



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA E A ESCOLA VIVA
OLHO DO TEMPO: O PARTILHAR DE SABERES EM UMA RODA DE SONHOS
POSSÍVEIS

JOÃO PESSOA/PB

2020

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA E A ESCOLA VIVA
OLHO DO TEMPO: O PARTILHAR DE SABERES EM UMA RODA DE SONHOS
POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Popular, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447e Almeida, Aline Rodrigues de.

A educação enquanto experiência comunitária e a Escola Viva Olho do Tempo : o partilhar de saberes em uma roda de sonhos possíveis / Aline Rodrigues de Almeida. - João Pessoa, 2020.
185 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação popular. 2. Processo ensino-aprendizagem.
3. Educação comunitária. I. Silva, Severino Bezerra da.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.018.8(043)

ALINE RODRIGUES DE ALMEIDA

**A EDUCAÇÃO ENQUANTO EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA E A ESCOLA VIVA OLHO
DO TEMPO: O PARTILHAR DE SABERES EM UMA RODA DE SONHOS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Popular,
da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às
exigências para obtenção do título de Mestra em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

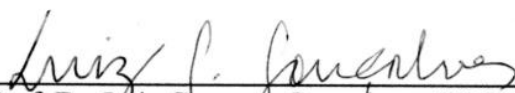
Aprovada em: 21/10/2020

BANCA EXAMINADORA

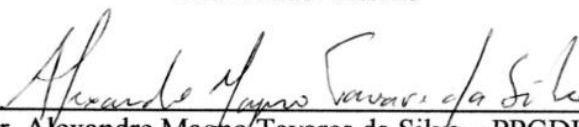


Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva - PPGE/ UFPB
Presidente

Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão - PPGFP/ UEPB
Examinadora externa



Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves - PPGE/ UFPB
Examinador interno



Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva – PPGDH/ UFPB
Examinador interno

*Dedico estes escritos a Luiz, luz que ilumina
estes tempos sombrios, esperança que
alimenta dias melhores. Às crianças de ontem,
hoje e amanhã pela força com que
movimentam as rodas de sonhos possíveis.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pelo caminhar repleto de sonhos e de esperanças, pelas alegrias representadas em cada conquista, pelos obstáculos que me ensinaram a querer aprender e *ser mais*.

Às forças da natureza, energias que alimentam a minha fé e esperança na humanidade, que orientam os caminhos, iluminam e dão sentido à minha existência neste universo enquanto mulher, nordestina, paraibana, mãe, educadora, pesquisadora, ciente de minha inconclusão e firme na ideia de que me reinvento a cada instante, ao passo em que me refaço e ressignifico a minha visão e postura diante do mundo.

Ao meu companheiro Gabriel, alicerce e porto seguro nessa jornada, agradeço pela escuta sensível, pelo olhar atento e carinhoso, pelos conselhos fundamentados e carregados de afeto. Gratidão pela leitura de todas as linhas destes escritos, pela confiança em mim e nesta pesquisa, desde o início e em todos os obstáculos e mudanças de trajetos. Agradeço por compartilhar comigo a vida e, nessa trajetória, junto ao mestrado, partilhar o amor e fazer florescer o nosso mais belo fruto, nosso filho Luiz. A vocês, Gabriel e Luiz, que são as minhas motivações diárias na busca pela realização dos sonhos, agradeço por esse caminho partilhado de entrega, verdade, esperança e amor.

Aos meus ancestrais, que dão significados a minhas inquietudes diante do que sou, saber de sua existência, de sua luta, de suas dificuldades e conquistas, faz com que a minha história ganhe sentido. Aos meus pais, Edna e Aristóteles, pela vida que me permitiram viver, pelos cuidados e ensinamentos carregados de apego e de amor. Gratidão a vocês que, nesse trajeto, tornaram-se avós, estão aprendendo junto conosco e são a nossa principal rede de apoio na criação de Luiz. Foi a vocês que recorreremos quando os nossos braços (os meus e os de Gabriel) não deram conta de segurar uma criança recém-nascida junto à realização de nossas pesquisas de mestrado.

À minha irmã pela amizade de uma vida, pela parceria de ideias, de sonhos e, recentemente, da maternidade. Gratidão à Erika que me concedeu a graça de partilhar uma história “íntegra” de brincadeiras, de divisão de tarefas, de escritas de diários, de astúcias, brigas e castigos. A ela que, com o seu exemplo de fé e perseverança, seguiu e segue o seu caminho sempre presente, mesmo que distante fisicamente, inscreve em mim que é possível sonhar sonhos que se façam possíveis, desde que nos movamos para a sua realização.

Às pessoas que fazem parte da Escola Viva Olho do Tempo. À mestra Doci por compartilhar conosco as suas histórias de vida, os seus sonhos, a sua sabedoria ancestral, por

compreender as dinâmicas sociais de uma forma tão intensa que nos provoca lindas reflexões e reformulações de conceitos, motiva em nós o que temos de melhor a oferecer para o mundo. Gratidão pela incrível forma de ver o mundo, pela maneira com que olha para nós, pelo amor que coloca em cada palavra, abraço, puxão de orelha; gratidão pela disponibilidade ao diálogo, por abrir as portas e o coração para nos receber, por crescer e aprender junto sempre. À Déa, Rossana, Sandra, Flavinha, Célia, Dani, Raquel, Nalva, Ivanildo, Marcílio, Thiago e, em especial, à Penhinha, que me apresentou a escola com o seu olhar amoroso, seu falar manso e cheio de significado, com o seu fazer doce, vivo e repleto das bonitezas de seus antepassados. A essas educadoras e educadores e, principalmente, às crianças e adolescentes da escola, sou grata por me mostrarem um outro mundo possível, por me permitirem vivenciar experiências de entrega, compromisso, leveza, profundidade, afeto, por me possibilitarem ressignificar esse lugar social que fez parte da minha vida com uma carga bem diferente da que conheci na EVOT. Gratidão pelo circular de sonhos, lutas e conquistas coletivas, pelos abraços e sorrisos, por todas as experiências vivenciadas junto à comunidade Vale do Gramame.

Ao professor Severino, meu orientador e amigo, agradeço pela parceria no decorrer dos anos do mestrado, advinda ainda da monografia de conclusão do curso de Pedagogia, em que fez parte da minha banca como avaliador do trabalho. Gratidão pela singeleza no olhar, no falar e no tratar no decorrer desse período em que estivemos juntos nessa construção. Agradeço pelo apoio às minhas ideias e por intervenções criativas e acertadas que contribuíram para a investigação e para estes escritos. Especialmente, sou grata pelo ser humano que eu conheci com a convivência e que se apresentou ainda mais com a notícia da minha gravidez, em que se mostrou solidário à minha condição e se colocou em uma posição de confiança em mim e nesta pesquisa.

À banca, agradeço pelas contribuições para o rumo que tomou a pesquisa e estes escritos, pelo cuidado e zelo com a leitura e sugestões de modificações, motivando novas visões acerca da educação enquanto experiência comunitária.

À professora Patrícia, gratidão pelo nosso cruzar de caminhos, por ser luz em seus gestos e palavras. Por seu aconselhamento sutil e permeado por referências significativas para esta investigação, por sua postura crítica diante do mundo, que se apresentou para mim de maneira decisiva nas mudanças e no andamento da pesquisa, agradeço pela disponibilidade e pela entrega a este projeto, desde o nosso primeiro contato.

Ao professor Luiz Gonzaga, aquele por quem tenho um enorme carinho e que é referência em minha trajetória não só universitária, mas humana. Luiz – o meu – carrega esse

nome não por acaso. Pesquisador sensível às dores e às possibilidades do ser, agradeço e reverencio a sua existência pelo que é e pelo que nos provoca. Gratidão aos ensinamentos carregados de concretude na relação dizer e fazer, permeados por sua sabedoria popular.

Ao professor Alexandre pelo presente que é a sua presença em minha vida, pelo ser humano forjado no amor e na humildade, gratidão por *ser mais* junto comigo, desde a graduação em Pedagogia. Agradeço por me apresentar a Educação Popular e tudo o que ela carrega consigo, por ser luz em minha caminhada na UFPB, ampliando as possibilidades e iluminando os caminhos de vida. Sou grata, sobretudo, por me ensinar a ser e estar inteira em meus escritos, desde os trabalhos de curso, monografia e agora na escrita desta dissertação.

Agradeço às demais amigas e amigos, professoras e professores, essenciais para a minha constituição enquanto ser humano, com os quais eu posso caminhar em qualquer direção, sem nunca me sentir sozinha. Aos que já passaram pela minha vida e tomaram outros rumos, mas que deixaram marcas que carrego comigo, que me forjaram no que sou. Aos que persistem em dividir o mesmo caminho, por vezes sonhando comigo o mesmo sonho, gratidão por se reinventarem e se fazerem novas e novos para compartilhar o que temos e o que somos. Em especial, gratidão àquelas e àqueles que estão perto e que, além de tudo, contribuíram essencialmente com esta pesquisa.

Ao professor Eduardo Antônio pelo companheirismo desde a graduação, em que me ensinou um tanto sobre a Educação de Jovens e Adultos, ao mestrado, onde foi possível cursar o Estágio Docência em sua turma de Teorias e Práticas da Educação Popular no curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo, gratidão por provocar o que há de melhor em nós. Gratidão pelos diálogos infintos na elaboração de nosso artigo, pela companhia nos almoços e jantares na UFPB, nas manifestações. Agradeço pelo cuidado e preocupação com a minha caminhada não só universitária, pela atenção às minhas demandas e à minha família.

À professora Lúcia e ao professor Charlinton por suas palavras de apoio em minha trajetória na UFPB. Gratidão por serem esse olhar que vislumbra as bonitezas de novos horizontes, por serem esse dizer concreto cheio de verdades que me permitiram escrever muitas linhas dessa minha história e por serem esse abraço acolhedor e encorajador para novas lutas.

Às amigas Maria José, Kadydja, Marcilane, Maria Lígia, Selma, Bia, Natália, Ladjane, Ione e Leila, e aos amigos Klebson, Israel, Carlos, Gildivan e Ynakam, agradeço por estarem junto a mim com as suas dores e alegrias. Alguns por me motivarem a enveredar pelo caminho da pesquisa, a despertarem o gosto pelas investigações, outros pela história de vida,

pela opção por esse caminho mais difícil. Gratidão a vocês pelas conversas na praça e nos corredores do Centro de Educação, pela partilha de lanches, de livros, de abraços e de palavras de esperança, pelo compartilhar da vida e dos sonhos. Gratidão a vocês que tornam o mundo mais colorido, mais perfumado, iluminado e cheio de vida.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial às professoras e professores da linha de pesquisa em Educação Popular, agradeço pelo apoio e incentivo ao desenvolvimento desta pesquisa. Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta, por intermédio da concessão da bolsa de estudos, sem a qual seria difícil a permanência no curso de mestrado e, consequentemente, o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO

Este estudo analisou a concepção de educação enquanto experiência comunitária, na perspectiva da Educação Popular, com base em seus pressupostos teórico-metodológicos e a partir das experiências de sujeitos e grupos sociais. Para tanto, partimos dos caminhos em que se constituem os saberes de experiência, permeados pelo sentir, pensar e agir dos indivíduos, em relação com os seus pares e com o meio ambiente ao seu redor, tendo como campo de pesquisa a Escola Viva Olho Tempo (EVOT), localizada na comunidade Vale do Gramame, em João Pessoa, Paraíba. Estes escritos foram direcionados por uma visão de mundo que se forjou ao longo da vida, nas “andarilhagens” pelas experiências de educação comunitária, que permitiram questionamentos e inquietações em torno da educação tradicional eurocêntrica. A perspectiva teórica que orientou o estudo foi a da Educação Popular e Educação Comunitária, fundamentando-se em Freire (1981; 1989; 2000; 2005; 2010; 2015), Wanderley (2010), Mejía (2018), Streck (2010), Streck e Esteban (2013), Streck, Redin e Zitkoski (2016), Carrillo (2013), Brandão (1982; 1988; 2002; 2006) e Carneiro (1987; 1988). Com base nesse referencial teórico e na pesquisa participante realizada com os sujeitos da EVOT, identificamos e discutimos indícios dessa concepção de educação, considerando esse outro pensamento educacional a partir das contribuições latino-americanas para delimitar a compreensão de ser humano, mundo, sociedade e educação, partindo dos caminhos pelos quais se constituem os saberes de experiência. Por fim, analisamos os espaços de construção de saberes comunitários na EVOT e suas contribuições sociopedagógicas no sentido de pensar em como a educação fortalece a vida comum e orienta para a emancipação humana. Destacamos o caráter qualitativo desta pesquisa, realizada através da observação participante na escola em questão, com utilização de diários e notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1999). A análise dos dados foi feita com base nesses instrumentos e de acordo com as categorias freireanas: Diálogo, Esperança, Emancipação e Saberes (FREIRE, 1992; 2005; 2009). Os resultados da pesquisa apontaram para a possibilidade e efetividade da educação enquanto experiência comunitária, permitindo a construção de outros caminhos possíveis, diferindo do pensamento hegemônico e trazendo à tona uma proposta de educação libertadora que insurge junto aos sujeitos e grupos sociais. Concluímos, também, que a *práxis* que orienta essa concepção educativa forja-se em fundamentos próprios, que revelam a proximidade com a Educação Popular. A aproximação com as experiências da EVOT revelou elementos que afirmam a concretude de sua *práxis*, permeada por preceitos emancipadores responsáveis por modificarem as bases da educação e propor novos paradigmas para a transformação do cenário atual. Desse modo, esperamos contribuir com a educação, ao provocar reflexões e inquietações diante dessa outra realidade possível, motivando nas e nos profissionais, pensadoras e pensadores da educação, a esperança pela transformação das suas comunidades, de seus grupos, instituições, de seus espaços de vida.

