou comparar experiências populares. Ao intercambiar saberes entre grupos sociais preocupados em promover olhar crítico sobre a realidade e até mesmo modificá-la, oportuniza que cada colaborador/a compartilhe vivências em relação à experiência sistematizada, podendo dela extrair o máximo de conhecimentos e processos pedagógicos que a façam perdurar no tempo histórico. Uma teia de conhecimentos é formada e, ao finalizar cada etapa de Sistematização, conclusões são formuladas no sentido de apontar mudanças necessárias ou novas rotas a serem traçadas, a fim de potencializar a prática social tomada como eixo interpretativo.

Os princípios e objetivos da SE se aproximam aos da Educação do Campo e da Educação Popular, uma vez que defendem uma ciência própria dos grupos populares e feita sob várias mãos. Jara (2022, p. 18) afirma que, "quando falamos em educação popular,

referimo-nos a uma educação que deve ser sempre compreendida em função dos espaços e contextos históricos em que se realiza". Desta forma, ao trazer a SE para o chão da universidade, um novo formato e método científico é levado a cabo pelos coletivos que aspiram pela inovação da educação e da ciência.

Articular tais princípios e objetivos possibilita compreender e vivenciar a produção do saber pautados/as na não neutralidade científica e na desconstrução saber hierárquico. A inquietação e a curiosidade epistemológica de produzir uma ciência própria no âmbito da Licena, fez com que o processo de Sistematização da Experiência do PET iniciasse em 2018 até 2019, a partir da vigência de uma bolsa de IC. Durante esse tempo, foram realizados encontros entre as coordenadoras da SE, docentes e discentes do curso, de modo a produzir as etapas denominadas: *Intercâmbios de Saberes; Análises de Fundo* e *Divulgação de Resultados*.

A formulação das conclusões identificadas no decorrer da IC oportunizou inaugurar um novo Eixo de pesquisa, permitindo a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso finalizado em 2021. As conclusões, novamente, abriram novos objetivos e etapas de Sistematização que possibilitaram o desenvolvimento de uma *Metodologia de Construção de Temas Geradores* na Licena no ano de 2023, etapa sintetizada na pesquisa de mestrado supracitada.

No percurso dos 5 anos de SE na Licena, fomos percebendo a necessidade de adensar o repertório teórico conceitual, levando em conta que a Sistematização enquanto campo de produção do conhecimento, abre horizontes teóricos diversos, sempre circunscritos sobre o terreno da Ciência Social e da Pedagogia Críticas. Diante disso, para além da Pedagogia Freirena e da Educação Popular latino americana, utilizamos outras raízes teóricas da Educação do Campo, como a: *Pedagogia Socialista Soviética*; *Pedagogia do Movimento* e *Pedagogia da Alternância*. Também incluímos a *Pedagogia Histórico-Crítica* e a *Agroecologia* como bases teóricas da Educação do Campo e da SE, para além da *Filosofia da Libertação* de Enrique Dussel que nos permitiu compreender os processos mais amplos de dominação e insurgência popular na América Latina.

A articulação entre estes referenciais didático-pedagógicos e dos procedimentos metodológicos da SE que foram sendo criados por nós ao longo dos anos, permitiu que a

organização do trabalho pedagógico na Licena fosse desenvolvida coletivamente, tomando como base a realidade de seus educandos/as que é evidenciada aos/as docentes por meio do PET. A SE foi motor de produção da ciência própria da Licena e, até hoje, vem permitindo a construção de uma educação horizontal em que, docentes e estudantes se encontram em posição de aprendentes e não de objetos uns/as dos/as outros/as (Freire, 2020). Jara (2022, p. 21) destaca que processos educativos problematizadores, libertadores e emancipatórios devem desenvolver nos sujeitos "[…] capacidades humanas transformadoras para que nos tornemos Sujeitos da História".

De acordo com a visão destes autores, acreditamos estar criando espaço para os/as educandos/as da Licena/UFV protagonizarem suas histórias individuais e coletivas e sua trajetória acadêmica, fazendo do processo de formação docente uma experiência efetivamente dialógica, contextualizada, interdisciplinar, enfim, inovadora dos processos educativos universitários convencionais.

Resultados e discussão

Como foi dito no tópico anterior, o processo de Sistematização do PET levou a equipe coordenadora e seus colaboradores/as a executarem mudanças nessa estratégia pedagógica que, até 2022, era desenvolvida nos dois primeiros anos do curso. Durante os quatro primeiros períodos letivos e com roteiros distintos, o Projeto era conduzido pelos/as estudantes em seus territórios e analisados pelos/as docentes que, até 2023, não haviam produzido mecanismos eficazes em relação à extração de informações sistemáticas trazidas pelo PET de maneira a subsidiar a organização de processos educativos dialógicos, contextualizados e interdisciplinares.

Foi por meio dos procedimentos metodológicos criados sob o aporte da SE e das demais teorias críticas mencionadas, além da criação de uma disciplina obrigatória denominada *"Ambientes de Socialização Interdisciplinar"*, que foi possível desencadear encontros sistemáticos entre as pesquisadoras autoras deste trabalho, docentes e discentes da Licena, de modo a produzirem momentos de formação teórica, planejamento estratégico, análise e reflexão acerca do trabalho pedagógico que acontece no curso, cuja mediação principal tem sido o PET.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

No decurso desses encontros, o Projeto de Estudo Temático e toda dinâmica de condução dessa estratégia pedagógica sofreu modificações que foram executadas ao longo de 2023. Os roteiros do PET foram reformulados. Ele passou a ser desenvolvido ao longo dos oito períodos da graduação. O primeiro contato dos/as estudantes é com o *PET Inventário da Realidade - Etapa I* que consiste em um roteiro de cunho subjetivo, quando os/as estudantes se apresentam aos/as docentes. Os resultados obtidos nesta etapa são analisados, organizados e sistematizados pelos/as docentes por meio de um relatório técnico. O intuito deste produto é apresentar ao corpo docente da Licena, o perfil da turma caloura, de modo que, todos/as conheçam os/as estudantes e suas vivências pessoais e coletivas.

Ao finalizar esta primeira etapa, os/as estudantes recebem o *PET Inventário da Realidade - Etapa II*. Desta vez, as perguntas dizem respeito às questões do território e da vida na comunidade/bairro. Os/as docentes, após receberem os roteiros respondidos, realizam *leitura flutuante* e *destacam palavras significativas* que permitem a elaboração de um *quadro síntese da Etapa II*. Este quadro apresenta as *contradições territoriais* percebidas pelos/as estudantes e suas *temáticas significativas*.

A partir deste quadro, os/as docentes começam o processo de *validação dos Temas Geradores*, quando ocorre o processo de *descodificação/problematização* do *Universo Temático*. Em outras palavras, os/as docentes, a partir do quadro síntese, começam a *instrumentalizar* os/as educandos/as para que consigam ir problematizando as temáticas significativas em busca de um aprofundamento sobre as contradições territoriais, a fim de irem formulando seus Temas. O produto final deste processo é o que denominamos *PET Temas Geradores*, apresentado didaticamente na forma de um quadro. Diferentemente do *PET Inventário da Realidade*, o *PET Tema Gerador* não possui um roteiro a ser respondido pelos/as estudantes.

A partir deste quadro sistematizado, docentes e estudantes são convidados/as a realizarem um segundo nível de *instrumentalização*, desta vez, articulando as vivências do Tempo Comunidade dos/as estudantes, do Acompanhamento de Tempo Comunidade

(ATC)[12] e das disciplinas curriculares. Para subsidiar esse processo, foi elaborado um *Caderno de Estudos* contendo informações e orientações de como devem ir registrando cada estudo dos materiais didáticos selecionados e disponibilizados pelos/as professores/as, sejam eles; livros; artigos; vídeos; aulas; minicursos; dentre outros.

Este Caderno é a ponte que liga o *PET Temas Geradores* ao *PET Práxis*, que os/as estudantes desenvolverão nos anos finais da graduação aportados/as pelas disciplinas de TCC, estágios supervisionados e projetos. O objetivo do *PET Práxis* é que os/as educandos/as possam colocar em prática intervenções pensadas ao longo dos anos do curso referentes às contradições territoriais identificadas no *PET Inventário da Realidade - Etapa II*.

Esse novo formato de PET foi pensado a partir das lacunas e das conclusões alcançadas em cada etapa da Sistematização, quando puderam expressar suas inquietações e vivências com a estratégia pedagógica. Diante disso afirmamos que a SE vem contribuindo com a organização e execução de processos educativos que oportunizam que estudantes de graduação aprofundem compreensão crítica acerca de sua realidade e do contexto mais amplo da sociedade, à medida que vão evoluindo teoricamente no curso.

Considerações finais

A Sistematização de Experiências oportunizou construirmos bases didático-pedagógicas emancipatórias, com vistas à continuidade da construção de uma educação para a liberdade preconizada pela Educação Popular e pela Educação do Campo. Todas as reformulações ocorridas por meio da SE, debates de ideias e trocas de saberes entre professores/as e estudantes/as da Licena, potencializaram a formulação coletiva de uma *Metodologia de Construção de Temas Geradores*, consequentemente, a consolidação de um método de organização do trabalho pedagógico em uma graduação de maneira descentrada do domínio do conhecimento unicamente pelo/a professor/a.

[12] O Acompanhamento Tempo Comunidade é quando docentes e estudantes, divididos em três grupos vivenciam algumas comunidades e realidades de outros/as estudantes. Na Licena/UFV, atualmente, há três rotas de ATC: Vale dos Rios Piranga e Casca; Serras do Brigadeiro e Caparaó e Vales dos Rio Pomba e Muriaé.

ANPEd Uniube APOIO: CAPES FAPEMIG

Isso não quer dizer que os/as docentes do curso não ocupem papel fundamental na condução dos processos educativos propostos. Contudo, eles/as fazem isso sempre em diálogo com os saberes dos/as estudantes que foram, a cada etapa da Sistematização, produzindo suas próprias impressões e experiências com o PET e, junto com os/as professores/as, qualificando compreensões sobre a vida vivida e produzindo os temas ou as expressões conceituais a serem aprofundadas ao longo de sua trajetória acadêmica.

Produzir uma ciência própria a várias mãos por meio da SE, abriu caminhos para a reformulação do PET em 2023, suprindo lacunas evidenciadas logo no início de seu processo em 2018. Este fato demonstrou que a SE deve conter etapas contínuas, configurando um ciclo em que os Eixos de pesquisa e análises se complementam. As raízes teóricas da Educação do Campo deram subsídio à reinvenção dos caminhos da Sistematização e à reformulação do PET, além de abrir possibilidades para a criação de uma metodologia própria de organização do trabalho pedagógico centrada no diálogo, na construção da autonomia discente e da interdisciplinaridade docente.

Com isso, pudemos sustentar o compromisso político e social da Licena no que tange a formação de educadores/as capazes de atuar em prol de transformações sociais e de modificarem suas realidades e, para tanto, reafirmamos que os/as educandos/as devem ser considerados construtores do saber e protagonistas do processo educativo em comunhão com suas realidades e seus educadores/as.

Referências

BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiológica (Situação). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 199-200.

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina.* México, Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 75ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

JARA, Oscar H. *Para sistematizar experiências.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

JARA, Oscar H. *A sistematização de experiências:* práticas e teoria para outros mundos possíveis. Trad: Luciana Gafrée e Sílva Pinevro. Brasília, DF: CONTAG, 2012. 332p.

JARA. Oscar H. Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana: a contribuição da sistematização de experiências. *CLAEC*, Educação popular: epistemologias, diálogos e saberes, 2022. Disponível em: https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/71. Acesso em: 30 out. de 2023.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 139-141.

O germinar de uma escola Caiçara de educação popular

Maurício Fagundes – UFPR /Grupo de Pesquisa Universidade Escola – mauriciovitoriafagundes@gmail.com
Elizangela Sarraff – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná/Grupo de Pesquisa Universidade Escola – elizangela.sarraff@escola.pr.gov.br

Eixo Temático: Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo
Este texto tem por objetivo relatar a experiência do processo em construção de uma Escola de Educação popular. O lugar onde germina esta Escola é a Ilha dos Valadares, Paranaguá – PR. Utilizamos o termo germinar, porque nesse lugar, o território está prenhe de raízes culturais que se manifestam por meio de várias culturas, mas em especial e de forma predominante da cultura popular Caiçara. As raízes de que brotam as ações e reflexões que vislumbram uma Escola de Educação Popular, são da Associação de Cultura Popular Mandicuera, impulsionada pelo Mestre de Cultura popular Aorelio Domingues, que juntamente com um grupo de professores/as e pesquisadores/as e apadrinhados pelo Professor Carlos Rodrigues Brandão, se uniram em 2020 em um coletivo para debater caminhos educacionais contra hegemônicos, enraizados nos saberes da cultura popular da comunidade e conectados aos conhecimentos escolares, na perspectiva de sua superação. Durante a pandemia, as reuniões foram realizadas remotamente, abordando os caminhos, as possibilidades e etapas para a criação de uma escola na comunidade da Ilha dos Valadares, em Paranaguá, Paraná. A Educação Popular, fundamentada nos princípios da educação

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

emancipadora de Paulo Freire e nos processos dialógicos de preservação dos saberes e práticas da cultura caiçara, orientou os trabalhos do grupo. Isso resultou no esboço da proposição de uma escola ancorada na realidade concreta caiçara. Projetamos agora a fase principal, que é problematizar com a comunidade local o sentido de um outro tipo de educação escolar e, coletivamente, consolidarmos o que entendemos ser um projeto político pedagógico contra hegemônico, emancipatório, portanto, revolucionário e urgente para a construção de um projeto societário democrático e humanizante.

Palavras–chave: Cultura popular caiçara, Escola Caiçara, Educação popular.