Palavras-chave: Educação Comunitária. Saberes de Experiência. Educação Popular.

RESUMEN

Este estudio analizó el concepto de educación como experiencia comunitaria, desde la perspectiva de la Educación Popular, a partir de sus supuestos teórico-metodológicos y de las vivencias de sujetos y grupos sociales. Por tanto, partimos de los caminos en los que se constituye el conocimiento de la experiencia, impregnado por el sentimiento, pensamiento y actuación de los individuos, en relación con sus pares y con el entorno que los rodea, teniendo como campo de investigación la Escola Viva Olho Tempo (EVOT), ubicada en la comunidad Vale do Gramame, en João Pessoa, Paraíba. Estos escritos fueron guiados por una cosmovisión que se fue forjando a lo largo de la vida, en las “caminantes” por las experiencias de la educación comunitaria, lo que permitió cuestionar e inquietar sobre la educación tradicional eurocéntrica. La perspectiva teórica que orientó el estudio fue la de Educación Popular y Educación Comunitaria, basada en Freire (1981; 1989; 2000; 2005; 2010; 2015), Wanderley (2010), Mejía (2018), Streck (2010), Streck y Esteban (2013), Streck, Redin y Zitkoski (2016), Carrillo (2013), Brandão (1982; 1988; 2002; 2006) y Carneiro (1987; 1988). Con base en este marco teórico y en la investigación participante realizada con los sujetos de la EVOT, identificamos y discutimos evidencias de esta concepción de la educación, considerando este otro pensamiento educativo basado en los aportes latinoamericanos para delimitar la comprensión del ser humano, mundo, sociedad y educación, partiendo de los caminos por los que se constituye el conocimiento de la experiencia. Finalmente, analizamos los espacios de construcción de conocimientos comunitarios en la EVOT y sus aportes socioeducativos en el sentido de pensar cómo la educación fortalece la vida común y orienta hacia emancipación humana. Destacamos el carácter cualitativo de esta investigación, realizada mediante la observación participante en la escuela en cuestión, con el uso de diarios y anotaciones de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1999). El análisis de los datos se basó en estos instrumentos y según las categorías de Freire: Diálogo, Esperanza, Emancipación y Conocimiento (FREIRE, 1992; 2005; 2009). Los resultados de la investigación apuntaron a la posibilidad y efectividad de la educación como experiencia comunitaria, permitiendo la construcción de otros caminos posibles, diferenciándose del pensamiento hegemónico y planteando una propuesta educativa liberadora que surge con sujetos y grupos sociales. También concluimos que la praxis que orienta esta concepción educativa se forja sobre sus propios cimientos, que revelan su proximidad a la Educación Popular. El acercamiento a las experiencias de la EVOT reveló elementos que afirman la concreción de su praxis, impregnada de preceptos emancipatorios responsables de cambiar las bases de la educación y proponer nuevos paradigmas para la transformación del contexto actual. De esta manera, esperamos contribuir a la educación, provocando reflexiones e inquietudes frente a esta otra realidad posible, motivando en los profesionales, pensadores de la educación, la esperanza por la transformación de sus comunidades, sus grupos, instituciones, sus espacios de vida.

Palabras clave: Educación Comunitaria. Conocimiento de la experiencia. Educación Popular.

ABSTRACT

This study analyzed the concept of education as a community experience, from the perspective of Popular Education, based on its theoretical-methodological assumptions and from the experiences of subjects and social groups. Therefore, we start from the paths in which the knowledge of experience is constituted, permeated by the feeling, thinking and acting of individuals, in relation with their peers and with the environment around them, with the Escola Viva Olho Tempo (EVOT) as research field, located in the Vale do Gramame community, in João Pessoa, Paraíba. These writings were guided by a worldview that was forged throughout life, in the “wanderers” by the experiences of community education, which allowed questions and concerns about traditional Eurocentric education. The theoretical perspective that guided the study was the Popular Education and Community Education, based on Freire (1981; 1989; 2000; 2005; 2010; 2015), Wanderley (2010), Mejía (2018), Streck (2010), Streck and Esteban (2013), Streck, Redin and Zitkoski (2016), Carrillo (2013), Brandão (1982; 1988; 2002; 2006) and Carneiro (1987; 1988). Based on this theoretical framework and the participant research carried out with the subjects of EVOT, we identified and discussed evidence of this conception of education, considering this other educational thought from the Latin American contributions to delimit the understanding of human beings, the world, society and education, starting from the paths by which the knowledge of experience is constituted. Finally, we analyze the spaces for building community knowledge at EVOT and their socio-educational contributions in order to think about how education strengthens common life and guides human emancipation. We highlight the qualitative character of this research, carried out through participant observation at the school in question, using diaries and field notes (BOGDAN; BIKLEN, 1999). Data analysis was based on these instruments and according to the Freire's categories: Dialogue, Hope, Emancipation and Knowledge (FREIRE, 1992; 2005; 2009). The results of the research pointed to the possibility and effectiveness of education as a community experience, allowing the construction of other possible paths, differing from hegemonic thinking and bringing up a liberating education proposal that insurgents with subjects and social groups. We also conclude that the praxis that guides this educational concept is forged on its own foundations, which reveal the proximity to Popular Education. The approach to EVOT's experiences revealed elements that affirm the concreteness of its praxis, permeated by emancipatory precepts responsible for changing the bases of education and proposing new paradigms for the transformation of the current scenario. In this way, we hope to contribute to education, by provoking reflections and concerns in the face of this other possible reality, motivating the professionals, thinkers of education, the hope for the transformation of their communities, their groups, institutions, their spaces of life.

Keywords: Community Education. Knowledge Experience. Popular Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 - Localização da EVOT no Vale do Gramame.....	138
FOTO 1 - Escola Viva Olho do Tempo (fachada).....	139
FOTO 2 - Contação de história com Dona Cici, aprendiz de Pierre Fatumbi Verger, Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia.....	146
FOTO 3 - Sala de aula tradicional.....	148
FOTO 4 - Atividade Griô em escola da Bahia, pelo projeto <i>Os Grãos de Luz e Griô</i>	148
FOTO 5 - Roda de partilha de saberes na EVOT.....	150
FOTO 6 - Vivência no quintal das mestras e mestres cirandeiros do Vale do Gramame.....	150
IMAGEM 1 - Folder da campanha <i>Ocupação: “O Rio Gramame é luxo, não é lixo”</i> , em 2018.....	153
FOTO 7 - Corredor de recepção da EVOT.....	154
FOTO 8 - Encontro dos grupos na Ponte dos Arcos <i>Ocupação: “O Rio Gramame é luxo, não é lixo”</i> , em 2019.....	156
FOTOGRAFIA 9 - Roda de apresentação na EVOT no ano de 2019.....	161
FOTOGRAFIA 10 - Roda de planejamento das atividades da EVOT no ano de 2019.....	163
FOTOGRAFIA 11 - Educando da EVOT recebe carinho da Mestre Doci, após apresentação de flauta em roda com estudantes da UFPB.....	168
FOTOGRAFIA 12 - III Mostra Musical Olho do Tempo, no Teatro Santa Roza, no ano de 2019.....	172

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO.....	15
1.1 As memórias da pesquisadora e sua autobiografia: o lugar de fala.....	19
1.1.1 O percurso.....	21
1.2 A pesquisa como construção coletiva: problemática e relevância.....	31
 CAPÍTULO II - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	 40
2.1 A abordagem qualitativa na observação participante.....	46
2.2 A EVOT e seus sujeitos: conexão de sonhos.....	49
2.3 Instrumentos para a coleta dos dados e procedimentos de análise dos resultados.....	54
 CAPÍTULO III – ALGUNS ELEMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A ATUALIDADE...59	
3.1 A educação no Brasil Colônia e a perpetuação das desigualdades sociais.....	61
3.2 Educação como instrução pública no período imperial: disputas por um projeto de sociedade.....	64
3.3 A reinvenção do Brasil e a construção de um novo modelo de educação para a República.....	70
3.4 A instrução pública na conjuntura política da Ditadura Civil-Militar: censura aos movimentos de educação popular.....	82
3.5 A redemocratização no Brasil: desafios da educação popular na luta por justiça social.....	85
 CAPÍTULO IV - PROVOCAÇÕES EM TORNO DE UM OUTRO PENSAMENTO PEDAGÓGICO.....	 92
4.1 Contribuições das epistemologias latino-americanas.....	93
4.2 A Educação Popular e os espaços de construção de saberes comunitários a partir do oprimido.....	101
4.3 A cultura popular no Brasil dos anos 1960.....	104
 CAPÍTULO V - OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COMUNITÁRIAS.....	 116
5.1 Educação Comunitária: a construção de uma pedagogia do cotidiano.....	117

5.2 A educação pela comunidade: desafios e possibilidades.....	121
5.3 Contribuições das categorias freireanas para a Educação Comunitária.....	124

CAPÍTULO VI - A ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO ENQUANTO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: SABERES CONSTRUÍDOS NO CHÃO DA ESCOLA.....134

6.1 A escola e o território.....	136
6.2 Griô: uma pedagogia da identidade e celebração da vida.....	141
6.3 O sentido de comunidade e as vivências em torno de sonhos comuns.....	152
6.4 Olho do Tempo: entrando na roda de sonhos possíveis.....	161

CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES.....174

REFERÊNCIAS.....181

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Este estudo analisou o conceito de educação enquanto experiência comunitária, com base em seus pressupostos teórico-metodológicos e a partir das experiências de sujeitos e grupos sociais. Para tanto, apresentamos as concepções de educação comunitária na Educação Popular, considerando esse outro pensamento educacional a partir das contribuições latino-americanas para delimitar a compreensão de ser humano, mundo, sociedade e educação. Foi necessário compreender os caminhos que os saberes atravessam pelo sentir, pensar e agir dos sujeitos, em relação com os seus pares e com o meio ambiente ao seu redor, tendo como campo de pesquisa a Escola Viva Olho Tempo (EVOT), localizada na comunidade Vale do Gramame, em João Pessoa, Paraíba.

Iniciamos esta escrita recorrendo às minhas memórias, compreendendo os cenários, trajetos e mudanças de perspectivas em torno do objeto, no intuito de se chegar ao tema da pesquisa. Partindo de uma autobiografia com foco no percurso escolar e não escolar, que resultaram na escolha pela educação como trilha e destino, construímos caminhos de reflexão que envolvem os sentidos e as significações enquanto agente transformadora da própria realidade e do mundo.