Introdução

Os currículos escolares, de modo geral, têm sido predominantemente direcionados para a formação das pessoas com ênfase na habilidade técnica e no individualismo, seguindo a lógica capitalista neoliberal, negligenciam as reais necessidades e realidades culturais das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Apesar de as escolas serem condicionadas pela cultua hegemônica e por currículos por ela prescritos, é importante reconhecer e salientar que elas também produzem cultura e o currículo em ação (Sacristán, 2.000). Ou seja, fatores culturais populares estão presentes e muitas vezes desafiam a norma da educação hegemônica. A cultura e os saberes populares que transitam de forma não oficial nas escolas, são expressos por meio das histórias de vida, dos saberes tradicionais transmitidos por gerações e dos conhecimentos relacionados aos meios de produção da vida das comunidades.

Este texto tem por objetivo relatar a experiência de um processo, ainda em construção, de uma Escola de Educação Popular. O lugar onde germina esta Escola é a Ilha dos Valadares, Paranaguá – PR. Utilizamos o termo germinar, porque nesse lugar, o território está prenhe de raízes culturais que se manifestam por meio de várias manifestações, mas em especial e de forma predominante da Cultura Popular Caiçara.

No texto que segue, relataremos os caminhos e algumas ações que o coletivo da Associação de Cultura Popular Mandicuera tem desenvolvido até aqui.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

Diálogos virtuais e virtuosos: relato da experiência da construção do Projeto da Escola Caiçara de Educação Popular Mandicuera

Nestes *diálogos virtuais e virtuosos*, enunciado este que tomamos emprestado do saudoso professor Carlos Rodrigues Brandão, proferido em uma das *lives*, que principiaram em uma noite do mês de outubro de 2020, demos início ao Projeto da Escola Caiçara de Educação Popular Mandicuera. As raízes que brotam as ações e reflexões e que vislumbram uma Escola de Educação Popular, são da Associação de Cultura Popular Mandicuera, impulsionada pelo Mestre Aorelio Domingues, que juntamente com membros da comunidade, com professores/as pesquisadores/as e, com o apadrinhamento do Professor Carlos Rodrigues Brandão, esse coletivo passou a debater, semanalmente, caminhos educacionais contra hegemônicos, enraizados nos saberes da cultura popular da comunidade e conectados aos conhecimentos escolares, mas na perspectiva de sua superação.

Inspirados pelo movimento da Educação Popular, o coletivo da Associação de Cultura Popular Mandicuera, tem até aqui discutido os princípios para a proposição de uma escola ancorada na realidade caiçara. Durante este percurso, temos desenvolvido, junto à comunidade docente e discente ações pedagógicas de formação na perspectiva da Educação Popular. Porém, projetamos agora a fase principal, que é problematizar com a comunidade local, de forma ampliada, a importância e o sentido de um outro tipo de educação e de escola, que valorize e fortaleça os saberes culturais no e do território caiçara, promovendo o fortalecimento da identidade caiçara e a salvaguarda desses conhecimentos. E como resultante, a construção de uma educação popular que supere a educação escolar bancária (Freire, 1987), para então, coletivamente, consolidarmos o que entendemos ser um projeto político pedagógico contra hegemônico, emancipatório, portanto, revolucionário e urgente para a construção de um projeto societário democrático e humanizante.

A cultura popular caiçara tem muitas expressões, porém a Associação de Cultura Popular Mandicuera, tem investido esforços no Fandango, a Romaria do Divino, o Boi de Mamão e a construção de instrumentos musicais, como mecanismos de resistência e salvaguarda das práticas e saberes culturais. As ações desta Escola em construção, tem aliado o já produzido pela Associação com os processos de formação docente e discente na

comunidade da Ilha dos Valadares.

Os diálogos das/os entusiastas por esta proposta de educação, foram enriquecidos com a presença do professor Brandão, que com a vasta experiência de pesquisa e militância na Educação Popular, teceu importantes reflexões sobre a proposta da escola caiçara. Nas Palavras do professor Brandão: *[...] eu aprendi nessas múltiplas experiências desde coisas que vem lá dos anos 70, 80, 90 [...]que se alguma coisa que vai ter alguma relação com escola, com escolas que já existem, eu acho muito certo não passar por cima das escolas, mas trabalhar a partir delas. Eu acho que as primeiras pessoas a serem motivadas a entrar no diálogo, são professoras e professores.*

A partir deste destaque enfatizado pelo professor Brandão e das discussões, o grupo passou a definir as ações de curto, médio e longo prazo, e além da relevância de pensar nas ações de estabelecimento de diálogos e formações com docentes atuantes nas escolas da Ilha dos Valadares. Juntamente com ações presentes como a formação de docentes e discentes, passaram a fazer parte do horizonte do projeto: a construção do espaço físico; a continuidade da construção do projeto político pedagógico; a elaboração de materiais didáticos; o estabelecimento de parcerias com outras escolas e espaços culturais; o intercâmbio educacional com outras regiões do território caiçara e a participação de editais para obter as condições objetivas para as ações

Considerações finais

Como Freire nos ensinou, o processo histórico se dá no movimento, portanto, no gerúndio. Assim, queremos dizer que a Escola de Educação Popular Caiçara está sendo, está acontecendo e tendo como horizonte um projeto emancipatório e como caminho a cultura popular caiçara.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diálogos para a construção da Escola de Educação popular caiçara.** Ilha dos Valadares – Paranaguá. Out 2020, *Live*. Disponível nos acervos da Associação Mandicuera de Cultura Popular.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Leitura que liberta: biblioterapia para jovens privados de liberdade

Camila Citadin Milaneze – UNESC - camilamilaneze@gmail.com Vitor Apolinário Malgarezi - UFSC - vitorapmal@gmail.com Janine Moreira – UNESC/PPGE – jmo@unesc.net

Eixo Temático: Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo

Este trabalho aborda as experiências nas oficinas de biblioterapia realizadas em um Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). A biblioterapia, como prática de leitura e diálogo a partir da literatura, foi utilizada nesses círculos para compreender a educação libertadora. Foram realizados cinco encontros presenciais semanais, envolvendo um total de dez jovens. Durante esses encontros, os participantes demonstraram um forte desejo de expressão, criando, assim, um ambiente propício para a troca de saberes e reflexões. Portanto, a biblioterapia mostra-se como um potente instrumento de educação popular para essa população em situação de privação de liberdade.

Palavras–chave: Biblioterapia; Jovens; Literatura.

Introdução

A biblioterapia, o uso terapêutico da literatura, envolve diálogo e imaginação, podendo promover a autonomia e liberdade de aprender (Ouaknin, 1996). Esta prática se alinha à perspectiva educacional de Paulo Freire, que enfatiza o encontro dialógico (Freire, 2020). Vygotski (1999) considera a arte um fenômeno social, facilitando catarse e transformação pessoal e coletiva (Ouaknin, 1996; Caldin, 2010).

Este estudo explora a biblioterapia em um Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) localizado no estado de Santa Catarina durante um estágio acadêmico no curso de psicologia. O objetivo foi utilizar a biblioterapia para promover diálogos e reflexões entre os jovens internos (Brasil, 1990; 2012). As oficinas, acompanhadas por uma psicóloga do

CASE, envolveram dez jovens e proporcionaram um espaço para a construção de autonomia e expressão.

A relevância da pesquisa está em demonstrar como a biblioterapia pode ser eficaz em contextos socioeducativos. A proposta se baseia na teoria de Freire (2011, 2020) sobre a educação libertadora, que vê o ato educativo como um processo dialógico e transformador. O objetivo geral foi explorar as potencialidades da biblioterapia como ferramenta de transformação pessoal e social em um contexto de privação de liberdade.

O estudo seguiu um planejamento, baseado em intervenções pedagógicas e terapêuticas no CASE em Santa Catarina. A metodologia descritiva, do tipo relato de experiência de estágio, permitiu uma análise detalhada e reflexiva das práticas implementadas, destacando as experiências vivenciadas e aprendizagens adquiridas.

Os procedimentos foram divididos em três momentos. Iniciou-se com a preparação das oficinas, onde houve a reorganização do espaço, criando uma atmosfera de igualdade e diálogo aberto. Num segundo momento, no desenvolvimento das oficinas, foi introduzido e apresentado o conceito de biblioterapia aos jovens. Logo, seguiram as leituras dos de textos com espaço para o diálogo do grupo, e outras atividades como: desenhos, escrita de cartas e confecção de origamis para estimular a expressão criativa. Por fim, produziram-se os registros dos encontros, as produções artísticas e escritas dos jovens. Realização de rodas de conversa para feedback e ajuste das metodologias aplicadas.

Experiências entre quatro paredes

Durante um estágio acadêmico, surgiu a oportunidade de contribuir com ações no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) em Santa Catarina. Propusemos complementar o estágio em psicologia social vivenciando a biblioterapia. Foram realizadas cinco oficinas com dez jovens, sempre acompanhados por uma psicóloga do CASE.

A primeira experiência envolveu reorganizar a biblioteca local para formar um círculo, criando uma atmosfera de igualdade e diálogo, inspirada na educação libertadora de Paulo Freire. Começamos perguntando se todos liam, gerando risos e uma conversa sincera. Explicamos o conceito de biblioterapia e apresentamos trechos de Rubem Alves.

Os jovens se mostraram atentos e curiosos, e convidamos cada um a se apresentar e escolher um animal que os representasse, criando um espaço de permissão e expressão.

Em outra atividade, cada jovem escolheu uma palavra do livro "O Livro dos Ressignificados" (Doederlein, 2017) e desenhou algo relacionado. Um jovem, inicialmente relutante, desenhou uma casa e uma horta, expressando seus sonhos. A atividade gerou diálogos e reflexões sobre suas vidas.

Realizamos meditações guiadas e, apesar da vigilância constante, os jovens participaram plenamente. Após a leitura de "O Casaco de Pupa" (Ferrándiz, 2011), discutimos medos, permitindo que os jovens compartilhassem suas ansiedades e memórias. Confeccionamos origamis de borboletas, escrevendo palavras de esperança. Também discutimos a música "Pensamento" da banda Cidade Negra, refletindo sobre a importância da ajuda mútua.

Dois momentos desafiadores ressaltaram a importância do diálogo e da escuta ativa. A sinceridade de um jovem sobre seu desagrado foi vista como uma expressão autêntica, reforçando a necessidade de espaços permissivos.

Essas oficinas mostraram que a biblioterapia pode ser um poderoso instrumento de transformação em contextos de privação de liberdade. Promove leitura, expressão e constrói pontes de diálogo e compreensão mútua, essenciais para a emancipação e reintegração social dos jovens. A prática reafirmou a importância do amor e respeito como fundamentos do diálogo, conforme Paulo Freire, destacando a educação libertadora como um caminho viável e necessário para a transformação social.

Considerações Finais

As oficinas de biblioterapia no CASE evidenciaram um espaço fecundo para trocas de saberes e reflexões, promovendo a emancipação dos participantes e oferecendo-lhes um meio de reimaginar suas vidas e construir novas possibilidades para o futuro.

As atividades permitiram que os jovens se vissem como protagonistas de suas histórias, explorando subjetividades e compartilhando experiências de maneira autêntica. A criação de um ambiente permissivo e de confiança foi fundamental para o sucesso das

oficinas, permitindo que os jovens se sentissem seguros para se expressar. A biblioterapia demonstrou ser uma prática poderosa para promover a emancipação e autorrealização.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n° 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 23 mai. 2024.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia**: um cuidado com o ser. São Paulo: Porto de Idéias, 2010.

DOEDERLEIN, João. **O livro dos ressignificados**. São Paulo : Paralela, 2017.

FERRÁNDIZ, Elena. **O casaco de Pupa**.São Paulo: Editora Jujubz, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Correspondências**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O ato de ler no ensino médio: tecendo tertúlias literárias dialógicas no magistério

Silva, Ana Paula Küster da – UNIPLAC/Gecal – anapaulakuster@uniplaclages.edu.br
Vasconcelos, Valéria O. – UNIPLAC/Gecal - profa.valeria@uniplaclages.edu.br

Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo

O ato de ler é mais que decodificar palavras escritas. É uma jornada intelectual que leva a explorar novos mundos e conectar-nos com pensamentos e experiências dos outros. Ler é uma atividade que nos desafia a pensar criticamente, questionar nossas crenças e expandir horizontes. A leitura das palavras é um ato de liberdade, que permite escapar das limitações da realidade e explorar os limites da imaginação. O presente texto emerge de uma pesquisa de Mestrado em Educação (em andamento) que problematiza como e se o ato de ler contribui para a leitura crítica do mundo no curso do Magistério no Ensino Médio em Lages/SC. O objetivo geral é: Compreender o ato de ler no curso de Magistério no Ensino Médio possibilitando pensamento crítico na vida das/os estudantes. Os objetivos específicos são: perceber como e se o ato de ler contribui (ou não) para uma leitura crítica do mundo no Ensino Médio em Lages; propor Tertúlias Literárias Dialógicas que valorizam o ato de ler possibilitando leituras críticas do mundo; analisar ações propostas em conjunto com as/os estudantes. Essa pesquisa é qualitativa, com concepção metodológica de Tertúlia Literária Dialógica e na Educação Popular. A análise de dados será pautada na problematização de temas geradores, que emergirão das rodas de conversa e serão objetos de reflexão. Espera-se que as Tertúlias Literárias Dialógicas desvelem a vida das/os participantes da pesquisa e auxiliem em processos educativos de autonomia e emancipação .

Palavras–chave: Ato de Ler. Tertúlia Literária Dialógica. Ensino Médio. Magistério.

Introdução

O ato de ler desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e intelectual das/os estudantes, particularmente no Ensino Médio[13], uma fase crucial na vida educacional de jovens. A leitura não é apenas uma atividade que proporciona entretenimento, mas também uma ferramenta poderosa para aprimorar o pensamento crítico, a criatividade, o vocabulário e a compreensão do mundo. Esta pesquisa abordará algumas das razões pelas quais a leitura deve ser incentivada e cultivada.

> A linguagem entendida como a capacidade humana de comunicar-se por meio de um sistema de signos (língua), historicamente, foi e é empregada como estratégia para distinguir e hierarquizar os diferentes grupos sociais. No processo de

[13]A escolha pela pesquisa no Magistério tem o intuito de contribuir para que as pessoas envolvidas, professoras em formação, tenham a possibilidade de ler o mundo de maneira crítica e refletir sobre suas práticas futuras.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

> colonização configurou-se como uma das formas mais eficazes de invasão cultural impetrada com o intuito de garantir o controle e dominação de distintos grupos humanos. (Vasconcelos, Sousa, 2020, p. 34)

A leitura é uma janela para diferentes culturas, épocas e perspectivas. Ela permite que as alunas[14] viajem por mundos imaginários, conheçam a história de povos próximos ou distantes e compreendam a diversidade de experiências humanas. Isso as torna mais empáticas, tolerantes e conscientes da complexidade do mundo em que vivem, contribuindo para uma formação mais consciente e globalmente engajada.