De fato, entendemos cada avanço e retrocesso como essenciais na construção desta dissertação. Por isso a relevância de perpassar por cada lugar, cada sujeito, atribuindo significados àquilo que capturamos através de nossa sensibilidade enquanto pesquisadoras e pesquisadores. São essas significações que precisamos compreender para ir além de qualquer fato dado ou conceito absoluto, considerando que a forma de ver o mundo de cada um não é um dado a ser posto em uma tabela ou comparado com outro qualquer, independente de variáveis, mas é história, espaço, gente e, portanto, modifica conforme o “balanço” de cada história e momento de vida, bem como o contexto no qual a experiência acontece.

Ainda na *Introdução*, em *As memórias de pesquisadora e sua autobiografia: o lugar de fala*, apresentamos a estrada percorrida, os avanços e retrocessos ao longo de vivências cotidianas educativas, pois assim as considero e percebo, de modo que os passos, os saltos, os retornos, os calços e percalços serão apontados e problematizados para uma melhor compreensão do lugar em que estou e dos espaços em que transito e me refaço. Nessa mesma seção, após a chegada ao tema da pesquisa, trazemos os objetivos em torno dos quais eu movo-me enquanto pesquisadora e interlocutora entre saberes, vivências e seus sujeitos. Em seguida. Finalizo a introdução com *A pesquisa como construção coletiva: problemática e*

relevância, trazendo as suas contribuições para o cenário da Educação Popular, que se faz também essencial para os sujeitos da pesquisa, atores do processo.

No segundo capítulo, intitulado *O percurso teórico-metodológico*, seguimos com a construção de uma base teórica e metodológica para este trabalho, que pressupõe a retomada de significações que vamos atribuindo durante o processo e as quais se refazem e moldam conforme os tempos, os espaços e as pessoas. Desse modo, considerando os aspectos essenciais para uma pesquisa em Educação Popular, apoiamo-nos nos autores latino-americanos que dialogam com os objetivos que pretendemos alcançar e com a finalidade que propomos.

É importante salientar que a pesquisa moveu-se nos delineamentos das pessoas e da comunidade, reconfigurando alguns elementos ao longo do contato com o campo empírico, apesar dos aspectos permanentes que prevalecem devido às sólidas bases do arcabouço utilizado. Desse modo, nesse reconfigurar de trajetos, foi necessário reformular o cronograma inicial para a execução desta pesquisa devido à licença-maternidade, do período de dezembro de 2019 a março de 2020, o que, a princípio, interferiria apenas na data para retorno à pesquisa de campo.

Porém, aos últimos dias do mês de março, veio à tona uma pandemia causada pela Covid-19 – vírus que vem assolando todo o território mundial e, assim, o brasileiro, em específico, a João Pessoa, na Paraíba, onde esta investigação é realizada – e optamos por realizar alguns ajustes na pesquisa que influenciaram, principalmente, no campo em que ela é desenvolvida: a EVOT. Com o isolamento social, as escolas suspenderam as suas atividades e percebemo-nos impossibilitados de realizar as entrevistas, conforme tínhamos proposto. De maneira em que a pesquisa se foi constituindo e se efetivando a partir das observações participantes realizadas nos anos de 2018 e 2019, dos diários e notas de campo decorrentes das percepções possíveis, assim como das memórias de pesquisadora que foram construídas também nesse processo.

Nessa perspectiva, trazemos a Educação Popular enquanto campo teórico – e também metodológico –, ao recorrer a essa forma de ver o homem, o mundo e a sociedade, formando um arcabouço que dará delineamentos à pesquisa. Seguimos na abordagem da metodologia utilizada na condução da pesquisa e da exposição e problematização do lócus e dos seus sujeitos. E, por fim, tratamos dos procedimentos e instrumentos escolhidos para análise e interpretação dos dados coletados, descrevendo os procedimentos através dos quais construímos a pesquisa, com a delimitação do objeto, dos sujeitos e os delineamentos em torno dos objetivos esperados.

As seções seguintes trazem a esta escrita conteúdos referentes às pesquisas tanto bibliográfica quanto de campo, construídas com base na finalidade da pesquisa e ampliadas devido à necessidade de reforçar alguns termos e concepções com relação à educação enquanto experiência comunitária. Esperamos que esta parte do texto remeta a vivências cotidianas daquelas e daqueles que a leem, bem como sugiram novos questionamentos e posicionamentos diante de outra realidade possível.

No terceiro capítulo, *Alguns elementos da história da educação popular no Brasil: desafios e perspectivas para a atualidade*, abordamos a historicidade da educação popular no Brasil, com base no escrito de Vanilda Paiva (2015), *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São apresentados os principais balizamentos de cada período da educação brasileira, de acordo com a percepção sobre os escritos desta autora e demais autores que nos ajudam a pensar o tema, refletidos em torno dos marcos essenciais e delimitados pelos contextos em que viveu e vive o país. Concluímos a seção debatendo desafios e possibilidades para a educação, que partam das experiências de educação pautadas nos sujeitos e no processo de construção de conhecimentos, enxergando-os como oprimidos, mas propondo alternativas para a sua emancipação e consequente transformação de sua realidade.

No intuito de construir um arcabouço teórico e prático em torno da educação enquanto experiência comunitária, vista enquanto promissora de práticas e fundamentos contra-hegemônicos que têm berço nos países da América Latina, é que trouxemos para a discussão esses elementos da historicidade da educação brasileira e que dialogam bem com as experiências de Educação Popular no Brasil. Nesse debate, pontuamos alguns marcos históricos fundamentais e fundantes de algo que apresentou diversos delineamentos, objetivos, concepções fundamentais e princípios, até chegar ao que hoje chamamos Educação Popular.

No quarto capítulo, *Provocações em torno de um outro pensamento pedagógico*, iniciamos um diálogo em torno de algumas contribuições acerca da Educação Popular para pensar novas possibilidades pedagógicas. Nessa seção, utilizamos os referenciais teóricos latino-americanos, com base nos autores Freire (1981; 2005), Streck (2010), Streck e Esteban (2013), Mejía (2018), Carrillo (2013), apresentando o conceito de educação comunitária no cenário da Educação Popular e compreendendo-a enquanto prática alternativa que contraria a ordem dominante e tem base em seu território, cultura e em seus sujeitos.

As provocações criam materialidade, sendo possível, nessa parte do texto, dialogar também em torno dos sentidos de cultura e cultura popular, respaldados pelos movimentos de

cultura popular do Brasil dos anos de 1960, trazendo as discussões de Brandão (2002) sobre cultura, homem e sociedade, bem como os estudos de Streck e Esteban (2013), e concluindo o capítulo com as contribuições do pensamento de Freire (1981; 2005; 2009) sobre cultura e educação.

Na seção seguinte, intitulada *Outro olhar para a educação a partir das experiências comunitárias*, dialogamos sobre a construção do conceito de comunidade, a constituição de uma pedagogia do cotidiano, perpassando pela relação entre comunidade e escola, os desafios e possibilidades para a sua consolidação, para compreender a educação comunitária enquanto possibilitadora de processos emancipatórios, a partir do estudo de algumas categorias freireanas. Nesta parte, o estudo sobre a concepção de educação comunitária é ampliado e contribui para pensar a Educação Popular em seus diversos delineamentos, baseada na construção intencional de saberes que partem de uma demanda específica e atendem às necessidades das pessoas.

No capítulo sexto, o qual nomeamos *A Escola Viva Olho do Tempo enquanto espaço de vivência da educação comunitária: saberes construídos no chão da escola*, refletimos sobre a historicidade da EVOT, no intuito de pensar a sua constituição e manutenção a partir dos sujeitos envolvidos com a instituição. Aqui damos início à territorialização, ao descrever e analisar aspectos relacionados à forma de organização dessa comunidade, à visão de mundo, de homem e de sociedade que prevalece e que dá corpo a essa outra forma de conceber a educação. Nesse cenário, é de fundamental importância considerar o protagonismo da EVOT enquanto espaço de proposição e realização dos sonhos das pessoas, partindo da conscientização em torno das diversidades dos sujeitos e de uma identidade local, que se vê materializada em suas práticas culturais e pedagógicas.

Abordamos algumas ações da EVOT que orientam o nosso olhar na percepção de contornos, rabiscos, traços espaçados e, à primeira vista, instáveis, que, olhando de perto, não nos possibilitam enxergar, mas, ao menor distanciamento, permitem-nos vislumbrar o conjunto de práticas intencionalmente construídas e autodeterminadas pelos sujeitos que interagem e atuam, desejosos por construir novos rumos para as suas histórias. Estas ações, em comunhão, recriam espaços, sujeitos e sonhos; e são essas lembranças e recriações que procuramos registrar nestas linhas, com o objetivo de reescrever o cotidiano dessas pessoas a partir de um olhar distante, mas que se aproxima para um contato com a essência, com o humano.

Ainda nessa seção, tratamos sobre os saberes de experiência construídos na EVOT e sua relação com o processo emancipatório dos sujeitos que fazem parte da escola, que são

crianças, adolescentes, jovens e adultos, e que se percebem enquanto sujeitos coletivos responsáveis pela jornada cotidiana de troca de conhecimentos. Ainda, retomamos alguns diálogos e observações pontuados nos capítulos anteriores para tentar compreender a relevância da memória e história local da comunidade Vale do Gramame nas práticas emancipatórias dos sujeitos.

Nessa perspectiva, conhecemos e debatemos sobre algumas dinâmicas da escola, envolvendo o compartilhamento de saberes, como essas relações interferem e deixam marcas na vida das pessoas. Também discutimos o sentido de comunidade estabelecido pela EVOT, como ela vivencia suas experiências em um cenário de constantes disputas, como entende o seu protagonismo na formação humana, na idealização e busca pela realização dos sonhos das pessoas, passando por um processo de constantes revisitaes de sua forma de ver o mundo, de interagir com o seu entorno e com a natureza e de respeitar o seu território e a luta dos povos do Vale do Gramame.

Almejamos, nesta escrita, realizar uma análise da concepção de educação enquanto experiência comunitária a partir do caso da EVOT, instituição de ensino que funciona no contra turno à escola regular e que oferece às educandas e educandos uma educação baseada na Pedagogia Griô, na Ecoeducação e na Educação Comunitária. A ideia foi apresentar as experiências desta escola como um tronco para pensar a educação comunitária, ao partir de vivências concretas para trazer à tona a problematização da realidade em que vivem e interagem os seus sujeitos.

Por fim, o último capítulo desta dissertação apresentou as *Considerações* sobre a pesquisa, perpassando pelas inquietações iniciais até chegar aos resultados obtidos com a pesquisa, de maneira que refletimos sobre os nossos achados nos campos teóricos e práticos, motivados em problematizar a educação, deixando como contribuições um debate que gera inquietações e desejo por transformar a realidade educacional.

Desse modo, esperamos contribuir com a ampliação do debate sobre educação, ao vivenciar a forma como ocorrem os processos de constituição de saberes, como os sujeitos aprendem e o quanto depositam esperanças na educação. Ao relacionar os fundamentos da Educação Popular às práticas comunitárias de educação observadas na EVOT, procuramos estabelecer um diálogo no sentido de pensar a possibilidade e a efetividade dessa outra concepção educativa.

1.1 As memórias da pesquisadora e sua autobiografia: o lugar de fala

Estas primeiras palavras e reflexões dizem respeito à minha trajetória de vida enquanto protagonista de uma série de experiências determinantes que carregam marcas das pessoas e lugares que me atravessaram e forjaram sentidos ao meu mundo. Essa ressignificação permite encontros e reencontros, que conferem uma aproximação com a Educação Popular e com o objeto de pesquisa, que é a educação como experiência comunitária.

O estudo surgiu a partir de inquietações em torno da realidade educacional atual e do desejo de problematizá-la. E, para que possamos compreender essas motivações e esse interesse por estudar a educação comunitária em uma perspectiva de Educação Popular, é preciso revisitar espaços em que estive, territórios em que experimentei e construí caminhos, estes que, no momento em que se recorre às memórias, surgem como novos lugares, tempos, pessoas, ressignificados a partir do lugar que agora ocupo e no qual continuo a interatuar. Sendo assim, foi necessário um movimento reflexivo de captura dessas memórias, com um retorno à infância e adolescência, assim como a momentos mais recentes da minha trajetória acadêmica.