Este estudo possui como temática ampliar o diálogo acerca da importância do ato de ler no Ensino Médio em Lages/SC. Assim, a leitura é tomada como uma atividade que estimula a mente do sujeito, levando-o a analisar, questionar e refletir sobre o conteúdo lido. Ao se deparar com diferentes pontos de vista, enredos complexos e informações variadas, esses sujeitos desenvolvem a capacidade de pensar criticamente. Isso é fundamental para a formação de pessoas capazes de avaliar argumentos, tomar decisões informadas, participar de debates construtivos e agir na sua própria realidade. Para Paulo Freire (1989, p. 36):

> Devemos pensar sobre a nossa vida diária. Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é procurar compreender melhor o que foi a exploração colonial, o que significa a nossa Independência. Compreender melhor a nossa luta para criar uma sociedade justa, sem exploradores nem explorados, uma sociedade de trabalhadores e trabalhadoras. Aprender a ler e a escrever não é decorar "bocados" de palavras para depois repeti-los.

Neste sentido, ler regularmente pode contribuir para a expansão do vocabulário da aluna, tornando-a mais proficiente na comunicação escrita e verbal. A exposição a diferentes estilos de escrita, gêneros literários e autores enriquece a linguagem, permitindo a todas expressarem suas ideias de forma objetiva e precisa.

A formação de leitoras críticas é um desafio complexo que envolve uma intersecção de fatores educacionais, sociais e culturais. Tal desafio reflete não apenas a necessidade de aprimorar habilidades de leitura, mas também de instigar estudantes a questionar e interpretar de maneira reflexiva o conteúdo textual. É crucial explorar os principais

[14] Optamos aqui pelo uso do feminino como genérico, uma vez que a maior parte do público envolvido no magistério é composto por mulheres.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

obstáculos que permeiam essa missão educacional e buscar estratégias dialógicas para superá-los. Para Délia Lerner (2002) o grande desafio da contemporaneidade é cultivar indivíduos aptos a se engajar na leitura e escrita, indo além da mera habilidade de decifrar o sistema escrito. A autora ainda complementa:

> É formar seres humanos críticos, capazes de ler entre linhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em informar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros. O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar se como semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. (Lerner, 2002, p. 327)

Fundamentação teórica

O presente trabalho busca explorar o ato de ler como impulsionador de conhecimentos que exerce influência significativa no processo de ensinar-e-aprender (Brandão, 2020) das estudantes do Magistério, considerando a diversidade presente no ambiente educacional e na sociedade contemporânea. No percurso da pesquisa serão abordados temas como a prática de leitura por meio das Tertúlias Literárias Dialógicas (Mello, 2003) no Magistério durante o Ensino Médio, com ênfase na formação integral das alunas no contexto escolar. O propósito é estabelecer uma base potente para um ensino dialético capaz de inferir na formação de professoras críticas que moldam o coletivo em que estão inseridas e, assim, superar os desafios ainda existentes. Isso será alcançado por meio de uma abordagem educacional que prioriza a qualidade e a inclusão, fomentando problematizações sobre os temas essenciais que permeiam a educação contemporânea.

Metodologia

A metodologia se dará por meio das Tertúlias Literárias Dialógicas proporcionando uma colaboração estreita entre pesquisadora e participantes para abordar problemas práticos em contextos específicos. Essa metodologia busca transcender a dicotomia entre teoria e prática, promovendo uma abordagem reflexiva, participativa e dialógica, ao envolver as/os participantes diretamente no processo de pesquisa.

> a tertúlia literária dialógica é uma atividade cultural educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da literatura clássica universal. destinada a pessoas sem formação universitária, foi criada há vinte e cinco anos, na escola de educação de pessoas adultas da verneda de sant-martí, em barcelona/espanha, por educadores e educadoras progressistas, em conjunto com participantes da escola, homens e mulheres que estavam iniciando ou retomando sua escolaridade. (Flecha e Mello, 2013, P. 1).

A Tertúlia Literária Dialógica visa não apenas compreender um fenômeno, mas também implementar mudanças concretas e significativas na vida das pessoas envolvidas. A coleta de dados será realizada de maneira participativa, permitindo ajustes contínuos com base nos desafios emergentes. Essa abordagem dinâmica e colaborativa torna a pesquisa uma ferramenta valiosa em diversos contextos, proporcionando uma compreensão mais profunda e prática das questões investigadas. Para Ramón Flecha (1997, Apud Mello, 2003, p. 453) a dinâmica da Tertúlia dialógica literária acontece da seguinte maneira:

> A tertúlia literária se reúne em sessão semanal de duas horas. Decide-se conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explicar por qual razão lhe há resultado especialmente significativo. O diálogo se vai construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, ele se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Caso não se chegue a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa e a errônea.

Esta estrutura metodológica busca assegurar a correta representação da comunidade escolar, estimulando uma pesquisa abrangente e holística que incorpora as vozes e perspectivas das pessoas participantes. Isso suscitará uma análise mais aprofundada das visões, compreensões e vivências ligadas ao ato de ler no contexto do Ensino Médio. A Tertúlia Literária Dialógica é dividida em sete fases:

Fase do Diálogo igualitário: Todas as opiniões são consideradas com igual respeito. O objetivo principal é diagnosticar como as/os estudantes do Magistério percebem e vivenciam a leitura. A coleta de dados será realizada por meio de uma roda de conversa.

Inteligência cultural: Esta fase envolverá a definição, em conjunto com as/os alunas/os, das leituras a serem realizadas. O foco dessa ação será o diálogo sobre as situações que envolvem os desafios diários das pessoas que moram em bairros periféricos, como o racismo, a prostituição, o machismo e a desigualdade social, dentre outros que surgirem na primeira conversa.

Transformação: Inicia-se a transformação, ou o desvelamento. Nesta fase intitulada "Transformação", as/os participantes mergulham em um processo dinâmico de intercâmbio de ideias e perspectivas. Aqui, as opiniões são desafiadas, os conceitos são questionados e novas visões de mundo são exploradas. É um momento de sincronia entre pensamentos diversos, convergindo para um objetivo comum: o enriquecimento pessoal e coletivo através do diálogo literário.

Aprendizagem instrumental: Engajam-se em um processo de aprendizado ativo e pragmático. Neste estágio, a literatura serve como uma ferramenta essencial para aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. As discussões são orientadas para a aplicação prática do conteúdo literário em diversos contextos, sejam eles educacionais, profissionais ou pessoais. É um momento de reflexão crítica aliada à busca por ideias que potencializem a utilidade da literatura como instrumento de crescimento e transformação.

Criação de sentido: Mergulham em uma jornada profundamente pessoal e coletiva de interpretação e significado. Aqui, a ênfase recai sobre a conexão emocional e a construção de significados individuais a partir das obras discutidas. As narrativas literárias se tornam um espelho das experiências e valores de cada participante, e as conversas são impulsionadas pela busca compartilhada de sentido e identidade.

Solidariedade: Envolvem-se em um ambiente de apoio mútuo e compreensão empática. Aqui, a solidariedade é o fio condutor que une as diversas vozes em um diálogo enriquecedor e colaborativo. Os membros compartilham não apenas suas interpretações das obras literárias, mas também suas experiências pessoais, aspirações e desafios. É um momento de acolhimento e conexão, onde a empatia e o respeito mútuo são cultivados.

Igualdade de diferença: Reúnem-se em um ambiente que celebra a diversidade de perspectivas e experiências. Aqui, a igualdade é reconhecida na valorização das diferenças individuais, cada voz contribuindo de maneira única para a construção coletiva de significado. As divergências são vistas como oportunidades de enriquecimento mútuo, e a escuta ativa é fundamental para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Nesta fase, a literatura funciona como um ponto de encontro onde as diferenças são não apenas toleradas, mas celebradas, criando um espaço inclusivo onde a criação de sentido é enriquecida pela multiplicidade de pontos de vista.

Resultados e discussão

Considerando que a pesquisa encontra-se em andamento, espera-se que a promoção do ato de ler no curso de Magistério, na etapa do Ensino médio de uma escola pública em Lages possa representar uma estratégia poderosa para tecer conexões literárias entre as alunas, proporcionando uma série de benefícios, incluindo o desenvolvimento do pensamento crítico, a melhoria do desempenho acadêmico, o estímulo à criatividade e a promoção da compreensão do mundo, além de contribuir para a formação de futuras professoras mais conscientes e politicamente engajadas. A implementação de programas e práticas que enfatizem a leitura dialógica e a apreciação da literatura no contexto do Magistério pode desempenhar um papel significativo na formação educacional das estudantes em uma escola pública em Lages.

Considerações finais

As Tertúlias Dialógicas Literárias promovem encontros que transcendem as simples conversas sobre obras literárias. Elas são verdadeiras celebrações da arte da palavra, nas quais corpos e mentes se reúnem para mergulhar nos mundos criados por autoras e autores, para explorar significados ocultos e para compartilhar perspectivas singulares. Nessas reuniões, a literatura ganha vida e a partir disso, as pessoas podem intervir em sua realidade. As páginas das obras se abrem para revelar camadas profundas de significado, e cada

participante traz consigo interpretações únicas e experiências pessoais que enriquecem a discussão. O diálogo se torna um convite para explorar não apenas a trama e os personagens, mas também os temas subjacentes, os simbolismos e as emoções que permeiam as narrativas. Acreditamos que essa perspectiva, somada às premissas da Educação Popular - tais como o respeito à realidade em que as pessoas se encontram, a amorosidade, a horizontalidade e a busca por transformação social - possam fazer emergir distintas práticas educativas que conduzam a uma educação mais humanizadora e equitativa.

Referências

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

MELLO, Rodrigues de Mello. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica: **Contrapontos.** Volume 3, n. 3 - p. 449-457 - Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: file:///C:/Users/valeria.vasconcelos/Downloads/marianass,+3_3_7.pdf

LERNER, D. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed. 2002

VASCONCELOS, V.; SOUSA, F.R. Unidade na diversidade: Entre utopias e concretudes em pesquisas desde a Educação Popular. **Cadernos CIMEAC**. V10 n. 1 (2020): Dossiê - O uno e o diverso nas tramas da educação popular. DOI: https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i1.4168.

Tindolelê-tindolalá: literatura infantil e educação popular

Muniz, Pâmella S.S. – UNIPLAC/GECAL – pamellasouza@uniplaclages.edu.br
Vasconcelos, V. O. – UNIPLAC/GECAL – profa.valeria@uniplaclages.edu.br

Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo

O presente texto emerge de uma pesquisa de Mestrado em Educação (em andamento) tem como objetivo geral investigar a leitura de mundo de crianças entre quatro e cinco anos e suas famílias, propondo oficinas de Literatura Infantil pautadas na Educação Popular e na perspectiva da Educação Inclusiva. Os objetivos específicos são: 1) Elencar os livros de histórias infantis africanas indígenas, entre outras numa perspectiva decolonial e inclusiva; 2) Propor oficinas colaborativas na Educação Infantil baseadas nessa literatura. 3) Analisar os resultados dessas práticas pedagógicas junto com as/os participantes. Essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa. A análise de dados é baseada em temas geradores que contribuam para uma prática educativa problematizadora, coletados em oficinas, desenhos, histórias e rodas de conversa. Destaca-se a importância da Educação Popular como meio de ressignificação, considerando a cultura como componente essencial nos processos formativos pautados na amorosidade, alteridade e autonomia, como desenvolvimento integral das crianças desde a Educação Infantil

Palavras–chave: Literatura Infantil, Educação Inclusiva, Educação Popular.

Introdução

A literatura infantil tem um papel essencial no crescimento das crianças, oferecendo não apenas amor, diversão e alegria, mas também ajudando no desenvolvimento de indivíduos mais maduros, inventivos e emocionalmente inteligentes. Ao se aventurarem nas histórias de livros feitos especialmente para elas, as crianças são transportadas para um mundo de infinitas oportunidades que estimulam a imaginação.

De acordo com Freire, a amorosidade é fundamental no processo de ensino, promovendo aprendizagem por meio do diálogo e da combinação de razão e emoção. Isso

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

possibilita a compreensão da história humana e contribui para a liberdade e emancipação do indivíduo.

As obras destinadas às crianças não se resumem a simples histórias; elas se tornam portais para mundos desconhecidos, transmitindo valores essenciais que moldam a personalidade desde a infância. Através desses contos, os pequenos aprendem sobre o significado da amizade, da gentileza e da importância da ética. Personagens cativantes se tornam amigos leais que os guiam em seu caminho de crescimento, pois fazem parte da ação do brincar com as palavras.

O ato de brincar "é recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se, e participar da cultura lúdica para compreender o seu universo" (BRASIL, 2012, p.11).

Desde os primeiros anos de vida, é fundamental a motivação para a criança no ato de ler. Nesse sentido, a escola e, em particular, a professor, devem se empenhar em estimular a leitura desde cedo. Para isso, é preciso o compromisso pedagógico por desenvolver sua capacidade de leitura (Barreiros, 2006).

O caminho indicado por Edgar Morin (2000) passa pelo viés da "religação dos saberes". Tal perspectiva carrega consigo uma proposta didática que busca a integração das diferentes áreas do conhecimento por meio de uma abordagem interdisciplinar. Dentro desta compreensão: "os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas" (BRASIL, 2013, p. 29).

A pesquisa inicia do pressuposto que a escola é o local para desenvolver o pensamento crítico, uma aprendizagem significativa, auxiliando os estudantes na tomada de decisões para resolução de demandas sociais e culturais, desenvolvimento dos aspectos físicos, motor, cognitivo, social, e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e experimentações.