Ao revisitar o passado para pensar os espaços em que me encontro e os territórios para os quais me encaminho, percebo conexões que orientam a minha constituição enquanto protagonista de uma história permeada por dizeres, fazeres, reflexões e ações que representam a efetivação de sonhos, forjados ao longo da minha trajetória nesse contato com as pessoas, com o novo e comigo mesma.

E é nesse revisitar e, portanto, ressignificar, que me refaço diante de meus limites e possibilidades, pensando a estrada percorrida, os traumas adquiridos e os trabalhados, as aprendizagens, as pessoas. Penso e me refaço, recordo as memórias da infância, estas que, renovadas, sugerem novos caminhos, outras histórias.

Priorizar as minúcias e reconstruí-las diante das experiências vividas significa dizer que os aspectos da vida comum precisam ser referendados como traços importantes para a reconstrução da história, concebendo os espaços cotidianos como catalizadores de determinadas formas de refletir e intervir. Para Chartier (1990), estes elementos permitem-nos analisar os sujeitos comuns como atores de sua história, possibilitando a reprodução e ressignificação de fragmentos de memória, presentes nas lembranças dos lugares e pessoas, como escola, rua, casa, família e amigos. Para ele, é nestes espaços que se constroem os saberes e as experiências dos sujeitos comuns.

A função da memória é, antes de tudo, servir à história, de maneira que esta carregue materializações do que um dia fomos, estivemos, pensamos, vivemos. Ela permite o registro do que passou e, assim, registramos também o momento presente. Desse modo, a memória e

suas facetas assumem importante papel para a reconstrução de um tempo presente, trazendo à tona a necessidade de desvelar as práticas da escrita como uma relação intrínseca entre o sujeito e a sociedade, concebendo-os como representações de um modo de pensar, agir e intervir na sociedade. De acordo com Priore (1997), não é questão de apenas não esquecer o que passou, é a possibilidade de ir além disso, de agir sobre nosso presente.

Nessa perspectiva, os atos de apresentar, refletir e analisar as minhas vivências como autora da minha história, cujas ações são reveladas a partir das “armadilhas” da memória, remetem-nos a entender estes lugares enquanto territórios de luta em constante movimento e a desvelar as entrelinhas de constituição da minha identidade enquanto pesquisadora e pensadora da educação.

O território em destaque para esta reflexão é a escola, esta que fez parte das minhas vivências por catorze anos e que me forjou desde a educação infantil, antiga pré-escola, até o ensino médio, que, à época, chamava-se ginásio. Seguida da universidade, em que estudei Pedagogia por quatro anos e meio, complementando com o trajeto agora no Mestrado em Educação.

1.1.1 O percurso

Era final dos anos 1980 quando iniciei minha vida como aluna em um instituto administrado por freiras da ordem das franciscanas. Nesse contexto, vêm à tona alguns momentos dessa infância, e os principais deles têm relação com aspectos da escola: o controle, a disciplina, a opressão. Ali conheci os princípios, fundamentos e metodologias de uma escola, até então os únicos possíveis para mim. Aprendi a obediência, a inferioridade, a subserviência, sem dúvidas de que aquela era a única maneira que se tinha de ensinar, e eu estava ali para aprender, desse modo, submeti-me a suas “regrinhas” durante nove anos da minha vida.

Recordo-me da aprendizagem das primeiras letras, em que utilizávamos as cartilhas, compostas por palavras e imagens que correspondiam à primeira letra dessas palavras. Além do ensino de matemática, com as incansáveis memorizações das tabuadas, as “continhas” que não podíamos resolver utilizando as mãos, os palitos ou demais recursos que são usuais nos dias de hoje. Anos mais tarde era recorrente a utilização de textos e exercícios para interpretação envolvendo a leitura e a escrita, que devíamos responder com frases prontas retiradas do próprio texto; em hipótese alguma a resposta podia ser pessoal.

Eu não tinha ideia do que fazia ali. A chegada diária à escola e minhas impressões: o muro alto acusava um espaço de prisão, controle; as filas no pátio até o horário em que o sinal tocava e logo todas deviam estar de pé, uma atrás da outra, com o espaço de uma braçada e, juntas, fazer as orações em voz alta; subíamos para a sala, aproveitando para conversar durante esse tempo, longe da vista das freiras; na sala, carteiras robustas marrons, em filas, com chicletes colados embaixo de todas elas; tínhamos aulas de bordado, ponto de cruz e religião (católica) quase todos os dias; tinha parque, todo marrom também; o fardamento devia ser completo, incluindo as meias brancas e limpas, os tênis pretos, assim como os cabelos presos, mas sem acessórios “extravagantes”, nem maquiagem, pulseiras ou brincos grandes. Tudo ali remetia a uma tentativa extrema de controle, um tanto por ser uma escola católica e outro tanto, ainda, por trazer e manter elementos da conjuntura política do país: ditadura civil-militar.

Ao longo dos anos e com o passar da idade, a escola que conheci provocou-me indagações em torno de seus métodos. Lembro uma passagem, aos seis ou sete anos de idade, em que fui proibida de ir ao banheiro e, não aguentando, acabei fazendo as necessidades no parque da escola, molhando todo o *short*. Os colegas riam e, enquanto isso, a professora lembrava-me da obediência, do controle e castigava-me pelo ato. E isso era corriqueiro com outras crianças. Recordo que, no momento, tive muita vergonha do que aconteceu e, apesar de bem novinha, experimentei olhares de julgamento que me marcaram por bastante tempo. Ao olhar com os olhos “crescidos” de hoje, vejo a cena e posso imaginar meu sentimento naquele momento e nos posteriores. A impressão que tive do ocorrido concebeu o olhar que, nos anos seguintes, fez com que eu fosse me constituindo em uma menina tímida, introvertida e que via a escola como inimiga, necessária, mas inimiga.

A aprendizagem das letras, palavras e frases foi acontecendo e não lembro bem o momento exato. O que me recordo é das brincadeiras em que minha mãe, nos momentos em que estávamos juntos, ela, meu pai, meus irmãos e eu, provocava-nos para encontrar palavras em *outdoors*, em placas de lojas, cartazes, imagens, cadernos de receitas, assim como números em placas de carro, em calendários, entre outros, motivando o aprender brincando. Era divertido quando ela começava assim: “Eu te venço com...”, e dizia a palavra; e exercitávamos o nosso olhar para aqueles códigos, tentando encontrar as letras, com a ajuda dela, depois palavras, depois frases. Lembro-me como algo natural e prazeroso. Assim como os inúmeros gibis e livros de historinhas que folheávamos, líamos e compartilhávamos como em um brincar de bola, esconde-esconde ou de bonecas.

Na escola, em outro episódio, já aos dez anos, como era costume nessa idade, as crianças precisavam participar da primeira comunhão e, para completar o ritual, seria necessário confessar os nossos pecados ao padre da instituição. Recordo que fiquei muito nervosa, pois fomos orientadas a falar todos os nossos pecados, como, por exemplo, responder aos pais, mentir, brigar com os irmãos e colegas, etc. Eu não lembraria todos eles. Isso me deixou apreensiva e com muito medo. O medo era por conta do que aconteceria caso eu não me lembrasse de dizer todos os pecados, pois, segundo as freiras, eu seria castigada por Deus. Medo também de dizê-lo, pois o castigo viria em ambos os casos. Foi então que tive uma ideia e, para não esquecer nenhum, copiei em um pedaço de papel e li a confissão para o padre. Porém, para a minha surpresa, por conta disso, fui repreendida na frente de todos da escola e fiquei com muito medo, passei meses pensando nos castigos que me prometeram receber de Deus.

Essas e outras situações eram cotidianas e eu não me sentia bem naquela escola, mas, o pior, acreditava ser culpa minha. Os castigos, os erros, as ausências, o fracasso, tudo isso era merecido, pois eu me considerava burra e pecadora, e tudo aquilo que eu passava era consequência de meus atos.

Nesse cenário fui me constituindo enquanto depósito de conhecimento, executora de demandas vindas de fora, memorizadora de conteúdos para utilizá-los e descartá-los após a prova, para serem substituídos por outros que seriam usados na sabatina e esquecidos em seguida. Assim esse ciclo nunca se efetivava; e essa era a ideia da escola. Os professores eram totalmente inacessíveis, distantes dos alunos, detentores dos conhecimentos, das chaves da sala e das últimas palavras. Uma escola ausente do sujeito educativo.

Essa percepção, carregada de sentido para a minha vida, fez com que meu olhar fosse direcionado para experiências contrárias àquelas vividas no colégio, pois a crença de que as pessoas podem ser transformadas sempre foi uma verdade para mim. Nessa direção é que me chamaram atenção as práticas da EVOT, que tratarei mais à frente, mas que cabe realizar aqui esta reflexão sobre a escola do faz de conta, das imposições, das contradições, negações, em contraposição a uma escola comunitária, com base nos sujeitos que a compõem e nas experiências comuns vividas por eles, que conferem uma cara amorosa, justa, presente e emancipadora, ao invés de opressora dos sonhos das pessoas. A EVOT chama atenção por seu protagonismo diante da comunidade em que está situada, bem como pelo protagonismo das crianças e adolescentes diante da vida, por planejamentos construídos com base nos sujeitos e suas práticas; tudo isso oposto ao colégio do qual falava, fechado em si mesmo, por muros, rituais, dogmas e regras estabelecidas por uma minoria.

Infância e adolescência foram vividas, mas não na escola, pois lá nada era permitido. As privações e o controle faziam parte de mim e, ainda hoje, vivo os seus efeitos com marcas na forma de sentir, pensar e agir, reformuladas através da materialização e reconstituição dessas memórias. Cada experiência deve ser levada em consideração e percebida como parte do que sou hoje, amanhã já não sei.

Os poucos momentos em que me considerava parte do processo educativo envolviam a hora do recreio e também da ida para a escola e da saída para casa, momentos em que íamos e voltávamos para casa em um ônibus escolar. O trajeto durava mais de uma hora, pois passávamos de casa em casa para buscar (e deixar) todos os alunos, para só então chegar à escola (e à nossa residência). Ali era um espaço onde aprendíamos a convivência, o respeito, a amorosidade, a paciência. Tínhamos regras, construídas no decorrer dos dias, na coletividade, entendidas como essenciais para viver naquele espaço; tínhamos também autonomia. As conversas e brincadeiras no caminho para casa ou para a escola ensinavam saberes fundamentais para a constituição da minha identidade. O contato com o outro e comigo mesma acontecia diariamente nesse espaço privilegiado em uma poltrona de um ônibus escolar, com mais de trinta crianças de faixas etárias diversificadas, mundos e formas de ver e interagir diferentes.

A esse respeito considero o momento do recreio como importante. As aprendizagens construídas transbordam as esperadas pela escola e correspondem a aspectos que só a vivência é capaz de proporcionar. As trocas de lanches, o compartilhar do alimento e de histórias lidas, vividas ou inventadas, as conversas e combinados sem interferências das pessoas mais velhas, os jogos, as brincadeiras, a organização do tempo, a biblioteca. A lembrança da salinha de dona Edmar: o cheiro, as cores, os chás para curar as dores de cabeça, os sermões e uma escuta atenta e amorosa diante de um cenário de rispidez promovem a retomada de uma memória adormecida, quase esquecida.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas dessa escola em que estudei por nove anos da minha vida, recorro ao educador Paulo Freire (2005), que dialoga sobre a concepção de “educação bancária”, em que a aluna e o aluno são depósitos de conhecimentos, estão na escola apenas para memorizar e reproduzir aquilo que os professores têm como verdade absoluta. Paulo Freire ainda discute a existência dessa educação bancária impregnada nas sociedades, a ponto de naturalizar certas atitudes ditadas de cima para baixo; e a escola tem sido um dos aparelhos responsáveis por reproduzir esses comportamentos, assim como a igreja, universidade, trabalho. Em contraposição, a “educação libertadora” de que Freire fala propõe a construção dos saberes por parte dos sujeitos do processo, que são as educandas e

educandos, a partir de suas realidades, do que enxergam de si e do mundo. Essa outra concepção educativa requer um posicionamento diante do mundo para transformá-lo.

Por isso a importância da Educação Popular, de maneira que é responsável por forjar uma outra forma de pensar a educação, a partir da situação dos oprimidos, de sua condição perante a sociedade e diante da tomada de direitos por parte dos opressores. A Educação Popular aparece como estratégia essencial para alimentar a esperança de pessoas na transformação da sociedade por meio da educação; ela é decisão e ação política na luta por melhores condições. (FREIRE, 1981).