A questão de estudo que sustenta essa pesquisa é: "Como dinamizar práticas pedagógicas pautadas na literatura infantil que possam contribuir para o processo de ensinar-e-aprender?".

O objetivo geral é o de propor oficinas de Literatura Infantil pautadas na EP e analisar essas práticas pedagógicas colaborativas na perspectiva da Educação Inclusiva. Já os objetivos específicos são: Elencar livros de histórias infantis africanas, indígenas, entre outras, numa perspectiva decolonial e inclusiva; Propor oficinas colaborativas na Educação Infantil, baseadas nessa literatura; Analisar os resultados dessas práticas pedagógicas junto com as/os participantes.

Fundamentação teórica

Desde os primeiros anos de vida, é fundamental que a criança se sinta interessada em ler. Nesse sentido, a escola e, em particular, a professora[15], devem se empenhar em estimular a leitura desde cedo. Para isso, é preciso o compromisso pedagógico por desenvolver sua capacidade de leitura. Para Souza (1992, pg. 22):

> Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Tal pensamento reforça o quão importante é a leitura no desenvolvimento da criança. A literatura é a arte da palavra um instrumento de comunicação. Mas, a literatura também cumpre um papel fundamental que é o de "transmitir conhecimentos e culturas", e ser o reflexo dos comportamentos humanos. A contribuição da Literatura Infantil surge como uma estratégia de grande valia no processo de ensinar-e-aprender. O sociólogo Ailton Krenak (2023, p.27) em seus escritos literários, mesmo quando não trata especificamente da infância, nos propõe que:

[15] Utilizaremos o termo "professora" como genérico, uma vez que as mulheres representam 90% do total das profissionais da Educação Infantil.

ANPEd Uniube APOIO: CAPES FAPEMIG

> Por isso que os nossos velhos dizem: Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo...

Nosso desafio, como professoras/es, está em mudarmos o modo de vermos o conhecimento, tradicionalmente caracterizado pela rigidez e fragmentação. Assim sendo, a interdisciplinaridade que se busca, passa pela necessidade da apropriação de um pensamento mais amplo, capaz de compreender a realidade que é dinâmica e complexa. Reforça-se a necessidade de se construir práticas educativas que deem conta dessa amplitude e complexidade.

Entendemos que a oferta da leitura de diversos formatos gêneros e tamanhos nos ambientes em que a criança está inserida pode potencializar o contato com o objeto livro a fim de fomentar a formação de futuras leitoras apostando na literatura como uma arte que faça parte da vida dos pequenos. No artigo "educação infantil e literatura um direito a sonhar ampliar e construir repertório" de Martins e Sousa (2015) é apresentado como a literatura deve ser garantida dentro da sala de aula e dos espaços de educação infantil e como esse trabalho com a literatura pode e deve ser abordado em centros de educação infantil.

Paulo Freire (2000) vê o ato de ler como uma forma de conhecer o mundo, afirmando que a leitura: "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da língua escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.".

Nessa mesma perspectiva, Brandão e Borges (2008) afirmam que "Aprender-e-ensinar constituem uma relação tão indissociável, que deveriam ser escritos assim, com hífen, como uma palavra só formada de três, em que talvez a mais importante seja o 'e' que une as duas e a ambas dá o seu sentido".

No processo de ensinar-e-aprender na Educação Infantil, com o apoio da literatura, várias dinâmicas são possíveis. A contação de histórias é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo, despertando a criatividade e formando cidadãos mais críticos e ativos. Para que tenha êxito o ensino, Freire (2008) afirma que a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação

ANPEd Uniube APOIO: CAPES FAPEMIG

básica de qualidade a todas as crianças, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional. Constantemente as/os professoras/es são instigadas/os a repensarem suas metodologias de ensino e suas práticas pedagógicas, no intuito de fazer o processo de ensinar-e-aprender mais amplo e atraente, focando na formação social e cultural das/os educandas/os.

Ao alertar sobre a complexidade do mundo literário, Cândido defende a literatura para todas as pessoas, seja clássica ou popular, alertando que ela não corrompe nem edifica, mas tem o papel de humanizar, depois, faz viver emoções e visões de mundo dentro de um conhecimento difuso inconsciente. Para este crítico literário o universo da ficção e poesia constitui-se com direito de sentido universal da sociedade, um instrumento intelectual e afetivo que é indispensável, pois a literatura com todas as contradições confirma, nega, propõe, denuncia, apoia, combate, etc (Valdez, 2018, p. 38)

Metodologia

Esta pesquisa será de caráter qualitativo, que seguindo a ideia de Minayo (2001, p. 21), "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes". Ainda conforme a autora, o ser humano não se diferencia apenas por seu comportamento, mas também por refletir sobre suas ações mediante suas relações sociais. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa permite compreender múltiplos aspectos da realidade, viabilizando a avaliação e assimilação da dinâmica, de processos e atividades.

Diante disso, as ações estarão sintetizadas na análise das informações emergidas das oficinas e aprofundadas teoricamente a partir de aportes teóricos na Literatura Infantil, Educação Popular, Educação Inclusiva.

Resultados e discussão

No processo de ensinar-e-aprender na Educação Infantil, com o apoio da literatura, várias dinâmicas são possíveis. A contação de histórias é de suma importância para o desenvolvimento do educando, despertando a criatividade e formando cidadãos mais críticos e ativos.

Na Educação Popular vemos que a inclusão, como forma de flexibilizar as atividades educativas para proporcionar uma educação básica de qualidade a todas as crianças, foi considerada uma solução para o problema da exclusão educacional.

Constantemente as/os professoras/es são instigadas/os a repensarem suas metodologias de ensino e suas práticas pedagógicas, no intuito de fazer o processo de ensinar-e-aprender mais amplo e atraente, focando na formação social e cultural das/os educandas/os.

A pesquisa, ainda em fase inicial, está sendo submetida ao Comitê de Ética, após esse momento, esperamos dar início às primeiras rodas de conversa, aplicação dos questionários e oficinas.

O conceito de Educação Popular envolve a humanização, engajamento político, aquisição de saberes e inovação, por meio da troca de ideias entre pessoas que protagonizam suas histórias e constroem a realidade de forma solidária. Portanto, é uma educação feita em parceria com as classes populares, por meio do diálogo.

A diversidade sempre foi uma marca presente no cenário da educação popular no Brasil. Nesse contexto, as bases da Educação Popular podem auxiliar na reflexão acerca do papel desempenhado pela educação, tanto dentro quanto fora das paredes da escola. O conceito de Educação Popular envolve o processo de humanização, atuação política, construção de conhecimento e criação, que se dá por meio do diálogo entre indivíduos que são protagonistas de suas vidas e que, de forma solidária, constroem e reconstroem a realidade. Portanto, quando se menciona a Educação Popular, não se trata apenas da educação voltada para as classes populares, mas sim de uma educação feita junto às classes populares, comprometida e realizada em parceria com elas, por meio do diálogo.

Refletindo sobre essa abordagem de compreensão do mundo e educação, a Roda de Conversa consiste em uma atividade que coloca em destaque o subjetivismo do conhecimento prévio e da visão de mundo dos participantes, mediados por suas experiências de vida.

Na Educação Infantil, a identificação do conhecimento prévio dos alunos requer do

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

educador um papel mais elaborado e criativo - especialmente considerando que nessa faixa etária as crianças estão em processo de desenvolvimento da linguagem.

O embasamento teórico é fundamental para auxiliar nessa mediação entre os diálogos, permitindo que o professor, com uma escuta atenta, dialogue com os alunos e faça questionamentos que estimulem o crescimento intelectual, o interesse pelo conhecimento e contribuam para o progresso na construção do aprendizado. Alguns dos objetivos de ensino que se beneficiam do diálogo para compreender a leitura de mundo e promover a pesquisa e socialização.

Considerações finais

Espera-se, com essa pesquisa encontrar caminhos para uma Educação Infantil mais inclusiva para todas as crianças através da Diversidade cultural, a linguagem oral e escrita, a natureza e sociedade, entre outras.

Dessa forma, a Roda de Conversa se apresenta como uma estratégia pedagógica que valoriza a troca de experiências, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento. Através dela, é possível promover a diversidade cultural, incentivar o pensamento crítico e estimular a criatividade dos alunos. Além disso, a Roda de Conversa também permite que os educadores identifiquem as necessidades e interesses dos estudantes, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com cada realidade.

Assim, a Educação Popular, aliada à prática da Roda de Conversa, se mostra como uma ferramenta valiosa para a promoção da inclusão, do respeito à diversidade e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. Criar com o outro: o educador do diálogo. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p.12-25, jan./dez. 2008.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

KRENAK, Ailton. A Vida Não É Útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

Experiências educativas cotidianas: o criar como ato de resistência e transformação

Elcio Arian do Carmo Cunha – Universidade Federação Fluminense/Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública (GEPAEP)/ elcioariandoc@hotmail.com

Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo

A pesquisa explora as experiências escolares de indivíduos das classes populares em uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro, utilizando uma abordagem epistemológica decolonial. O objetivo é entender como esses sujeitos interpretam e vivenciam a escola, desafiando estruturas coloniais e priorizando suas realidades educacionais. A metodologia emprega os Estudos do Cotidiano.

O texto examina as experiências escolares dos responsáveis por ex-alunos dessa escola. Os participantes relatam desafios familiares e sociais, como abandono parental, alcoolismo e dificuldades educacionais. O fracasso escolar é analisado à luz das políticas públicas e estigmas sociais, destacando a necessidade de considerar contextos sociais e culturais para compreender as dificuldades de aprendizagem. A pesquisa aponta para a necessidade de uma escola que atenda às classes populares e combata as desigualdades sociais, desafiando a segregação educacional.

A participação dos pais na escola é observada, destacando desafios como o retorno à vida escolar na vida adulta e a organização das múltiplas tarefas. As famílias superam barreiras socioeconômicas com apoio dos filhos e rede ampliada. Isso evidencia a importância da falta de políticas educacionais sensíveis às suas realidades. A busca por táticas para contornar desafios é constante ao longo da vida.

A desigualdade de gênero nas famílias é abordada, com homens geralmente possuindo maior escolaridade e remuneração. Os sujeitos compartilham suas experiências

enfrentando machismo, refletem sobre a preferência masculina nos estudos, refletindo a sociedade patriarcal. Embora o papel das mulheres no mercado de trabalho tenha mudado, essa transformação não é totalmente vista nas classes populares, onde ainda são consideradas responsáveis pelos cuidados domésticos e dos filhos. As mulheres enfrentam desafios como violência doméstica e depressão, mas encontram força nos laços familiares.

Dificuldades em conciliar trabalho, cuidado dos filhos e acompanhamento escolar são destacadas, ilustradas. A confiança na escola como promotora de oportunidades é ressaltada. A cooperação entre escola e família é vista pelos sujeitos como essencial para enfrentar desafios da vida nas classes populares.

Palavras–chave: Cotidiano; Escola Pública; Classes populares.

Introdução

O texto faz parte da tese de doutorado, em andamento, como parte dos dados construídos ao longo da pesquisa. Esta pesquisa examina as experiências escolares de sujeitos das classes populares em uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro. Utilizando uma abordagem epistemológica decolonial, busca compreender como esses sujeitos interpretam e vivenciam a escola, desafiando estruturas coloniais e priorizando suas realidades educacionais. A metodologia empregada baseia-se nos Estudos do Cotidiano, enfatizando a criatividade e autonomia das classes populares. Diálogos com os sujeitos das classes populares e foco nas experiências individuais moldam a experiência na escola pública na periferia.

A partir, das experiências escolares de responsáveis de ex-alunos das classes populares em uma escola na periferia do Rio de Janeiro. Os participantes têm histórias marcadas por desafios familiares e sociais, como abandono parental, alcoolismo e dificuldades educacionais. A religião emerge como um elemento de resgate e organização familiar diante dessas adversidades. O fracasso escolar é discutido à luz das políticas públicas e estigmas sociais, destacando a importância de considerar os contextos sociais e culturais na compreensão das dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa indica a necessidade de uma escola voltada às classes populares. Tal instituição deve combater as desigualdades sociais e desafiar a segregação educacional. O estudo também realça os desafios das famílias populares, como o retorno à escolaridade na vida adulta e a gestão de múltiplas tarefas. Eles superam barreiras socioeconômicas com o apoio dos filhos e de uma rede ampliada, evidenciando a importância de políticas educacionais sensíveis às suas realidades.

O texto aborda a desigualdade de gênero nas famílias das classes populares, onde os homens geralmente possuem maior escolaridade e remuneração. Observando experiências como a de enfrentar o machismo do ex-companheiro, que a limitava uma das participantes a ser apenas dona de casa e mãe. Outras mulheres reconhecem essa dinâmica após sua fala. Desta fala abre-se a reflexão sobre como essa preferência masculina nos estudos reflete a sociedade patriarcal. A mudança gradual no papel das mulheres no mercado de trabalho não é totalmente refletida nas classes populares, onde ainda são vistas como responsáveis pelo cuidado dos filhos e da casa.

A narrativa de bell hooks sobre o trabalho doméstico para mulheres negras ressalta os sentimentos de raiva e hostilidade associados à exploração e desigualdade. A dor como processo da vida da mulher é compartilha, a dor de uma mulher ao ser rotulada como "do lar" ao matricular sua filha. As mulheres enfrentam desafios, como violência doméstica e depressão, mas encontram força nos laços familiares para superá-los.

O texto destaca as dificuldades enfrentadas pelas famílias das classes populares em conciliar trabalho, cuidado dos filhos e acompanhamento escolar. Alguns exemplos destacam as dificuldades de gerir problemas de saúde dos filhos em um frequentemente precário sistema de saúde público. A confiança na escola como promotora de oportunidades é ressaltada, apesar das dificuldades. E, enfatiza a importância de encontrar profissionais escolares em quem confiar. A cooperação entre escola e família, como no caso da alimentação de um aluno diabético, é essencial para enfrentar desafios específicos.

Fundamentação teórica

Esta pesquisa fundamenta-se na compreensão do cotidiano como espaço dinâmico e criativo, conforme Certeau (1998). A criatividade é expressa nas práticas diárias das

classes populares, que, apesar das normas institucionais, exercem autonomia e constroem significados e identidades. Garcia (2003) aborda a dúvida e as complexidades do cotidiano como elementos essenciais da pesquisa, incentivando uma abordagem flexível e exploratória.