Assim, na busca por uma educação que atendesse aos meus interesses enquanto estudante e ser ativo, que pensa, sente e age, que tornei a acreditar e a pensar ser possível uma escola assim. Brandão (1982), junto a Antônio Cícero de Souza, em um diálogo sobre educação, problematiza a escola tradicional hegemônica e coloca a Educação Popular como uma alternativa contra-hegemônica possível em meio à necessidade de conhecimentos que sejam úteis à realidade dos sujeitos.

Retomando as minhas memórias, recorro a sensação de alívio, de liberdade, quando foi decidido que eu mudaria de escola. Aos catorze anos, no auge da minha adolescência, senti como saída de uma prisão, com grades, limites, castigos, obrigações, adentrando em um mundo desconhecido, ansiosa pelo novo, por algo em que, no fundo, acreditava. Cheguei à outra escola cheia de expectativas.

Nessa escola, em que estudei o meu ensino médio, tive contato com uma educação que considerava, àquele tempo, diferente, boa. Eu tinha vontade de estar na escola, na sala de aula, e até de aprender com as professoras e professores. Comecei a conhecer uma escola preocupada com o ser humano, com defeitos, mas eu sentia que ali seria diferente. E foi. As professoras e professores sabiam como se conectar e deixavam transparecer que eram gente. Assim também motivavam em nós o desejo de ser gente.

Ali aprendi bastante com as amigas e amigos, professoras e professores. Estes traziam em suas práticas a amorosidade, o olhar para a nossa essência, o estímulo às problematizações, a sairmos da nossa zona de conforto. Professor Lázaro dialogava incansavelmente, com ele era olho no olho, tinha uma capacidade extrema de se colocar no lugar de suas alunas e alunos. Ele era/é professor de Física, mas também era educador do mundo, dos sentimentos, da vida. Professor Mário era um de nós, sempre preferindo os alunos aos professores. Ele era/é professor de História, mas eram muitas “estórias” que ele nos fazia

viver e vivia conosco. Em comum eles tinham a paixão pelo mundo, a fé nas pessoas e o desejo de *ser mais*¹. Ali conheci um outro modo de educar.

Estas são lembranças que carrego desta escola, deste novo mundo que passei a conhecer, e trago-as à tona na esperança de forçar um devir de recordações que foram essenciais para conferir a crença de que é possível fazer diferente, construir e experienciar momentos de construção de saberes que remetam ao indivíduo, que considerem a utilidade dessas construções, que retomem conhecimentos adormecidos e recriem novos cenários para o que era velho, sem cheiros, cores, sabores.

A percepção dessas conexões, as quais procurarei sempre fazer referência nesta escrita, é tão necessária que me remete a pensar os espaços em que estive a partir de um olhar apurado sobre o meu papel em cada cenário e situação vividos. A retomada de aspectos marcantes da minha vida, trazendo a escola como eixo central, é essencial para a *práxis* reflexiva de que Freire (2015) trata em seus escritos, colocando-se enquanto sujeito interator, que, ao passo em que produz, constrói, reflete sobre as suas ações e as refaz, ao recriar novos sentidos e significações para o seu mundo.

Nesse sentido, as experiências escolares produzem efeitos que, contextualizados, definem rumos, escolhas e a própria identidade, assim como as vivências fora dos muros da escola, como nas igrejas, em casa, nos clubes, ruas, nas brincadeiras dos fins de tarde ou dos finais de semana, nos momentos das atividades cotidianas. Estas são determinantes para nos fazermos humanos, lidando com os nossos defeitos e virtudes, altos e baixos, no dia a dia de nossas histórias.

Experiências como essas citadas motivam-nos a pensar sobre o nosso lugar na sociedade, se é este que queremos, se é assim que desejamos estar e que pretendemos nos constituir. Aliadas às vivências escolares, elas permitem-nos indagar sobre o papel da escola; e é essa perspectiva que pretendo problematizar, considerando a escola como lugar privilegiado, pois é onde estamos durante a maior parte do nosso dia, pois é através da construção intencional de saberes, provocada pela escola, que nos forjamos como seres únicos, que pensam, sentem e agem de acordo com os sentidos e significados que atribuímos às coisas ao nosso redor.

Após o ensino médio, no ano de 2000, fiz vestibular, o antigo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Iniciei Arquitetura na UFPB e Design de Interiores no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), hoje Instituto Federal da Paraíba

¹ Para Freire (2010), esse termo representa a vocação ontológica do ser humano, ou seja, do tornar o homem sujeito responsável pela construção de sua história.

(IFPB). Porém, devido à necessidade de trabalhar, optei por cursar apenas Design, deixando a Arquitetura para trás. Ao longo de todo o curso, fui vivenciando experiências difíceis e percebendo que aquele ali não era o meu lugar, até chegar ao ponto de nunca ter ido buscar o diploma.

Uma das experiências mais complicadas nesse curso foi a construção e a apresentação da monografia. Eu não sabia o que estava fazendo. As colegas tentavam me ajudar, mas eu não conseguia lidar com essa sensação de frustração. Após quatro anos de curso, percebi o quanto fui ausente, o quanto deixei prevalecer a falta de maturidade e de capacidade de lidar com esse mundo. A experiência no curso de Design de Interiores deixou marcas que carrego até hoje e que foram reflexos de uma vida de controle, de repressão. Só hoje consigo perceber dessa maneira.

Pensando sobre essas vivências escolares e as não escolares, agora com o olhar orientado a partir de outras experiências, indago-me sobre o papel da escola. E, de acordo com esse papel da escola que delimitamos através de seus sujeitos e territórios, questiono-me aqui sobre a forma com que as práticas educativas são alicerçadas para corresponder a esse papel e deixo a provocação em torno da importância desses momentos de interação e de construção de saberes. *Até que ponto a escola que temos é planejada para atender às demandas de nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, de modo que proporcione a humanização desses sujeitos? De que maneira as experiências alternativas de educação têm nos orientado nas discussões sobre o papel dessa nossa escola? Por fim, como aprender com essas experiências e pensar a construção de novos paradigmas para a educação?*

Ao refletir sobre essas experiências alternativas de educação, pensando na dimensão humanizadora no ato de educar, refletimos em como as práticas educativas permitem aos sujeitos pensar sobre si e reformular suas concepções de mundo a partir das ressignificações do que sabe e do que são, através da forma com que é tratada a construção dos conhecimentos.

“O saber surge e circula” (BRANDÃO, 2006, p. 7) a partir das experiências em que os sujeitos se dispõem e se deixam ser tocados, de modo a conceber uma nova forma de ver o mundo e de interagir, transformando os seus espaços e a si mesmos. Segundo Bondía (2002), ao surgir decorrente de uma necessidade individual e coletiva, esse saber de experiência demanda entrega por parte dos envolvidos e requer sensibilidade para percebê-lo nas próprias ações cotidianas. Devido a essas demandas, os sujeitos fazem com que os saberes circulem

entre o grupo e provoquem novas reflexões e novos olhares, motivando transformações na realidade.

As experiências contra-hegemônicas em educação – como é o exemplo da EVOT e de outras experiências ao longo dos tempos que se mantiveram e se mantem, muitas vezes, como única alternativa para os sujeitos em situação de vulnerabilidade social – têm nos trazido ferramentas para pensar a educação nessa perspectiva humanizadora, em que o ato de educar requer sujeitos ativos. Podemos dizer que elas carregam elementos essenciais à humanização, ao permitir ao homem tornar-se sujeito de si, ciente de suas especificidades, de seus direitos e deveres perante a sociedade. A humanização é o estágio primeiro da educação, é seu objetivo central, seu sentido primeiro e último, é através dela que essas *experiências clandestinas*² terão sentido e se farão nos ambientes escolares e não escolares.

Na sequência da minha trajetória pelos espaços escolares, rememoro a decisão pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, a falta de apoio, as dúvidas, a motivação. Estávamos em 2013 quando decidi que voltaria a estudar e resolvi fazer vestibular novamente. Estava pronta para encarar os meus traumas, pois agora estava certa de que haveria outro caminho. Passei e cursei Licenciatura em Pedagogia. Entre uma e outra disciplina, em meio a trabalhos individuais e em grupos, a leituras e discussões, eis que me refaço e me constituo pedagoga. Em meio a reflexões do que via nas aulas e nos livros e aquilo que eu trazia comigo de uma vida, fui ressignificando conceitos, preconceitos, pessoas e a mim mesma.

A minha forma de ler e perceber o mundo transformou-me em uma mulher encantada com a educação e com as pessoas, forjou uma identidade forte, sensível e pronta para os novos desafios. Conheci professoras e professores especiais e que me olharam também de forma única, que me incentivaram a apostar em minhas utopias e a lutar por um mundo melhor, mais humano. Reconheci amigos que carrego até aqui, que me apoiaram nas situações mais difíceis e comemoraram comigo os melhores momentos.

No início, aquilo ali me provocou a curiosidade de um cenário desconhecido e que me remetia às vivências escolares e não escolares (que já descrevi). Fui fazendo as relações, encontrando sentido no que via e ouvia, comparava com o que já tinha; sentia, e aquilo me tocava. Experiência, para Bondía (2002), é algo que nos toca, que nos atravessa, ela requer que algo aconteça em nós e nos transforme, desse modo precisamos estar disponíveis para nos

² O termo será explicado e bastante utilizado no Capítulo IV.

deixar ser tocados, sermos *territórios de passagem*³. Assim fui fazendo. E tudo passou a ter mais sentido.

O que percebo é que esse encontro – diário – com a educação foi um encontro comigo mesma, com o mundo e através dele. Foram encontros com significados importantes para o crescimento enquanto pessoa porque eu permiti que fosse, assim queria que fosse. Depois do encontro com a essência de meus saberes, pensamentos e sentimentos, vi a necessidade de pensar as pessoas, e isso fez com que eu encontrasse, inicialmente, Simone de Beauvoir, Bauman, Piaget e outros. Mais à frente conheci Paulo Freire, Carolina Maria de Jesus, Carlos Rodrigues Brandão. De modo que o encanto cedeu lugar a questionamentos, à indignação e, ainda que não soubesse o caminho, tinha esperança na educação.

O primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Popular, a meu ver, foi tardio, mas ali pude ter a certeza de um campo em que eu queria me aprofundar. A princípio, por curiosidade, por inquietações sobre essa “nova” forma de fazer educação que eu nunca tinha ouvido falar. Nova pelo menos para mim. O encontro com essa “nova” forma de fazer educação ampliou a esperança, por conhecer as suas práticas, a força de suas lutas, confiante na efetividade de suas pautas.

Ao final de Pedagogia, ainda sem saber direito como trabalharia a pesquisa para conclusão de curso, tive o contato com os escritos de Brandão, no componente curricular *Educação Popular*. Conheci Antônio Cícero de Sousa, lavrador e folião da Folia de Santos Reis que aparece muitas vezes nos escritos de Brandão, e o que me chama atenção é o diálogo entre eles sobre educação e educação popular. Foi a inquietação e a motivação que faltavam para pensar a educação com outro olhar, direcionado às especificidades dos sujeitos, assim como observar a efetividade de experiências comuns entre esses sujeitos nos grupos sociais, amparados pela luta por justiça.

Comecei a me inquietar com algumas leituras e a problematizar algumas questões, como, por exemplo: *Que educação é essa que promete ser para todos?*; *Que metodologia é essa que é forjada junto aos sujeitos (educandas e educandos)?*; *Como assim ela precisa ser útil aos seus fazeres?*. Dentre tantos questionamentos, eu tive uma certeza: essas experiências educativas existiam e estavam à disposição para quem quisesse ver.

Motivada pela indignação e, acima de tudo, pela esperança na educação, junto aos escritos de Brandão – acima de tudo o diálogo com Antônio Cícero de Sousa – e de Freire, resolvi questionar as estruturas impostas pelo sistema que, necessariamente, recaem sobre a

³ De acordo com Bondía (2002), os sujeitos da experiência são esses territórios de passagem, em que os acontecimentos geram efeitos e deixam marcas.

educação, a fim de trazer à tona outros olhares para essa problemática entre as educações. Portanto, a minha monografia teve como título: “*Se tem da outra por que não pode ter uma assim*”: Estudos sobre a concepção de educação enquanto experiência comunitária na Educação Popular a partir dos pensamentos dos teóricos Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão.

A UFPB reacendeu em mim a chama que havia sido apagada. Bem mais forte, ela mostra caminhos, ensina novos trajetos e aquece o peito frio para novas batalhas. A educação é essa chama, que possibilita enxergar cenários e pessoas, que permite a interação e o diálogo, que produz encantamento, paixão, vontade de *saber* e de *ser mais*.

Nesses encontros e desencontros vou me constituindo enquanto ser humano, que pensa, age, interage, reflete e constrói história. Motivada numa busca constante de me reconstruir enquanto gente é que, em 2018, após concluir Pedagogia, chego até a Pós-Graduação em Educação, também na UFPB, um sonho sonhado e construído desde o início da graduação.

O trajeto permitiu reconhecer elementos presentes em minha vida que teimaram em me remeter à educação comunitária. O diálogo, a esperança nas pessoas e a luta por transformar a realidade, a proximidade e a escuta atenta, a amorosidade, o estar junto e colocar-se no lugar do outro, a consciência crítica, a humanização, forjaram uma estrada próxima ao que hoje compreendo sobre educação, de uma forma que nos provoca indagações e desejos de mudanças. Nesse caminho, os saberes de experiência, que permeiam as nossas relações enquanto sujeitos relacionais que somos tocados pelas coisas e acontecimentos e elaboramos sentido – ou, de acordo com Bondía (2002, p. 27), “do sem-sentido” – para o que vivemos nessa relação entre conhecimento e vida, são elementos que retomo nessa conexão das minhas experiências de vida com as experiências educativas da Escola Viva Olho do Tempo.

A partir dos saberes de experiência, ressignifico a educação. Algo que antes provocou medo, timidez, angústia, incompreensão, descrença, ressurge transformado, com uma força que só se constrói com as experiências. Essa vontade e possibilidade de construção de uma nova história apresenta um outro olhar para o mundo e para a educação, e isso motiva ressignificações, pautadas no desejo de *saber* e de *ser mais*.

É nesse ressignificar de minhas práticas que me aproximo do tema de minha pesquisa, bem como da EVOT, motivada por descobrir novas histórias, novos conceitos, por vislumbrar e construir novas experiências, conhecer pessoas e problematizar a educação e o mundo. Na linha de pesquisa em Educação Popular, pretendo aprofundar a análise feita na graduação,

trazendo novos teóricos e novas experiências, agora tendo como foco central as experiências educativas da Escola Viva Olho do Tempo.

Ao compreender os territórios enquanto espaços vivos que carregam os nossos sentidos, ao mesmo tempo em que nos inspiram a querer conhecê-los e a viver novamente momentos, conecto as memórias e refaço os caminhos traçados, agora em contato com essa nova experiência através dos sujeitos da EVOT. Isso me permite aprender a educação de uma nova maneira, e a reaprender os espaços educativos, com a sensibilidade de quem se deixa ser tocada e abraçada pela escola, pelas crianças, jovens e adultos que a constituem. Perceber a educação a partir do olhar do outro, do lugar que este outro ocupa no mundo.

1.2 A pesquisa como construção coletiva: problemática e relevância

Ainda, como escritos iniciais, trago um debate sobre a educação enquanto experiência comunitária na Educação Popular, justificando o interesse pelo objeto com as contribuições dos pensamentos de alguns autores, que fundamentam esta escrita e o processo de aproximação, registro e análise do objeto e do campo de pesquisa, cujas correntes teóricas em que navegam ajudam a pensar em torno de tomar a educação enquanto experiência comunitária. Para, em seguida, apresentar a instituição a ser pesquisada e o contexto social no qual ela está inserida. Acrescento a problemática e a relevância de aprofundar o estudo desse objeto para a Educação Popular, como também para esta investigação.

Como vimos, a pesquisa tem como origem discussões⁴ tecidas ao longo da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia, desenvolvido no ano de 2017, que propôs outro olhar para a educação partindo de estudos sobre a concepção de educação a partir das experiências comunitárias. A educação enquanto experiência comunitária permanece como objeto de estudo no Mestrado, com o objetivo de ampliar as discussões acerca dessa concepção educativa e de pensar estratégias a partir das experiências de uma realidade concreta que nos sugira um novo sentido para a educação.

Com este estudo, esperamos propor discussões acerca dos saberes de experiência construídos nas relações estabelecidas entre os sujeitos, que são crianças, adolescentes, educadoras e educadores, voluntárias e voluntários, donas de casa, trabalhadoras e

⁴ Ao longo do período de orientações para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, juntamente aos debates das disciplinas, tivemos discussões em torno da educação enquanto experiência comunitária. Esses debates giraram em torno das ideias de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão sobre Educação Popular, assim como outros autores latino-americanos que propõem pensar a educação situada. Os diálogos propiciaram inquietações sobre esse outra forma de pensar a educação.

trabalhadores formais e informais, que constroem coletivamente uma nova forma de ler seus espaços e de se constituírem enquanto sujeitos sociais, mergulhados em sua cultura, crenças, valores e buscando ir além dele, fortalecendo o seu sentido de comunidade em seus espaços de vida.

O interesse pelo objeto da pesquisa perpassou pelo empenho em aprofundar os estudos sobre a concepção de educação enquanto experiência comunitária, percebendo-a enquanto promissora de novas possibilidades para a educação, visto que encontra, em suas bases, prerrogativas humanizadoras, sendo contextualizada, includente e emancipadora, construída na prática, nas experiências, nas relações entre os sujeitos. Além disso, é perceptível a necessidade de se estudar essa outra concepção de educação, no intuito de fortalecer a construção intencional de saberes, responsável por atender às demandas de determinado coletivo de sujeitos, almejando a sua emancipação e a consequente transformação de sua condição.

A Educação Popular encontra seu balizamento em *experiências comunitárias*⁵, pois é nas trocas comuns, a partir do diálogo, que os saberes são construídos e transformam as realidades dos indivíduos. Nesse sentido, a educação deve ser pensada não apenas como um procedimento, mas, principalmente, através dos seus sentidos, intencionalidades, âmbitos, conteúdos e sujeitos, observados os contextos em que estejam inseridos. (CARRILLO, 2013).

A reflexão sobre a educação como experiência comunitária promove o diálogo em torno das vivências concretas de educação presentes nos espaços de construção coletiva de saberes, na luta dos movimentos sociais, dos sujeitos em situações de vulnerabilidade social, das associações de bairros, sindicatos, grupos e ciclos de cultura. Atenta aos saberes que surgem a partir destes espaços, com seu caráter includente, emancipador e transformador da condição social dos sujeitos, parte do lugar que ocupam no mundo e das suas necessidades. (BRANDÃO, 2006).

Sendo assim, cabe-nos pensar a educação enquanto meio que possibilita a constituição de identidades pautadas na mulher e no homem enquanto sujeitos inacabados, que permanecem em constantes reformulações de suas práticas sociais (FREIRE, 2005). Sujeitos que, de acordo com o que sabem de si e do mundo, desenvolvem estratégias de

⁵ Experiência como elemento que requer entrega e que, segundo Bondía (2002, p. 21), “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]”. Desse modo, ao trabalhar com as experiências comunitárias, estamos aqui pensando algo que acontece a determinados sujeitos ou grupos sociais. As experiências comunitárias remetem a vivências, situações nas quais algo aconteça individualmente ou coletivamente, de maneira a modificar os sujeitos, sua visão de homem e de mundo.

problematização e intervenção na sociedade, com o objetivo de melhorar a sua vida e de sua comunidade.

De acordo com o pensamento de Streck (2010), o estudo sobre a educação enquanto experiência comunitária na Educação Popular requer o estabelecimento de parâmetros de constituição de seus sentidos, âmbitos, contextos, intencionalidades, como dito anteriormente. Portanto, este estudo propõe discussões sobre a educação latino-americana e brasileira ao longo da história, suas características e especificidades, orientando o olhar no sentido de construir caminhos a partir de suas estratégias contra hegemônicas.

A educação, nesse sentido, mostra-se como uma alternativa para os enfrentamentos das injustiças sociais – como a ausência de direitos básicos, a exclusão social e todos os tipos de preconceitos –, pois, ao ser formulada junto à realidade das pessoas, construída em torno de suas características e a partir de sua visão de mundo, é tida como uma forma de se posicionar e contrariar a ordem dominante (MEJÍA, 2018). Acaba por produzir novos saberes de experiências, úteis à configuração de novas demandas e à constituição de novas mulheres e homens que não mais atendam aos interesses hegemônicos, que envolvem a perpetuação de uma cultura opressora e manutenção das desigualdades.

Com o objetivo de efetivar esse diálogo e apresentar indícios desse pensamento pedagógico, percebemos a necessidade de uma pesquisa voltada para as experiências e para os seus sujeitos de experiências. É desse modo que tomamos o caso da EVOT, ao pensar suas práticas de educação comunitária e o seu protagonismo junto à comunidade Vale do Gramame, observando a forma como constroem seus saberes fora dos muros da escola, como estes surgem, como são sistematizados pelos sujeitos e como circulam em seus espaços. (BRANDÃO, 2006).

Na perspectiva de se pensar uma educação construída na e pela experiência de vida comunitária, percebendo a relação intrínseca entre esta e a escola, é que essa pesquisa apresenta aspectos da educação enquanto experiência comunitária presentes na Educação Popular, trazendo à tona indícios desse outro Pensar Pedagógico, tomando o caso da EVOT e considerando novos paradigmas para a educação ao tomá-la enquanto espaço de construção coletiva de saberes.

Partimos de estudos dos teóricos Paulo Freire (2005), sobre a relação oprimido e opressor para justificar elementos da Educação Popular; Carlos Rodrigues Brandão (1982), sobre a educação enquanto experiência comunitária e o seu sentido de que parte das experiências sociais dos sujeitos e do dar-se conta da existência do outro; bem como dos autores latino-americanos Mejía (2018), Streck (2010), Carrillo (2013), delimitando o

conceito de educação comunitária no cenário da Educação Popular e compreendendo-a enquanto prática alternativa que contraria a ordem dominante e tem bases em seu território, cultura e em seus sujeitos.

Nesse cenário, as experiências da EVOT ampliam o olhar em torno da sistematização de saberes, de modo a pensar outras estratégias educacionais a partir do diálogo e da amorosidade, do pertencimento e da ação local em torno de sonhos comuns. A EVOT revela uma proposta educativa que rompe com o ensino tradicionalmente institucionalizado e propõe alternativas para um caminho oposto ao que temos naturalizado para as crianças e os adolescentes, compreendendo-os como produtores de cultura e, portanto, protagonistas de suas histórias e de seus saberes.

A escola localiza-se na comunidade Vale do Gramame e apresenta sua constituição e experiências apoiadas em um caráter comunitário, visto que suas ações são pautadas nessa perspectiva, em torno de uma gestão compartilhada, de práticas reflexivas e de um olhar humanizado.

Além disso, a EVOT tem uma história marcada pela busca de realização dos sonhos das pessoas, na crença de que devem ser traçados caminhos em direção à sua realização. Assim, suas práticas são orientadas na esperança nas pessoas, em seus saberes, fazeres e dizeres, na memória dos antepassados e na vida local, construída por um coletivo de sujeitos, que são artesãs e artesãos, camponesas e camponeses, cesteiras e cesteiros, pescadores e quilombolas.

A metodologia da escola é orientada pela Educação Popular, pela Educação Comunitária, pela Ecoeducação e pela Pedagogia Griô, conferindo-lhe um olhar para as experiências sociais dos sujeitos, o estímulo ao sentido de pertencimento e de responsabilidade para com o meio ambiente e os seres vivos, envolvidos em uma atmosfera de respeito, coletividade e amorosidade.

A luta pela conservação do rio Gramame – que representa vida, sustento, lazer, ancestralidade, história e memória para a comunidade – e do cenário natural de seu entorno nasce fora dos muros da escola, ganha corpo diante das provocações das educadoras e educadores e das inquietações de educandas e educandos, e desemboca na construção de metodologias pautadas em um cenário específico e em necessidades comuns.