Ao considerar as dobras e as complexidades do território, reconheço a necessidade de uma postura reflexiva e adaptável, como proposto por Esteban (2010). Sua perspectiva destaca a imprevisibilidade e a invisibilidade nas práticas cotidianas. Tavares (2015) enfatiza a importância de repensar a educação nas periferias cariocas, valorizando as táticas criativas das comunidades para enfrentar desafios.

Eckhardt (2017) introduz a utopia como uma abordagem que transcende métodos tradicionais, buscando transformar a realidade. Ginzburg (1989) defende o rigor flexível na pesquisa, com precisão na observação e abertura para diversas interpretações. Essa metodologia, o paradigma indiciário, permite captar detalhes sutis e ausências que revelam aspectos ocultos das vivências escolares.

Os diálogos em rodas de conversa, inspirados por Ribeiro, Sampaio e Sanches (2018), são cruciais para a pesquisa. Esses encontros informais facilitam a troca de memórias e reflexões, mobilizando o pensamento e direcionando a investigação por caminhos não previstos. Portanto, ouvir atentamente e compartilhar conhecimentos aprimora a pesquisa e ajuda a entender a vida diária das classes populares.

Metodologia

Parto dos Estudos com o Cotidiano para montar as relações teórico-metodológicas na pesquisa qualitativa. Através de uma Roda de Conversa, realizada com responsáveis de alunos de uma Escola Pública na periferia da cidade do Rio de Janeiro. A Roda de Conversa foi realizada em 3 de novembro de 2023. A pesquisa contou com a participação de três mulheres e um homem na faixa entre 40 e 50 anos, e foi autorizado junto ao Comitê de Ética, pelo parecer: Número do Parecer: 5.875.558, da Plataforma Brasil.

Resultados e discussão

A pesquisa revela que os responsáveis de ex-alunos das classes populares enfrentam diversos desafios familiares e sociais, como abandono parental e alcoolismo, afetando a experiência escolar. A religião ajuda na organização familiar. As dificuldades escolares são ligadas a contextos sociais e culturais, mostrando a necessidade de políticas educacionais que considerem essas realidades.

A participação dos pais na escola é dificultada por questões socioeconômicas e desigualdade de gênero, com mulheres frequentemente limitadas a papéis domésticos. A cooperação entre escola e família é crucial para superar desafios, como problemas de saúde dos filhos. A pesquisa sugere ações para aprimorar a gestão escolar. Eventos pedagógicos e a integração escola-comunidade são destacados, ressaltando a relevância do engajamento dos responsáveis. Isso combate, desigualdades e apoia o desenvolvimento educacional dos alunos.

A abordagem decolonial permitiu uma análise crítica das estruturas coloniais persistentes na educação pública, revelando a necessidade urgente de uma escola que compreenda e atenda às realidades específicas das classes populares. As dificuldades de aprendizagem devem ser vistas à luz dos contextos sociais e culturais, exigindo políticas educacionais mais sensíveis e inclusivas.

A pesquisa também sublinha a necessidade de uma cooperação mais estreita entre escola e família. A participação dos pais é essencial, mas enfrenta barreiras significativas, como a desigualdade de gênero, onde as mulheres ainda carregam a maior responsabilidade pelos cuidados domésticos, refletindo as dinâmicas patriarcais da sociedade. A violência doméstica e a depressão são desafios constantes, mas os laços familiares oferecem uma fonte crucial de resiliência.

No contexto deste texto, o "criar" é apresentado como um ato de resistência e transformação nas experiências educacionais das classes populares. Refere-se à capacidade das pessoas dessas comunidades de exercer autonomia, encontrar soluções criativas para os desafios enfrentados na escola e na vida cotidiana, e construir significados e identidades mesmo diante de estruturas sociais e educacionais muitas vezes opressivas.

O paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e os diálogos em rodas de conversa, inspirados por Ribeiro, Sampaio e Sanches (2018), revelaram detalhes sutis e ausências significativas, fornecendo uma compreensão mais rica das realidades educacionais das classes populares. A flexibilidade metodológica permitiu captar nuances e contextos que muitas vezes escapam às abordagens tradicionais.

Recomenda-se a implementação de eventos pedagógicos e a integração escola-comunidade para fortalecer essa relação e melhorar a gestão escolar. Essas ações não apenas combatem as desigualdades, mas também promovem um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos das classes populares.

Considerações finais

A conclusão desta pesquisa reafirma a importância de entender as experiências escolares das classes populares a partir de uma perspectiva decolonial e do cotidiano, como delineado por Certeau (1998). As histórias compartilhadas pelos responsáveis dos ex-alunos mostram as desigualdades sociais e econômicas que afetam as experiências escolares. Problemas como abandono parental, alcoolismo, dificuldades educacionais e o papel da religião como elemento de suporte familiar destacam a complexidade dessas vivências.

A pesquisa conclui que, para enfrentar os desafios das classes populares na educação, é necessário um compromisso contínuo com práticas educativas que reconheçam e valorizem a criatividade, a resiliência e a autonomia desses indivíduos. A escola deve ser um espaço de transformação social, onde as realidades dos alunos sejam respeitadas e integradas ao processo educacional. Assim, é possível vislumbrar uma educação mais justa e equitativa, que realmente promova a inclusão e o desenvolvimento integral de todos os seus participantes.

Referências:

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 3ª edição. Petrópoles: Editora Vozes, 1998.

ECKHARDT, Fabiana. *Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe*: formação docente, relações de subalternidade e sonhos de libertação. 2017. 152 p. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2017.

ESTEBAN, M. T. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar. In: GARCIA, Regina L. *Diálogos cotidianos.* Rio de Janeiro: DP & A editora, 2010, p. 97 – 110.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de se pesquisar com o cotidiano. In: Regina Leite Garcia. (Org.). *Método Métodos Contramétodos.* 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 193 – 208.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras,1989.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. 2ª edição. São Paulo: Editora WF Martins, 2017.

PATTO, M. H. S.. *O fracasso escolar como objeto de estudo*: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, p. 72-77, 1988.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, R.; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* 1ª. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 216p.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Violências cotidianas e a escola: quando desmatar pode ser bom! In: GARCIA, Regina Leite; Esteban, Maria Teresa e Serpa, Andréa. *Saberes cotidianos em diálogo.* Petrópolis: DP et Ali Editora Ltda, 2015, p. 85 – 98.

A Educação musical no ambiente escolar: Uma proposta de práticas educativas desde a perspectivas intercultural e a educação popular

Rafael Mariano Camilo da Silva – Uniube – rafael.camilo@educacao.mg.gov.br

Eixo Temático: Eixo 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo

Este ensaio explora a relação entre música e educação numa perspectiva de educação intercultural e popular. Enfatiza a natureza dinâmica e politizada da cultura, destacando a necessidade de uma compreensão mais contextualizada. Propõe uma discussão sobre papel da música na promoção da reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais, defendendo uma abordagem mais inclusiva e intercultural à educação musical. Nesta perspectiva, apresenta uma proposta para a desnaturalização de visões monoculturais e homogeneizadoras, promovendo uma educação musical mais diversificada e inclusiva. O texto apresenta uma discussão sobre a necessidade de transcender os modelos de ensino tradicionais e eurocêntricos, defendendo uma abordagem mais inclusiva e diversificada que valorize as práticas musicais de diferentes culturas e contextos, visando promover uma educação que celebre a diversidade, abrace a pluralidade cultural e promova uma compreensão mais rica e inclusiva da música como um reflexo da nossa complexa sociedade.

Palavras–chave: Música e educação; Diversidade musical; Interculturalidade; Práticas musicais educativas.

Introdução

Este texto tem caráter ensaístico, e como objetivo, a reflexão sobre uma possível ferramenta, a música, para a promoção da igualdade, do respeito e valores das diferenças no ambiente escolar.

Neste contexto é importante, primeiramente, esclarecer que meu lugar de fala é a música. Como professor, graduado e pós-graduado em música não é possível discorrer sobre a educação como cultura sem inserir a música na discussão.

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

A partir da definição sobre o que compreendemos ser, cultura e educação, o texto será construído. Segundo SOUZA e OLIVEIRA (2018) a significação dos objetos, situações, acontecimentos e até mesmo a outras pessoas se dá por meio da cultura.

> A cultura não são apenas os produtos criados pelo homem, mas abrange o processo de criação, isto é, as condições em que são criados, os conflitos latentes ou expressos, o tipo de relações humanas, etc. A ideia de cultura, agora, passa a estar ligada às ideias de trabalho, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; história, como campo de realização e produto do trabalho do homem; dialética, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano cria a cultura e faz a história [...]. Portanto não é mais uma visão estática, iluminista ou folclorista de cultura, mas o conceito passa a ser historicizado, politizado e dialeticizado (STRECK, 2001, p. 71-72 apud SOUZA e OLIVEIRA p. 36).

Os autores nos levam a compreender que a cultura vai além dos produtos tangíveis criados pelo ser humano, englobando o processo de criação em si. Isso inclui as condições nas quais são concebidos esses produtos, os conflitos subjacentes ou expressos durante o processo e o tipo de relações humanas envolvidas. A concepção de cultura apresentada afasta-se de visões estáticas, iluministas ou folcloristas, passando a ser entendida como um conceito historicizado, politizado e dialetizado.

A conexão da cultura com ideias de trabalho como uma forma consciente de ação humana sobre o mundo, história como um campo de realização e produto do trabalho humano, e dialética como uma qualidade constitutiva das relações entre o homem, a natureza e entre os próprios indivíduos, destaca a dinâmica e complexidade envolvidas na criação cultural. Essa perspectiva enfatiza que a cultura é um processo em constante movimento, resultante das interações entre os seres humanos e seu entorno.

Nesse sentido, os objetivos deste ensaio visam integrar a música no ambiente educacional, destacando sua relevância na promoção da igualdade, respeito e valorização das diferenças culturais. Busca-se explorar a relação entre cultura e educação, enfatizando a música como uma ferramenta essencial para essa promoção propondo desconstruir visões monoculturais e eurocêntricas, valorizando práticas musicais diversificadas e inclusivas.

Assim, a compreensão proposta transcende uma visão estática da cultura, incorporando elementos dinâmicos e relacionais, o que implica em uma abordagem mais abrangente e contextualizada para entender como a cultura é concebida, vivenciada e transformada ao longo do tempo.

A cultura se dá em todos os espaços e relações do ser humano, logo, compreendemos também que a educação se dá dentro, por meio, e como uma realização da cultura.

O papel da educação

Partimos da compreensão que o papel da educação é "a emancipação, libertação e humanização do ser humano" (LEGRAMANDI, GOMES 2019, p. 26).

> [...] Todavia, ele possui, nas sociedades contemporâneas, neoliberais e de caráter burguês, uma relação indissolúvel com o poder político e, por isso, o cenário privilegiado para a imposição da cultura e ideologia dominantes. No entanto, os cenários educativos são, também, espaços de resistência e insurgência. (LEGRAMANDI, GOMES 2019, p. 26)

Não podemos afirmar que a educação brasileira não é moldada segundo os interesses neoliberais e políticos preservando maneiras de domínio colonial. A educação brasileira foi moldada seguindo esses princípios. Os autores LAGRAMANI e GOMES (2019) afirmam que:

> Desde sua gênese os sistemas educacionais o Brasil têm características hegemônicas, e caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto e terem suas intenções validadas ainda que assentadas em ações e feitio dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos educacionais e influência europeia e norteamericana. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social. (p.26).

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

Essa educação, de caráter colonial, tinha/tem uma missão histórica, que segundo Emilia Ferreiro apud Candau e Sacavino, era de "criar um povo único, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei". (2018, p.2).

Perante a esse paradigma educacional, segundo CANDAU e SACAVINO (2018), novos horizontes têm sido traçados, "pelas epistemologias do Sul, pela interculturalidade e pela decolonialidade" uma educação democrática, transformadora e emancipatória.

A educação popular como forma de luta e resistência dessa dominação, traz a reflexão do papel da educação, o que gera um conflito, na forma como a educação é concebida no ambiente escolar e sua real função, uma vez que "educação e dominação são processos contraditórios", a "emancipação, libertação e humanização do ser humano" são as finalidades, ou deveriam ser, desse processo.

É neste contexto de uma educação libertária, que a música tem um papel importante como uma ferramenta que pode contribuir para a potencialização de educação com uma perspectiva democrática, transformadora e emancipatória.

Na história da educação no Brasil, a música teve um papel importante desde os Jesuítas, passando pela primeira República e teve seu "apogeu" na educação brasileira com Villa Lobos na década de 1930, servindo muito bem aos ideais positivistas e coloniais.

Porém, sendo a música uma ferramenta multifacetada, capaz de navegar nesse "arco íris" cultural, talvez seja o instrumento necessário para dialogar com as ideias multiculturalistas, e da educação como cultura.

Uma proposta de práticas educativas musicais desde as perspectivas intercultural e a educação popular

Antes de prosseguir com o texto, gostaria de fazer algumas perguntas: Seria a música excluída de algum tipo de cultura? Porque cada vez mais, ela é excluída das matrizes curriculares? Quando a educação não buscava romper seus paradigmas e servia a um propósito claro positivista, a música se fazia presente, hoje, com uma proposta educativa

pluralista, intercultural, a música tem sido excluída e muitas vezes esquecida dos currículos educacionais.

A música é uma forma importante de expressão e deveria ter um papel valioso no ambiente escolar. Estimular a criatividade, a imaginação, a sensibilidade, são apenas alguns aspectos que a música contribui para a formação dos alunos. A música é um meio para promover o diálogo e a reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais, ampliando a compreensão e a percepção do mundo ao nosso redor, contribuindo para uma educação emancipatória. De maneira geral, a música faz parte da cultura, presente em todos os espaços e na formação do ser humano.

Para tanto é preciso romper com modelos tradicionais de ensino de música, que muitas vezes privilegiam apenas a música erudita ocidental, e propor uma abordagem mais inclusiva e diversificada, que valorize as práticas musicais de diferentes culturas e contextos.