Ao se inscrever na Educação Popular, a pesquisa teve como ponto de partida a realidade concreta dos sujeitos da Escola Viva Olho do Tempo, dos sentidos e significações que atribuem ao mundo e através dos quais se afirmam enquanto sujeitos e atores do processo

educativo, possibilitando a efetivação de alternativas pautadas em suas lutas e reivindicações e, portanto, na emancipação e na consequente transformação das estruturas da sociedade.

Desse modo, a Educação Popular contribuiu para o estudo da educação enquanto experiência comunitária justamente por esta forjar-se essencialmente a partir de princípios daquela, efetivando-se em práticas alternativas que contrariam a ordem vigente, de maneira que são construídas na clandestinidade⁶, com características próprias do grupo social e com objetivos de transformar a sua condição.

A proposta foi, a partir do diálogo e das problematizações, perceber indícios da educação enquanto experiência comunitária, levantando questionamentos em torno de como a escola constrói e orienta suas práticas em direção a uma educação que fuja dos moldes impostos pelo sistema e faça sentido para educandas e educandos. Desse maneira, então: *Como acontecem as formações, os planejamentos e reuniões? Como a relação com a família e a participação comunitária implica na construção de conhecimentos? Como as práticas são constituídas de modo a atender às necessidades dos sujeitos enquanto seres sociais e coletivos? E de que forma esses aspectos são vivenciados e percebidos pelos sujeitos, em uma perspectiva comunitária?*

Assim, o objetivo principal deste estudo consiste em:

- Analisar a concepção de educação enquanto experiência comunitária, tomando o caso da EVOT.

De modo específico, pretendemos:

- Apresentar as contribuições latino-americanas e brasileiras para a construção de um outro pensamento pedagógico;
- Dialogar acerca das concepções de educação enquanto experiência comunitária na Educação Popular;

⁶ De acordo com Streck (2010), as práticas clandestinas surgem como alternativas às imposições eurocêtricas, na clandestinidade, como espaços de resistência, em que seja possível a expressão através de suas culturas. Sujeitos ou grupos sociais, insatisfeitos com a ordem social dominante, questionam e contrariam as ideologias dominantes a partir de movimentos que repensem esse coletivo de sujeitos a partir de sua própria condição, a fim de transformá-la segundo as suas necessidades. São exemplos os movimentos de cultura popular, os movimentos sociais do campo, de mulheres, de afrodescentes, de jovens, entre outros.

- Analisar os territórios de construção de saberes comunitários da EVOT e suas contribuições para a educação a partir da constituição de outros caminhos possíveis pelas experiências comuns entre sujeitos.

Desse modo, a educação enquanto experiência comunitária remete-nos a pensar a partir dos espaços em que seus sujeitos encontram-se, atentando para as suas ações e visões de mundo e para a constituição de sua identidade, a depender do quanto se veem pertencentes e agentes na sociedade em que vivem.

Portanto, a pesquisa sustenta-se nas discussões dos desafios, avanços e possibilidades de uma educação que instigue nos sujeitos – crianças e adolescentes em situação de rua, adultos, idosos, povos africanos e indígenas, quilombolas, pessoas em situação de vulnerabilidade social – a possibilidade de ressignificação de suas histórias de marginalização e ausências, no sentido de viver uma transformação de sua condição e construção de um processo emancipatório.

A Educação Popular, vista por uma ótica de educação comunitária, orienta suas práticas em um olhar humanizado, tomando as experiências de vida das pessoas como fundamentais para o processo de aprendizagem, ouvindo o outro atentamente, ciente de que ele é produtor de cultura e de saberes essenciais a sua vivência no mundo. Assim, como dizia Cícero:

[...] se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor, assim, na frente, com o nome ‘professor’. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido. (BRANDÃO, 1982, p. 166).

Nesse sentido, ao revisitar Freire (2000) em uma perspectiva dialógica, na qual o diálogo está presente na interação e nas relações comunitárias, percorremos caminhos de transformação do ser humano enquanto precursor de uma identidade própria, carregada de saberes, cuja tarefa histórica é inserir-se de forma crítica no mundo, denunciando a dimensão social das relações de poder, em que a opressão do capital dilacera os sentidos de pertencimento do indivíduo e o sujeito é reduzido a um produto naturalizado, pronto e acabado para ser consumido.

A educação deve ter papel fundamental na constituição desses sujeitos culturais, tomando como ponto de partida o que trazem de seu mundo e as suas inquietações. De acordo com as relações estabelecidas por esses sujeitos, a educação enquanto experiência comunitária

encontra seu balizamento na Educação Popular, considerando o saber-fazer – a prática vivenciada – intrinsecamente relacionado ao fazer saber – conhecimentos empíricos que, através dos fazeres cotidianos, tornam-se conceitos aplicáveis e devem ser concebidos como saberes científicos.

De acordo com Freire (1981), é preciso que os sujeitos concebam uma consciência política, imersa na criticidade e na reivindicação de seus espaços. A partir dessa perspectiva,

Como desenvolver um sistema educacional que estimule a criatividade, a inventividade, a percepção crítica do momento mesmo em que se vive, o sentido da participação, a superação dos interesses individuais em função dos interesses coletivos? Como desenvolver toda uma nova pedagogia se as próprias estruturas da sociedade não foram total e radicalmente transformadas ainda? (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 51).

Ao levantar estes questionamentos, pretendemos, a partir de um olhar para os sujeitos, discutir aspectos relacionados à educação em uma perspectiva emancipadora, que trate de modo particular os indivíduos envolvidos no processo, mas que, em um sentido comunitário, esteja atenta também a aspectos intrínsecos dos mais variados grupos da sociedade, levando em conta os caminhos, percepções, movimentos e lutas.

A partir de provocações das autoras e autores, ampliamos as discussões em torno das concepções, dialogando acerca da educação enquanto experiência comunitária, tratando de observar os movimentos e as novas possibilidades de reconstrução da escola – não o prédio, mas a instituição escolar, considerando os diversos espaços em que a educação acontece – como lugar privilegiado de constituição e sistematização de saberes.

Nesse contexto, é preciso atentar para os desafios que nos são impostos para que a educação seja consolidada em uma perspectiva emancipatória, de preocupação com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Já dizia Cícero: “[...] uma que a gente junto pudesse fazer e tirar todo proveito. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem um segredo que a escola não conhece.” (BRANDÃO, 1982, p. 169).

E aqueles sujeitos que tiveram seus direitos negados – à educação, à saúde, à cultura, à moradia, ao transporte, à alimentação, ao lazer – precisam perceber na educação (inserida na experiência comunitária) possibilidades de transformação das suas realidades, de maneira que “[...] mesmo que ninguém não ensine, ele aprende o ensino dele mesmo. De ver os mais velhos, de fazer igual, errando, pelejando.” (BRANDÃO, 1982, p. 162).

Nos experimentos de Freire com os Ciclos de Cultura, em Angicos, em seus diálogos com jovens universitários de todo o país e do mundo, é demonstrado que a sua teoria entrelaça-se significativamente com a sua prática. A partir de reformulações construídas coletivamente, fundamentadas na contextualização e no caráter emancipador dos sujeitos, Paulo Freire traz às experiências educativas novos significados e instiga educadoras e educadores a pensar um outro cenário para a educação.

O modo como nos aproximamos, debatemos e analisamos as situações de vulnerabilidade em nossa sociedade, assim como a maneira com que educandas e educandos, enquanto seres que interagem cotidianamente, podem ser incluídas e incluídos nesse contexto, são fatores relevantes para uma discussão que almeja pensar e incluir a escola como agente transformador de paradigmas educacionais e sociais.

A partir da observação das situações apresentadas, é preciso problematizar o papel social da educação – tanto em espaços escolares como não escolares – sob um caráter emancipatório e humanizador, sendo construída, muitas vezes, em bases excludentes e discriminatórias.

A respeito do sentido da educação, sabemos que precisa ser responsável pela emancipação humana, porém, a depender de quem ela serve, pode estar fazendo o oposto do que suas prerrogativas indicam. Nesse sentido, considera Romão (2016, p. 133):

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem a duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade.

Ao nos depararmos com essa realidade da educação é que somos provocados a dialogar sobre estas “educações” de que trata o educador Paulo Freire, aquela chamada por Paulo Freire educação bancária e que está a serviço do opressor e aquela que ele denomina libertadora e que serve à humanização e à emancipação, provoca nos sujeitos a conscientização, de maneira que o oprimido constrói mecanismos para superar a sua condição na luta por justiça social.

Assim, a pesquisa fundamentou-se nos estudos da concepção de educação comunitária na perspectiva da Educação Popular, com o objetivo de enxergar novas possibilidades de

experimentá-las em situações práticas. Utilizando os referenciais teóricos e a pesquisa participante na EVOT, que dão base para a construção metodológica, formulamos trajetos para ir ao encontro do nosso objeto de estudo, que é a educação comunitária.

Então, alicerçados nestas reflexões iniciais, o problema da pesquisa se apoia no seguinte questionamento: *A partir da análise dos territórios de construção de saberes comunitários da EVOT, corroborando com os referenciais teóricos que dão bases para o estudo, como a educação comunitária contribui para a constituição de outros caminhos possíveis para a educação a partir das experiências comuns entre sujeitos?*

CAPÍTULO II - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

De acordo com Richardson (2017), para aprender a pesquisar é preciso realizar a pesquisa, e é nessa perspectiva que ela constitui-se em um profundo refazer e reformular de técnicas, teorias, de caminhos, e é forjada a partir do olhar da pesquisadora e do pesquisador em uma dialética relacional com todos os elementos constituintes do estudo.

Para Richardson (2017, p. 3), ainda,

A pesquisa é uma forma de pensar, analisar criticamente os vários aspectos do dia a dia do trabalho profissional; compreender e formular princípios orientadores que orientam um determinado procedimento; desenvolver e testar novas teorias que contribuam para o avanço da sua profissão e sociedade. É um hábito de perguntar e um exame sistemático de observações para resolver problemas, formular ou verificar teorias [...].

Ou seja, corrobora com o que compreendemos de que não temos nada dado, de que é necessário considerar as especificidades da realidade com a qual trabalharemos. Assim como é essencial o conhecimento sobre noções de metodologia e técnicas de pesquisa para que seja possível escolher a maneira que julgarmos mais adequada para resolver os problemas propostos, formular ou testar teorias (RICHARDSON, 2017).

Na linha de pensamento que temos traçado, entendendo a pesquisa como algo que sofre transformações e que vai se constituindo ao longo do processo, concluímos, também, que ela funciona a depender das pessoas envolvidas e de qual caminho estas percorrem. Ela servirá para manter o poder de uns poucos e perpetuar as desigualdades sociais, ou terá o poder de quebrar as amarras e contrariar a ordem vigente, assegurando a justiça social.

De acordo com Brandão (2006i, p. 33),

[...] com Fals Borda a proposta da *pesquisa participante* deveria desaguar na progressiva construção de uma *ciência popular*. Uma nova ciência capaz de pensar-se, de pensar o mundo social e de pensar as transformações sociais de uma maneira dialética realizada a partir da presença, da posição e dos interesses das classes populares.

É nesse sentido que optamos por trabalhar com a pesquisa participante vinda *do sul*⁷, que tem como pioneiros Paulo Freire e Orlando Fals Borda, que reconhece os sujeitos como

⁷ De acordo com Adams (2016), *do sul* refere-se ao oposto de *do norte*, no sentido de englobar significações que contrariam aquelas advindas da Europa, que ferem com a luta dos povos daqui – latino-americanos. *Do sul* carrega uma crítica ao eurocentrismo e propõe, a partir da luta, a construção de um cenário político, cultural,

atrizes e atores do processo e tem na sua luta os sentidos para a realização das investigações. Elas “[...] surgem dentro dos *movimentos sociais populares*, ou emergem com uma proposta de se colocarem a serviço de seus projetos emancipatórios. [...]” (BRANDÃO, 2006i, p. 26-27, grifos do autor).

Para Moretti e Adams (2011), a pesquisa participativa traz à tona a indignação dos movimentos sociais populares e a possibilidade de utilização dessas metodologias como forma de transformação de sua realidade. As epistemologias do sul propõem novos significados para as ciências, possibilitando alternativas à dominação eurocêntrica, ao passo que resistem e insurgem permitindo o *dizer a sua palavra*. É esse o caminho que percorremos ao construir esta pesquisa, pensando alternativas às perspectivas dominantes de conservação das desigualdades.