É necessidade de estabelecer diálogos e ações formativas com o mundo real, onde as práticas musicais acontecem, e de transcender as estruturas tradicionais de ensino para promover a criatividade, a interculturalidade e a integração dos saberes. Isso está alinhado com os princípios da educação popular, que valoriza o conhecimento e a cultura dos próprios educandos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

> ... as estratégias de ensinar música são parte constitutiva e fundamental para a transmissão de uma cultura musical. Sem mudar o jeito de ensinar e sem construir estratégias plurais e diversificadas, alinhadas ao que a música é no contexto cultural e social, não temos qualquer chance de realmente criar rupturas decoloniais na educação superior em música (QUEIROZ, 2023 p.225)

Apesar do autor falar sobre o ensino superior em música, é possível fazer essa mesma relação com o ensino de música na educação básica. Queiroz destaca a importância das estratégias de ensino da música como elementos essenciais para a transmissão de uma cultura musical. Ele ressalta que, para efetivamente promover rupturas decoloniais, é fundamental mudar a forma como a música é ensinada. Isso envolve a necessidade de

construir estratégias de ensino mais plurais e diversificadas, que estejam alinhadas com o contexto cultural e social em que a música está inserida.

Ao enfatizar a importância de mudar o modo de ensinar música e de adotar abordagens mais diversificadas e contextualizadas, o autor está apontando para a necessidade de superar modelos tradicionais e eurocêntricos de ensino, que muitas vezes excluem ou marginalizam outras formas de expressão musical. Dessa forma, ao adotar estratégias de ensino mais inclusivas e sensíveis ao contexto cultural e social, é possível promover uma educação musical mais diversificada, intercultural e alinhada com os princípios da decolonialidade

Portanto, ao incentivar a reflexão sobre currículos decoloniais, criativos e inovadores em música, o texto está contribuindo para a promoção de práticas educativas musicais mais interculturais, inclusivas e alinhadas com os princípios da educação popular.

Partindo do exposto, iremos construir essas práticas seguindo alguns pontos destacados no artigo "Educação Popular, Escola e Interculturalidade: aproximações e desafios" de Candau e Sacavino.

1. **Mudar de ótica: pré-requisito imprescindível**:

"A Educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza" (CANDAU, p.7), nesta perspectiva é na diferença cultural que a riqueza se faz presente, a diferença não é algo a ser evitado e sim evidenciado.

A reflexão sobre o ensino da música traz à tona a necessidade urgente de uma mudança de perspectiva, evidenciando que a verdadeira riqueza reside na diversidade cultural. Ao invés de evitar as diferenças, a abordagem aqui preconiza a importância de reconhecê-las e valorizá-las no âmbito educacional.

Essa perspectiva enfatiza que a diversidade cultural representa uma fonte inestimável de enriquecimento e aprendizado no contexto do ensino musical. Ao considerar e valorizar as distintas manifestações culturais, os educadores podem potencializar a experiência educativa, fomentando um ambiente inclusivo e respeitoso.

A ênfase recai sobre a necessidade de uma educação musical intercultural, sensível e aberta às variadas expressões musicais que permeiam a sociedade. Evidenciar as diferenças culturais não apenas enriquece o repertório musical, mas também permite a criação de um ambiente educacional que reflete a riqueza cultural característica da contemporaneidade.

Portanto, ao sublinhar a importância de evidenciar e valorizar a diferença cultural no ensino da música, a proposta aqui apresentada instiga uma reflexão crítica sobre as práticas educativas vigentes. Convida-se, assim, a uma abordagem mais diversificada, aberta e respeitosa em relação às diversas expressões musicais e culturais, proporcionando uma educação musical verdadeiramente enriquecedora e alinhada com a pluralidade cultural que permeia nossa sociedade.

Queiroz (2023), faz a seguinte proposta:

> Uma proposta decolonial de formação musical precisa assumir suas responsabilidades, seu compromisso ético de transformação social e sua vinculação a problemas e questões que permeiam a vida humana. No Brasil, isso implica que uma perspectiva decolonial, criativa e inovadora de formação musical passe intrinsecamente pela vinculação das práticas de ensino ao combate à violência, ao preconceito, às exclusões e às mortes físicas e simbólicas que dia a dia estão estampadas no retrato do nosso país. Esse é outro eixo que precisa transversalizar os nossos currículos, pois ensinar música pela "música", a partir de um uso deveras limitado do termo, pode ter sido uma prática para o deleite dos colonizadores do passado, mas é algo que não faz mais nenhum sentido para o Brasil do século XXI.(QUEIROZ, 2023 p.232)

Essa afirmação propõe a necessidade de uma abordagem educacional na formação musical que transcenda a mera instrução técnica e se comprometa com uma perspectiva decolonial. Nesse contexto, a proposta destaca a importância de assumir responsabilidades e um compromisso ético de transformação social.

No âmbito brasileiro, a perspectiva decolonial na formação musical é concebida como uma abordagem criativa e inovadora que se conecta intrinsecamente à abordagem de questões sociais. Isso implica que as práticas de ensino musical devem estar enraizadas no

enfrentamento da violência, do preconceito, da exclusão e das mortes físicas e simbólicas que persistem no contexto do país.

A argumentação ressalta a necessidade de superar uma abordagem limitada de ensino musical, que se restringe ao prazer estético ou a uma visão eurocêntrica, indicando que tal prática não mais se alinha com as complexidades e desafios contemporâneos enfrentados pelo Brasil no século XXI. A proposta sugere que a formação musical deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e envolver uma conscientização profunda das realidades sociais, promovendo, assim, uma educação que contribua ativamente para a desconstrução de estruturas coloniais e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa mudança de ótica, a proposta de transformação no ensino da música, notadamente sob a perspectiva da decolonialidade e valorização da diversidade cultural, implica uma mudança profunda nos paradigmas tradicionalmente enraizados. Essa transformação não é apenas uma revisão de metodologias, mas uma redefinição dos fundamentos que norteiam a prática musical educacional. Alguns paradigmas essenciais que necessitam ser rompidos incluem:

Eurocentrismo:

O primeiro desafio reside na superação do eurocentrismo arraigado nas práticas musicais educacionais. Romper com a visão eurocêntrica significa transcender a valorização unilateral de tradições musicais específicas em detrimento de outras. A proposta é reconhecer e celebrar a riqueza intrínseca à diversidade de expressões musicais presentes em distintas culturas.

Hierarquias de Conhecimento:

A superação das hierarquias de conhecimento é vital. Isso implica questionar e desmantelar a ideia de que a música erudita ocidental é superior a outras formas musicais. A abordagem mais igualitária e inclusiva almeja valorizar todas as práticas musicais, independentemente de sua origem ou contexto cultural.

Colonialidade do Saber:

A colonialidade do saber impõe uma visão eurocêntrica, marginalizando saberes e práticas musicais não hegemônicos. Romper com esse paradigma significa reconhecer, valorizar e incorporar múltiplos conhecimentos e perspectivas musicais, desafiando a supremacia cultural que perpetua desigualdades.

Padrões de Ensino Tradicionais:

Os padrões de ensino tradicionais, muitas vezes baseados em modelos disciplinares rígidos e eurocêntricos, necessitam ser repensados. A transformação envolve a criação de abordagens mais plurais, diversificadas e contextualizadas, que reflitam as complexidades e variabilidades das práticas musicais ao redor do mundo.

Exclusão e Marginalização:

É imperativo romper com práticas educativas que excluem ou marginalizam grupos e suas expressões musicais. Uma educação musical verdadeiramente transformadora deve ser inclusiva, intercultural e socialmente responsável, promovendo a equidade e reconhecendo a importância de todas as vozes musicais na construção de uma narrativa educacional rica e diversificada.

Porém não é uma tarefa fácil, é preciso reaprender para ensinar, é preciso criar, é preciso inventar. O pesquisado Queiroz (2023) nos fala que:

> Assim, uma ruptura decolonial demanda redefinir objetivos educacionais na educação superior em música e, em vez de estudar as teorias e os métodos consolidadas pelos colonizadores, criar os nossos próprios materiais didáticos, inventariar a diversidade de músicas no Brasil, criar reflexões e bases epistemológicas sobre as diversas músicas da cena nacional e internacional, entre outros aspectos.
> Uma formação musical pautada nesse princípio precisa entender a pesquisa como caminho vital para a produção e a circulação de conhecimento “novo”, contextual, inovador e criativo. Assim, a pesquisa deve ser concebida como um dos pilares da formação musical e uma estratégia fundamental para a definição de práxis decoloniais em música na educação superior, não em

> disciplinas artificiais e fragmentadas de pesquisa, mas como princípio e eixo transversal que perpassa todo o currículo. (QUEIROZ, 2023 p. 230)

A ruptura dos paradigmas no ensino musical, como apontado anteriormente, não apenas promove uma educação mais justa e inclusiva, mas também desafia as estruturas profundas que perpetuam desigualdades culturais e sociais. Essa transformação vai além do ambiente educacional, pois se propõe a criar uma compreensão mais ampla e respeitosa das diversas expressões musicais que enriquecem o panorama global.

O autor coloca que, ao adotar uma perspectiva decolonial na educação musical, a mudança de paradigmas exige uma redefinição dos objetivos educacionais no ensino da música. Em contrapartida aos métodos e teorias consolidadas pelos colonizadores, a proposta é criar materiais didáticos próprios, explorar e catalogar a riqueza da diversidade musical brasileira, bem como estabelecer reflexões e bases epistemológicas sólidas sobre as variadas expressões musicais presentes na cena nacional e internacional.

Essa abordagem transcende a simples transmissão de conhecimentos, pois busca fomentar uma práxis decolonial em música na educação superior. Uma formação musical alinhada a esses princípios encara a pesquisa como um caminho fundamental para a produção e circulação de conhecimento inovador e contextual. Não se trata apenas de disciplinas isoladas, mas sim de incorporar a pesquisa como um princípio e eixo transversal que permeia todo o currículo educacional.

Portanto, o ensino musical não se limita à sala de aula; ela se estende para a produção de conhecimento, a valorização da diversidade musical e a promoção de uma abordagem mais ampla e respeitosa das expressões musicais em níveis global e local. Essa transformação não apenas forma músicos, mas cidadãos conscientes, críticos e culturalmente engajados, contribuindo para a construção de sociedades mais equitativas e inclusivas.

2. **Desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador que domina em nossas sociedades.**

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

A proposta em foco visa desafiar e desmantelar a visão hegemônica que estabelece uma única cultura como padrão, relegando outras expressões culturais à margem e silenciando suas vozes.

A desconstrução desse caráter monocultural e homogeneizador, convoca-nos a questionar e superar a ideia arraigada de uma cultura dominante que não apenas suprime as diferenças, mas impõe padrões uniformes sobre a diversidade de práticas musicais presentes em nossa sociedade. Essa abordagem almeja, sobretudo, fomentar uma educação musical, intercultural e sensível às inúmeras manifestações musicais que coexistem em nosso contexto social.

Ao desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador, somos desafiados a revisitar nossas concepções sobre música, cultura e sociedade. Nos impulsionando a reconhecer e valorizar a diversidade como uma força vital que enriquece a tapeçaria cultural de nossa comunidade. É necessário a promoção de práticas educativas que não apenas reconheçam, mas também respeitem as múltiplas identidades e expressões musicais presentes em nossas comunidades.

Portanto, essa perspectiva não se limita a uma simples revisão de métodos educacionais; ela representa uma chamada para uma transformação profunda na maneira como percebemos, ensinamos e apreciamos a música. Ao internalizar essa abordagem, podemos aspirar a um ambiente educacional que celebra a diversidade, abraça a pluralidade cultural e nutre uma compreensão mais rica e inclusiva da música como um reflexo autêntico da complexidade de nossa sociedade.

Quando se aborda a educação musical, é imperativo afastar-se da compreensão monocultural, pois a música se destaca como a forma artística mais plural, transcendentemente independente de estilo, forma ou gênero. Em nossa sociedade, a ideia de uma música "pura" é utópica, uma vez que as influências culturais se entrelaçam de maneiras complexas, gerando uma tapeçaria sonora diversificada e rica em nuances. Contudo, a abordagem presente no texto nos restringe a uma reflexão sobre o tema, não permitindo uma exploração mais aprofundada do conceito de hibridismo cultural. Dessa forma, somos levados a considerar que, mesmo diante da complexidade musical intrínseca à nossa sociedade, a discussão permanece ancorada na necessidade de desnaturalizar a visão

eurocêntrica, incentivando uma apreciação mais aberta e inclusiva das diversas expressões musicais que enriquecem nossa experiência cultural coletiva.

Uma sociedade moldada pela coexistência de povos diversos, cada um carregando consigo uma riqueza cultural singular, inevitavelmente dá origem a uma música intrinsecamente multicultural. A compreensão dessa formação musical multifacetada nos possibilita examinar as múltiplas fontes que contribuem para a criação de uma peça musical. Ao abordar gêneros como samba, rap ou até mesmo a música "clássica", é evidente que a influência cultural de diversos povos se entrelaçam, conferindo a essas expressões uma dimensão enriquecedora e complexa. Essa consciência não apenas amplia nossa visão de mundo, mas também nos capacita a refletir de maneira mais profunda sobre as interconexões entre as esferas sociais, políticas e culturais. Assim, a música se torna um veículo poderoso para a compreensão e a transformação da sociedade, promovendo uma apreciação mais aberta e consciente das complexidades que permeiam nossa realidade cultural.

Conclusão

Este breve texto serve como uma provocação sobre o papel fundamental da música em uma educação popular, pluralista e intercultural. Ao refletirmos sobre o papel da música na formação educacional, torna-se evidente que a cultura é um componente inseparável do desenvolvimento de cada indivíduo. O que une a todos os seres humanos, independentemente de sua origem cultural, é a presença ubíqua da música, enraizada em todas as culturas ao redor do mundo.

A constatação dessa diversidade musical sugere que a música não apenas pode, mas deve ser utilizada como uma ferramenta essencial para promover uma educação intercultural. Nesse contexto, a ênfase é colocada, não apenas na valorização das diferenças, mas em problematizar a convivência, e nas possibilidades de vivermos a partir de nossas distinções, entre grupos socioculturais diversos. A música, ao atravessar fronteiras culturais, oferece uma linguagem comum que pode ser empregada para promover a compreensão mútua, a empatia e o respeito pela diversidade.

Portanto, concluímos que, ao incorporar a música, numa perspectiva intercultural e calcada nos pressupostos da educação popular, como parte integrante do processo educacional, estamos não apenas enriquecendo a experiência educacional, mas também construindo alicerces sólidos para uma sociedade mais inclusiva, onde a diversidade é não apenas reconhecida, mas celebrada como uma força vital na construção de uma coletividade harmoniosa e interconectada.

Referências Bibliográficas

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação Popular, Escola e Interculturalidade: aproximações e desafios.** Rizoma freireano, v. 25, 2018.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares**. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória**. Revista @mbienteeducação. São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan/abr 2019.

QUEIROZ, L. R. S. Currículos criativos e inovadores em música - proposições decoloniais. Em: BEINEKE, V. (Ed.). **Educação Musical: Diálogos insurgentes**. Coleção Músicas em Diálogos. 1ª edução ed. São Paulo: Hucitec editora, 2023. v. 3p. 242.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Educação, Cultura e Conscientização: apontamentos para a Educação Popular.** In: ARAÚJO, Renan S. de; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Orgs.). Educação Popular e Práticas Sociais: ação, processo formativo e construção do conhecimento. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018, p.31-47.

A intersecção da educação popular com os estudos da infância como caminho teórico e metodológico

Adrielle Lisboa – UERJ/FFP/Gifordic – driellelisboa@gmail.com
Maria Tereza Goudard Tavares – UERJ/FFP/Gifordic – mtgtavares@yahoo.com.br
Nayara Alves Macedo – UERJ/FFP/Gifordic – nayara_macedo@yahoo.com.br

Eixo Temático: 4 - Educação Popular: escola, EJA e educação superior

Resumo

O presente texto é resultante de um conjunto de pesquisas que vimos realizando no âmbito de um projeto mais amplo, que objetiva investigar componentes territoriais de processos educativos de crianças na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), mais especificamente nas cidades do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo, bem como a produção da condição de educabilidade (Freire, 1987) de crianças de classes populares urbanas. Do ponto de vista da fundamentação teórico-metodológica das pesquisas apresentadas, as temáticas da infância e cidade vêm sendo estudada por nós em diálogo com a teoria dos campos de Bourdieu (2004), nos convocando a pensar intercessões (Vigoya, 2023) com os Estudos Sociais da infância e o Campo da Educação Popular (Tavares, 2016). Nosso objetivo tem sido investigar questões/tensões que provocam deslocamentos no campo conceitual, político e pedagógico da Educação das Infâncias populares, problematizando o caráter majoritariamente escolar da educação de infâncias em periferias urbanas, investigando componentes territoriais que atravessam os seus processos educativos, objetivando o reconhecimento dessas tensões, além dos conflitos e soluções presentes na entrada e permanência de crianças de classes populares na Educação Infantil pública. Do ponto de vista epistêmico e metodológico, vimos trabalhando com pesquisas qualitativas de caráter etnográfico, buscando realizar pesquisas com crianças, apesar dos desafios políticos, éticos e epistêmicos presentes nessa tipologia de pesquisa, nos ancoramos em procedimentos pautados na *escuta sensível* fundamentados em pressupostos éticos, epistêmicos e políticos, que se retroalimentam a partir de um mergulho no campo empírico, principalmente no trabalho político e pedagógico com professoras, crianças pequenas e suas famílias.

Palavras–chave: Educação Popular; Educação das infâncias; Interseccionalidade como princípio epistemológico.

Introdução

APOIO: ANPEd Uniube CAPES FAPEMIG

Sabemos que as desigualdades sociais e espaciais não foram inauguradas com a Covid-19, no entanto, aprendemos com a *cruel pedagogia do vírus* que as classes populares brasileiras, em especial a população negra e favelada do Leste Fluminense, têm sido as mais expostas não só ao vírus, mas à violação dos seus direitos fundamentais, a partir da lógica capitalista de exploração e produção de mais valia em detrimento da preservação da vida. Segundo Milton Santos (1996), homens, mulheres, crianças e jovens das classes populares vivem em condições de exploração e de dominação no capitalismo de diferentes formas, mas buscam resistir a essas diferentes tentativas de dominação e de opressão. Para Santos (1996), é sobretudo no território usado, no território praticado de sua vida cotidiana, que o homem lento cria condições de apropriação e compartilhamento da vida social mais ampla. Assim, compreendemos que, no território usado, homens, mulheres, crianças e jovens produzem táticas e estratégias direcionadas ao combate das opressões capitalistas, através de uma multiplicidade de formas de apropriação de seus territórios de vida cotidiana.

Diante disso, buscamos, em nossos estudos e pesquisas, pensar sobre as relações de crianças e profissionais das cidades de São Gonçalo e Rio de Janeiro nos espaços da cidade durante a Covid-19. Como perspectiva conceitual e analítica, recorremos às contribuições de Milton Santos (1996), cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico toma a perspectiva do lugar como espaço por onde se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem dinâmicas sociais no território usado. Em sua formulação teórica sobre a epistemologia existencial, Santos (1996) nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada lugar tem de singular, de específico, de diferente e original, para compreendermos como os sujeitos agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais, dentre as quais o direito à educação na cidade (Tavares, 2016).

Atualmente são inúmeras famílias pauperizadas pelo aumento do desemprego, queda da renda, insegurança alimentar, desestruturação familiar, etc.. Por outro lado, os impactos da Covid-19 na vida dessas famílias, sobretudo pelo longo período de isolamento social, agravado pelo fechamento das creches e pré-escolas, trouxeram, dentre outras vulnerabilidades, a falta de espaços e lugares estruturados para as crianças pequenas nas cidades investigadas.

Deste modo, o presente trabalho nasce de um inconformismo, da luta e militância, de três professoras-pesquisadoras construídas na relação com as crianças em escolas públicas de periferias urbanas, atenta aos discursos e pedagogias monoculturais que ainda são hegemônicas e permeiam o nosso cotidiano. E também nasce das discussões empreendidas pelo grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (Gifordic) [16]. Os longos debates, intercâmbio de saberes e experiências tecidos por este coletivo vêm nos instigando a compreender como vem se configurando a construção de referenciais teórico-metodológicos que podem *sulear*[17] as investigações sobre infâncias na contemporaneidade. Dedicamo-nos à construção de pesquisas imbricadas na intersecção dos campos dos Estudos da Infância e da Educação Popular, devido ao potencial crítico da construção de leituras estruturais da sociedade e da educação das crianças pequenas, interrogando o caráter injusto e cruel da ordem social capitalista.

Considerando tais tensões e questionamentos, traçamos como objetivo, investigar a intersecção dos Estudos da Infância com a Educação popular, trazendo este recorte teórico de nossas pesquisas. A interseccionalidade (Vigoya, 2023) pode nos oferecer meios para depreender os compromissos dos campos, instrumentalizando-nos para cruzar possíveis diálogos, nos conduzindo a sair das limitações que cada campo parece trazer e que de alguma forma obstaculizam as lutas por uma educação das infâncias emancipadora.

A Intersecção da Educação Popular com os Estudos da Infância como princípio epistemológico

[16] O grupo de pesquisa faz parte do Diretório de Pesquisa Vozes da Educação: História, Memória e Formação de Professores, situado na Faculdade de Formação de Professores do Estado do Rio de Janeiro, formado por professoras da universidade, estudantes do curso de pedagogia, estudantes da Pós-graduação em Educação e docentes de Educação Infantil em redes educacionais públicas da região do Leste Fluminense/RJ.

[17] O verbo sulear foi criado pelo físico Marcio D'Olne Campos e aparece na obra "Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido", onde Freire em diálogo com Campos, pensa sobre a importância de romper com a naturalização da lógica que o termo reflete na imposição de uma ideologia colonial.

Acreditamos que a intersecção desses campos parece ser um potente percurso para combater o adultocentrismo, racismo, a exclusão e o capitalismo presente na educação das crianças pequenas. Para tanto é necessário demarcarmos os campos em suas tensões e embates, visto que, para Bourdieu (2004, p. 20) "a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de leis próprias". Cada campo é sustentado por ideias, capital específico, uma relação de forças históricas com interesses específicos. Assim é preciso mergulhar fundo, buscando compreender como cada campo se constitui, como submete suas estruturas, seus princípios, na tensão que "todo campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. " (Bourdieu, 2004, p. 22). Por isso, a interseccionalidade entre os campos de estudo, é vislumbrada como uma necessidade teórica, metodológica, política e ética, sendo uma articulação necessária que traz luz a questões invisibilizadas pelos campos quando pensados isoladamente, a partir de seus próprios referenciais e trincheiras de atuação.

Estabelecemos o diálogo com Vigoya (2023) e sua defesa da interserccionalidade como um conceito itinerante que está sendo ressiginificado na América Latina. E nesta perspectiva, seguimos à procura de interseccionar os campos, invocando sua perspectiva teórica e metodológica, na busca de encontrar os sentidos cruzados nos estudos dos campos e seus conceitos. Este conceito já exposto desde o pensamento de Lélia Gonzalez (1984) como uma profunda compreensão e análise das questões estruturais e históricas da mulher negra, que é historicamente marcada pelo entrelaçamento do racismo, sexismo, patriarcado e classismo.

Consideramos que a intersecção da Educação Popular com os Estudos da Infância é uma possibilidade de criação de princípios que rompem com as barreiras impostas dos campos de conhecimento na construção de pedagogias para as infâncias populares. Os campos de estudo organizam e articulam as diferentes dimensões presentes nas áreas reunidas, cada campo permite análises históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais, logo a intersecção visa articular como essas categorias podem ser não somente atravessadas, mas complexificadas a partir de outras camadas.

A Educação Popular tem sua longa história enquanto campo político, social, teórico e prático com a educação dos adultos. Como Morales (2022) analisa, por longos anos as crianças não foram os sujeitos que a Educação Popular buscou trazer para o debate e nem construiu práticas orientadas nesse sentido. O autor resgata uma entrevista feita por Torres (1988) a Paulo Freire, onde ela pergunta se a Educação Popular poderia também contemplar a Educação Infantil. Paulo Freire responde trazendo a experiência de sua filha Madalena Freire como educadora de crianças, e sua busca comprometida pela educação dialógica, pautada na reflexão crítica dos sujeitos infantis sobre seus próprios contextos. Sem desvinculá-los das amarras das estruturas sociais que enredam a nossa sociedade.

Os autores destacam ainda nessa entrevista, uma questão que para nossa discussão é fundante quando nos perguntamos: Por que a Educação Popular como referência para as questões que envolvem a educação de crianças pequenas? Uma das respostas para essa questão, sem dúvida, é a referência da dimensão política cunhada por este campo. Como sinaliza Paulo Freire:

> La educación popular, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y assumida en la práctica educativa (Torres, p. 124. 1988).

As crianças ao não serem vistas ou pensadas ocupando lugares nos processos de transformação da sociedade, conjugou uma lógica que atravessou diferentes campos e áreas. O adultocentrismo tão arraigado nas práticas sociais e produção do conhecimento articula campos de forças políticas e sociais, dos quais, incidem em práticas e concepções adultocentradas.

Pois, afinal, a quem serve a percepção das crianças como sujeitos destituídos de consciência e reconhecimento sobre a sua classe, gênero, raça, nacionalidade e idade? Freire (1987) nos diz que a pedagogia do oprimido tem suas raízes nos próprios oprimidos, sendo fundamental que se reconheçam criticamente oprimidos. Se a pedagogia dos oprimidos, pode ser lida, como a pedagogia em que os sujeitos se empenham na luta histórica pela sua libertação. A pedagogia com as crianças das classes populares encarna o diálogo com as crianças sobre essa ação, no desvelamento do mundo, comprometendo-se a práxis, com sua transformação.

Assim, a Educação Popular, ao focalizar a condição humana de sujeitos históricos, visibilizando a sua condição contra-hegemônica de coletivos sociais em luta, que ao revelar/desvelar as contradições das relações desiguais de poder, reivindicam o reconhecimento de práticas e concepções realizada num espaço de possibilidades. Por isso, se constitui no lastro histórico e político de permanente recriação e superação das condições de opressão.

Considerações finais

Interseccionar a Educação Popular - suas lutas históricas, políticas e culturais com os Estudos da Infância, significa produzir a educação com as infâncias como ferramenta de luta para as crianças e suas famílias ocuparem e existirem. No horizonte político-cultural cotidiano, no qual ocupar o mundo é dizer e afirmar a sua palavra, traduzindo leituras que fazem dos seus corpos, e dos seus contextos, pronunciando o que as afeta e as asfixia.

Ao olhar para os nossos territórios desiguais, epicentro de um capitalismo selvagem e dilacerador da dignidade humana, o ocupar e existir desses sujeitos tão ameaçados pela exploração, violência, acúmulo desenfreado do capital é resistência. Por esse paradigma existir e ocupar impede a redução desses sujeitos, sobretudo quando suas diferenças e potencialidades são desvitalizadas e minadas. No apontamento de que outro paradigma epistemológico é possível, e, sobretudo, revelando o aspecto revolucionário do nosso compromisso social e político com a emancipação das infâncias populares.

Nossa defesa é que a escola das infâncias como uma instituição complexa e política e pedagogicamente diversa, precisa ser radicalmente repensada em favor das classes populares. Se as crianças marcadamente oprimidas na intersecção de sua classe social, raça, gênero, etnia e territórios de vida provocam questionamentos a partir de sua chegada ao mundo, com que caminhos chegar até elas? Com quais repertórios nos propomos a olhá-las? Com quais pedagogias acolhê-las e construir projetos coletivos potentes e democráticos?

Referências

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.* Tradução de Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

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

GONZALEZ, L. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. *Revista Ciências Sociais* Hoje.

Anpocs. p.223-244. 1984.

MORALES, S. Educación popular com niñxs. Aprendizajes, desafios y esperanzas. In: SOARES, Ademilson. Infância, educação popular e movimentos sociais: pesquisa sobre pesquisas *Rev. Ed. Popular***,** Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 137-157, maio-ago. 2022.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996

TAVARES, M.T.G. *A Infância e a Cidade: investigando componentes territoriais de processos formativos de crianças na cidade de São Gonçalo*. Projeto de Pesquisa Prociência -UERJ/FAPERJ, Rio de Janeiro, 2016.

TORRES, R. M. (Org.). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987

VIGOYA, M. *Interseccionalidad*. Giro decolonial y comunitario. CLACSO; 2023.

A contribuição da educação popular na formação de jovens e suas práticas sociais na escola

Suely Nobre de Sousa – Universidade de Uberaba/Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania - GEPEDiCi – E-mail: suely.nobre.ac@gmail.com
Nayhara Lopes de Oliveira – Universidade de Uberaba/Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania - GEPEDiCi – E-mail: nayhara.oliveira@educacao.mg.gov.br
Tiago Zanquêta de Souza – Universidade de Uberaba/Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania - GEPEDiCi – E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br

Eixo Temático: 4-Educação Popular: escola, EJA e Educação Superior

Resumo
Este texto resulta de uma pesquisa de doutorado em educação, cujo objeto de investigação é o que os jovens estudantes do ensino médio, do campus Cáceres, do Instituto Federal de Mato Grosso praticam como violência escolar. A tese se desenvolve na linha de pesquisa Processos Escolares e seus Fundamentos da Universidade de Uberaba e conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Nesta temática, assume-se a educação popular como referencial importante para compreender as práticas sociais de jovens na escola. Este tema foi delineado como um estudo bibliográfico. A pesquisa tem evidenciado a prática de preconceitos, *bullying* e trote com forte presença na escola. Nesse intento, apresenta-se uma breve discussão quanto a relação entre saberes constituídos na comunidade e as práticas sociais de jovens na escola.

Palavras–chave: Educação Popular; Práticas Sociais; Violência Escolar.

Introdução

A violência escolar no Brasil é um fenômeno de difícil trato, manifestando-se de diversas maneiras e exigindo uma análise, sobretudo, na perspectiva social, a fim de aprofundar o entendimento e promover a reflexão crítica sobre esse tema. Neste contexto,

as relações sociais entre os jovens estão no foco das investigações científicas que visam compreender as causas e efeitos da violência no ambiente escolar.

A discussão aborda a educação popular como a formação de valores para a coletividade e as práticas sociais de jovens estudantes do ensino médio, do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, Campus Cáceres. Segundo a secretaria escolar, 408 estudantes cursaram o ensino médio integrados à educação profissional em 2023. Como escola de tempo integral, ofertou 119 vagas no internato aos estudantes das comunidades rurais, assentamentos e aldeias, sendo os demais residentes em Cáceres. Portanto, filhos da classe trabalhadora, de pequenos produtores e do comércio local.

Ao longo do curso, os estudantes se estabelecem em uma convivência coletiva, na qual, além das ações pedagógicas, culturais, esportivas, entre outras, os diálogos propiciam uma diversidade de relações sociais. Nessa convivência, expressaram seus valores familiares, de união, respeito, honestidade, entre outros. Todavia, uma parcela de estudantes, envolvem-se em relações conflituosas, de emissão de preconceitos, *bullying* e trotes que configuram como práticas sociais de violência escolar (Souza, 2020).

Como forma de hierarquia de poder entre os estudantes do ensino médio, em práticas recorrentes ano a ano, as turmas recebem apelidos desde o ingresso, como: “Bagaço” no primeiro ano; “Pé quebrado” no segundo ano; “Téco” no terceiro ano (Souza, 2020, p. 41). Assim, aos estudantes dos primeiros anos, cabe obedecer e executar as tarefas designadas, enquanto os veteranos conduzem as ações e as posições previamente definidas: como se portar na fila, onde sentar no refeitório, levar a bandeja do veterano, entre outras práticas humilhantes.

Desse modo, busca-se uma base teórica sobre os saberes constituídos no eixo família-comunidade, assim as práticas sociais são compreendidas pelos estudantes ao chegarem no ambiente escolar.

Fundamentação teórica

Analisar práticas sociais de jovens perpassa pela perspectiva da educação popular, no que se refere a considerar a cultura dos estudantes, suas experiências de vida e a busca por emancipação social na escola (Freire, 1997, Brandão, 1986).

De acordo com Martins e Carrano (2011), os jovens buscam conquistar seu espaço de atuação na escola, tal como na sociedade, ainda que isso signifique o enfrentamento. Assim, fazem os estudantes que, segundo Souza (2020), não refutam em participar de trotes ou criar tarefas degradantes para os colegas, como forma de marcar seu lugar no novo grupo social.

A abordagem sobre as práticas sociais de jovens na escola recorre a Brandão ao suscitar sobre o quanto a "educação tem a ver com a educação popular" (Brandão, 1986, p. 8), pois vem da vivência, as primeiras noções de valores de convivência com os outros. O autor aborda os sentidos da educação popular sob o prisma da "educação da comunidade primitiva"; "educação do ensino médio" e "educação das classes", temas que expressam a estreita relação da educação popular na formação dos jovens da classe trabalhadora, a qual os estudantes pertencem e construíram suas histórias de vida e experiências de aprendizagens até alcançarem o ensino médio.

Segundo Brandão (1986), o saber popular é gerado de maneira descentralizada nas camadas populares da sociedade onde acontecem interações, disputas, alianças e resistências, em outras palavras, nasce de uma abordagem educativa que se apoia na cultura popular como um elemento essencial para o desenvolvimento da consciência.

Jara (2006) expressa a educação popular como um "processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humano" (Jara, 2006, 240). Essa ideia direciona a mudança social pelo desenvolvimento cognitivo dos indivíduos para criar novas formas de interações sociais, fundamentadas em valores como igualdade, colaboração, justiça e aceitação do outro (Jara, 2006).

Segundo Gadotti (2012, p. 14), "um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana". Contínuo com Brandão

(1989), compreende-se por práticas sociais, as ações de iniciativas dos sujeitos com o objetivo de transmitir tradições e valores em um processo de produção cultural.

Tafuri e Gonçalves Junior (2017) afirmam que "práticas sociais nos remetem ao processo de constituição (criação e recreação) de identidade, valores, atitudes", nas quais os sujeitos expressam seu modo de pensar, agir e outras experiências cotidianas, como "uma prática que se configura em uma ação humana intencional que se estabelece em relação ao mundo que a presentifica" (Tafuri; Gonçalves Junior, 2017, p. 42).

Segundo Freire, os saberes adquiridos na comunidade seguem com os sujeitos. Como parte de uma realidade histórico-cultural, a produção do conhecimento, assim como o processo de emancipação, se dá na reflexão e ação consciente pela constituição de novas relações sociais (Freire, 1986). Todavia, deve-se observar a qualidade dessas relações, pois, quando individualistas, negativas e persistentes, configuram como práticas de violências.

Cabe ponderar as práticas sociais exercidas entre os estudantes no IFMT/Campus Cáceres, condutas como o rito de recepção dos novatos, no qual os veteranos fomentam o trote, *bullying* e outras descriminações, sem se preocuparem com os efeitos nocivos. No ímpeto de mostrar sua inteligência como *lócus* de superioridade, desconsideram os regulamentos, e evidenciam que os valores familiares não são tão fortes naqueles que se envolvem com práticas de violências no ambiente escolar (Souza, 2020).

Martins e Carrano afirmam que é próprio da juventude constituir mecanismos de autoafirmação nesses espaços. Segundo os autores, "existe a necessidade de contraporem-se à existência de cultura não juvenis que parecem querer interditar os espaços de expressão para os jovens" (Martins e Carrano, 2011, p. 48). Assim, criar relações próprias têm sentido de assumir o controle e de se fazer presente no espaço escolar (Abramovay; Castro e Waiselfisz, 2015).

É inegável que a educação integrada, exercida em tempo integral, é um processo árduo de convivência institucional para os jovens, no qual requer autonomia para a convivência coletiva sob regras institucionais, tenham eles alcançado sua maturidade ou não, saibam ou não, expressarem seus saberes.

De acordo com Freire (2011) e Gadotti (2007), a escola é a instituição responsável pela formação dos estudantes, ou seja, tudo que nela acontecer fará parte do intelecto dos

sujeitos que dela participa, por isso é preciso estar atento. Na coletividade, se formam os indivíduos cada um com o seu pensar, sua forma de agir, pautados no que apreendeu tanto nos conteúdos, quanto nas relações sociais na escola.

A educação concebida por Freire (2011) está presente em diferentes contextos sociais, mas é necessário que a faça emergir como saber. Esse ato precisa de um interlocutor para intermediar um processo dinâmico de relações construídas de forma dialogada e crítica da realidade. Todavia, é preciso observar as práticas sociais, principalmente dos jovens ao mudar de grupo social, como da comunidade para a escola, pois, de acordo com Sousa *et al.* (2013), nas práticas sociais com grupos;

> Há também processos educativos em práticas sociais cercados de um discurso prescrito, onde a realidade é algo estático, dado, imutável, desconstruindo, assim, a possibilidade de o educador se tornar sujeito do processo de construção do conhecimento. (Sousa et al, 2013, p. 169).

Na escola, esse processo ocorre pautado nas regras institucionais, contidas no projeto pedagógico, regulamento, regimento disciplinar, entre outros, novos para os jovens. Assim, na escola, tal como nos grupos, "há processos educativos que direcionam a construção de autonomia" (Sousa et al, 2013 p. 169).

A escola é o espaço próprio para o jovem formar seu novo grupo social. Logo, qualquer ação que gere desconfiança na escola produz efeito negativo na sua credibilidade e pode fazer o jovem a buscar assumir o controle de determinadas ações (Abramovay; Castro e Waiselfisz, 2015). É salutar que os estudantes tenham autonomia em algumas ações, mas é preciso ter clareza e definições quanto aos papéis de cada segmento dentro da escola, pois, nela, expressam sua autonomia como ético, humanizado ou suas resistências a dominação e a opressão (Freire, 1997).

Segundo Freire (1997) e Gadotti (2012), a educação constitui um meio para promover a transformação e a libertação humana, e o faz, reconhecendo os valores adquiridos pelos sujeitos, a sua história de vida e a sua luta pela própria libertação. Assim, a escola tem um papel fundamental de envolver os estudantes nas atividades curriculares e extracurriculares, e chamá-los a construir juntos com os demais segmentos, seu próprio

caminho na escola. Além de diminuir barreiras de comunicação e criar oportunidades de diálogos para compreender os jovens e seus problemas.

Metodologia

Esta investigação fundamenta-se na pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica durante todo o percurso. A pesquisa documental para análise dos documentos que regem o ensino e a convivência dos estudantes no IFMT. E, análise temática para o trato dos dados produzidos no campo, tendo os estudantes do ensino médio como participantes.

A discussão sobre as práticas sociais de jovens estudantes na perspectiva da educação popular foi delineada como um estudo bibliográfico. Nessa busca, os teóricos que tratam de educação popular, práticas sociais e violência escolar foram fundamentais na compreensão da temática.

Resultados e discussão

As definições de educação popular e práticas sociais em Brandão (1986, 1989), Freire (1997), Gadotti (2012) e Jara (2006), revelam a importância dos saberes constituidos na comunidade na formação dos indivíduos, e o quanto capacitam os sujeitos a produzir sua própria história, sua cultura e seus valores, que são bens culturais que a escola deve levar em conta no processo de ensino (Brandão, 1989).

Nesse aspecto, Gadotti enfatiza que a educação popular apresenta uma diversidade de relações que se configuram como grande riqueza da educação social, e acrescenta que, “a diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária [..] que precisa ser compreendida e valorizada (Gadotti, 2012, p. 11).

Todavia, apesar da bagagem de valores e princípios de boa convivência adquiridos na comunidade, ao buscar formas de expressar na escola, os estudantes acabam por assumir e desenvolver maneiras de agir contrária aos valores que trazem.

Nesse cenário, o modo de relacionar na escola é novo para os estudantes, assim como o projeto pedagógico, o regimento escolar ou disciplinar, não fazem sentido para eles. É preciso conhecer e aprender sobre esses regulamentos.

Considerações finais

Conclui-se que o conhecimento adquirido por meio das experiências da educação popular é fundamental no desenvolvimento humano. Durante o processo de formação, os jovens desempenham diferentes papéis e têm inúmeras oportunidades de conduzir suas práticas sociais, seja baseado nos princípios e saberes adquiridos, ou em um contexto influenciado pelo momento histórico, pelo grupo social, pelo desejo de se destacar ou por outras motivações. Contudo, as novas atitudes não invalidam o conhecimento e as experiências vividas na família e na comunidade.

Embora pareça que a educação popular presente nos movimentos de luta das famílias não possui impacto sobre as atitudes dos jovens, Freire (1989) defende que diversos conhecimentos adquiridos na comunidade serão referências de seus valores ao longo da vida. E continuarão como base para novas experiências, resistências e enfrentamento de situações cotidianas na escola visando alcançar autonomia. Assim, acredita-se que os jovens tenham condições de refletir e produzir relações mais amistosas.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* 1.ed. Brasília: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2015.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação?* São Paulo. Brasiliense. 1989.

BRANDÃO. Carlos R. *Educação Popular*. São Paulo. Brasiliense. 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. Publisher Brasil. 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Diálogos*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

JARA, Oscar H. Ressignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. In: PONTUAL, P.; (Org.). *Educação Popular na América Latina*: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC; UNESCO, 2006. p. 233-239.

MARTINS, Carlos H. S.; CARRANO, Paulo C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação* (UFSM), RS. v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

SOUSA, Fabiana R. et al. Educar-se com grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. *Revista Pedagógica*. v.15, n.31, jul./dez. 2013.

SOUZA. Saulo N. *Evasão escolar na educação técnica em regime de internato*: um estudo de caso múltiplo. Dissertação. UFF, RJ, 2020. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/16774. Acesso em 21 maio 2024.

TAFURI, Diogo M.; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. *Educação Unisinos*, vol. 21, núm. 1, jan-abr, 2017, p. 40-49.