[...] a Educação Popular e a Pesquisa Participativa (a investigação-ação participativa, pesquisa participante, pesquisa-ação e, mais recentemente, a sistematização de experiências) têm sido, em suas práticas libertadoras e democráticas, um instrumento fundamental na construção de autonomias, sem abrir mão da rigorosidade metodológica. (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 449).

Segundo esses autores, as contribuições da América Latina para as pesquisas em educação têm superado as imposições europeias e motivado lutas e embates em nosso território. Nesse sentido, esses enfrentamentos têm provocado e reorganizado “[...] a sua própria dinâmica em relação à nova conformação de vida em sociedade [...]” (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 450).

À luz do pensamento de que a pesquisa é um constante refazer, revisitar, repensar, reformular, é que construímos as bases teóricas deste trabalho, associadas à metodologia, compreendendo a necessidade de eleger autoras e autores que confirmem o pensamento o qual iremos investigar, constituir ou rechaçar hipóteses, bem como construir novas teorias.

Para tomar a educação em uma perspectiva humanizadora, utilizamos como referências os autores Freire (1981; 1989; 2000; 2005; 2010; 2015) e Brandão (1982; 1988; 2002; 2006i; 2006ii), assim como Carneiro (1987; 1988), a fim de retomar seus olhares acerca da categoria da educação enquanto experiência comunitária a partir do oprimido e das possibilidades de emancipação partindo de suas leituras e inquietações diante do mundo.

Trazendo à tona também os autores Streck (2010), Streck e Esteban (2013), Streck, Redin e Zitkoski (2016), Carrillo (2013) e Mejía (2018), pensamos a educação situada, em que sejam visualizados aspectos da Pedagogia Latino-Americana, como o fato de ser pensada a partir das realidades dos sujeitos, criando mecanismos para contestar as imposições eurocêntricas. As problematizações da realidade fazem com que esse Pensar Pedagógico se aproxime da Educação Popular e da educação enquanto experiência comunitária, permitindo um diálogo entre os seus fundamentos e práticas. Esse diálogo possibilita a percepção de características essenciais para o entendimento desses pensamentos, que insurgem para contrariar o sistema, que é eurocêntrico, preconceituoso e excludente, empenhados na construção de uma identidade própria que atenda às demandas dos povos e respondam aos seus anseios através de sua luta.

A parte metodológica da pesquisa, portanto, foi desenvolvida de acordo com a finalidade da pesquisa, considerando a capacidade do ser humano de pensar possibilidades para responder aos seus anseios. Isso requer a habilidade de representar o mundo e de agir sobre ele de acordo com o movimento de ação-reflexão-ação.

Nesse processo, compreendemos o quanto é fundamental tratar os objetivos do trabalho de acordo com a trajetória que se precisa realizar e tendo como foco a finalidade do que se pretende. Por isso a necessidade de utilizar como balizadores os escritos do autor Richardson (2017) sobre a pesquisa social, a utilização de métodos e técnicas no processo de construção do conhecimento, com contribuições desde a formulação de hipóteses até a utilização de subsídios para a pesquisa de campo.

Assim como utilizamos os escritos dos autores Bogdan e Biklen (1999) acerca da investigação qualitativa em educação, com as contribuições sobre planos para pesquisa, o trabalho de campo, alguns instrumentos de coleta e análise de dados; Minayo (2014), Brandão e Streck (2006) e Brandão (2006i) sobre a investigação participante; e Demo (1985) sobre a relevância de que a pesquisa represente um posicionamento político perante a sociedade, frente à realidade problematizada.

A escolha pelos autores citados anteriormente fundamentou-se na abordagem dada aos caminhos de construção da pesquisa baseados no que pretendemos, passando pela importância de se reconhecer as especificidades dos territórios e sujeitos participantes, assim como por orientarem a constituição de estratégias específicas, que se diferenciam em seus diversos momentos da pesquisa, sendo rechaçadas, recriadas ou reformuladas novas perspectivas, na medida em que se observam outras realidades e necessidades.

Compreendendo a ciência como uma construção social e, portanto, forjada a partir de diversos espaços, tempos e sujeitos, Minayo (2014) afirma que não existe ciência geral, justamente pelas diferentes práticas e realidades que se formulam e transformam-se através dos movimentos e em função das concepções de mundo e de sociedade.

Nessa perspectiva, a investigação científica no campo da Educação Popular incita o diálogo com os sujeitos do processo, requer a observância do contexto em que elas e eles interatuam. Esses sujeitos, a partir da motivação da pesquisadora e do pesquisador, voltam-se às suas bases, promovem um olhar a suas demandas, questionam lugares, poderes e ressignificam os sentidos que atribuem para o mundo. Daí em diante, a pesquisadora e o pesquisador e os sujeitos do grupo investigado compreendem-se enquanto partes do processo e conduzem as suas ações em favor de uma transformação de sua condição social.

Para Freire (1990), portanto, as realidades concretas das comunidades pesquisadas devem ser percebidas e consideradas, sendo necessário compreender, para além dos acontecimentos, as dinâmicas sociais e as percepções dos sujeitos envolvidos.

[...] Fora desta compreensão e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se compreendem em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas. [...] (FREIRE, 1990, p. 35).

Nesse caso, as pesquisas não atendem às necessidades das comunidades envolvidas, mas aos interesses dominantes e acabam servindo aos modelos opressores. Porém, ao participar das ações desses grupos sociais, considerando suas percepções, interesses e práticas, as pesquisadoras e pesquisadores estão aí ensaiando realizar uma pesquisa libertadora.

[...] Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. [...] (FREIRE, 1990, p. 36).

A investigação participante, que, como vimos, tem Paulo Freire e Orlando Fals Borda como seus inspiradores, é influenciada por uma visão crítica da realidade social, une investigação, participação e política. A metodologia desta abordagem requer interação entre comunidades e seus diversos saberes, sistematização do problema a ser solucionado,

participação de todos os envolvidos nas diversas fases do projeto, socialização das discussões e construção de planos de ação coletivos (MINAYO, 2014).

Corroborando com Freire (1990), ao pautar a dimensão política das pesquisas e de suas ações, é preciso nos perguntar: “[...] A quem sirvo com a minha ciência. [...]” (p. 36). Além disso, Freire apresenta sugestões de como construir a pesquisa de maneira que esta supere o “elitismo”, e estabelece algumas estratégias que são tomadas neste estudo; com base nelas, constitui-se a metodologia trabalhada, levando em consideração os sujeitos da pesquisa.

Desse modo, tendo como enfoque a investigação participante, esta investigação caminha junto à dinâmica cotidiana da EVOT e aos sujeitos que a compõem, com participação nas práticas, escutando as pessoas e observando a socialização de saberes na construção dos diversos conhecimentos, sendo reinventada a partir de um cenário coletivo.

A pesquisa é, antes de tudo, um arcabouço ideológico envolto por realidades concretas, responsável por demarcar um caráter, sobretudo, político à sua construção, trazendo problematizações, inquietações, indignações. Por isso, é preciso nos questionar sobre a quem estamos servindo nesse fazer científico e “[...] ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática.” (FREIRE *apud* BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12).

Portanto, a construção da pesquisa requer posicionamentos frente às realidades e ao mundo. A todo tempo, devemos revisitar a essência de nossas ações e pensamentos, desde a finalidade da nossa pesquisa, com a proposta, com os nossos posicionamentos e não cair na falácia da neutralidade. Ela é política, tem intencionalidades, tem sentidos, possui teorias que lhe sustentam, metodologias lhe dão materialidade e, nesse trajeto de encontros e desencontros, “[...] a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser.” (GALEANO *apud* BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13-14).

A respeito desse caráter político da ciência, de sua não neutralidade, Paulo Freire, Orlando Fals Borda e outros educadores e cientistas latino-americanos contribuem com a nossa investigação, pois acreditam que,

[...] a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria servir a política emancipatória e deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana. (BRANDÃO, 2006, p. 21).

É nesse sentido que desenvolvemos a pesquisa, tomando como ponto de partida a realidade social dos sujeitos e grupos sociais, para pensar a forma com que acontecem suas ações e lutas e de que maneira essa investigação pode contribuir para a emancipação dos sujeitos de acordo com as suas demandas.

Com isso, lembramos o nosso objeto de estudo – a educação como experiência comunitária –, aproximando-o da corrente de pensamento marxista, pois, segundo Minayo (2014), é possível observar, em alguns aspectos, forte característica do materialismo histórico e dialético, ao tomar a história como centro do processo e problematizar as relações dos indivíduos na sociedade. Inspirada no método dialético, partimos dos indícios pontuados ao longo do trajeto da pesquisa para compreender os conflitos existentes, desvelando as realidades em busca de novas concepções que atendessem às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Para Minayo, “[...] é esse caráter de abrangência que tenta, de uma perspectiva histórica, cercar o objeto de conhecimento por meio da compreensão de todas as suas mediações e correlações [...]” (2014, p. 107). Sendo assim, buscamos pensar a educação construída a partir das experiências comunitárias entre sujeitos que, ao dar-se conta de sua situação no mundo – de ausência de direitos, vulnerabilidade, marginalização, exclusão social –, criam estratégias para lutar pela transformação.

A pesquisa é um processo metódico que envolve teoria e ação, perpassa pelo campo científico e experiencial, em que o pesquisador, ao inquietar-se diante de situações-problemas, constrói alternativas para posicionar-se enquanto sujeito social. Neste sentido, o olhar curioso do indivíduo pesquisador precisa estar em constante revisitar de suas teorias, aliando-as às vivências cotidianas em torno de seu objeto de estudo.

De acordo com Demo (1985), a pesquisa deve romper com as paredes teóricas, sendo necessário ir ao encontro da realidade posta, a qual deve ser analisada de acordo com um aporte teórico-metodológico previamente estabelecido, sujeito a alterações a depender do andamento da pesquisa. Além disso, o autor afirma que a pesquisa requer um posicionamento político, permeado por conflitos, através do qual se dialoga, questiona e problematiza em torno do objeto e de sua finalidade para o pesquisador, para o pesquisado e para a sociedade.

Dessa forma, o estudo delineado discute e analisa a concepção de educação enquanto experiência comunitária, tomando o caso da EVOT como território permeado por experiências socioeducativas que fogem a uma concepção bancária de educação, trazendo os sujeitos e suas especificidades para o centro de todo o processo.

Diante do exposto e passando pelo desejo de saber e entender o mundo (FREIRE, 2010), trataremos, a seguir, de definir o método utilizado, apresentar o lócus e o universo da pesquisa, bem como os instrumentos para coleta de dados e procedimentos para a análise dos resultados.

2.1 A abordagem qualitativa na observação participante

A abordagem de pesquisa utilizada nessa investigação partiu de um olhar para as especificidades dos sujeitos e de suas práticas sociais, que nos remetem a experiências comunitárias. Outro ponto a ser considerado é a dialogicidade, o estabelecimento de relações democráticas entre os sujeitos, com implicações políticas e ideológicas, em que se priorize a organização para a transformação da comunidade e da própria sociedade. (GABARRÓN; LANDA, 2006).

Essa visão tem a ver com o pensamento de Paulo Freire em torno de suas experiências, como nos Círculos de Cultura, tendo em vista a efetividade de suas práticas ao longo dos tempos em nosso território, ao contrariar as imposições das teorias eurocêntricas que excluem os indivíduos do centro do processo. De modo que,

Desde que nasce a experiência freireana – tanto pedagógica como psicológica e sociológica – os modelos hegemônicos de pesquisa, educação e ação política são questionados. Buscam-se estratégias para superar as dicotomias de sujeito-objeto e de teoria-prática, sempre presentes na pesquisa em educação. Pretende-se, ademais, uma produção coletiva de conhecimentos, centrada nas vivências e necessidades de grupos agrários dominados, secularmente explorados e pobres, com a finalidade de conscientizá-los de sua problemática, propor e atuar em vista de possíveis soluções concretas. Parte-se de uma realidade concreta – vista como totalidade – e do saber popular, em atitude de pesquisador comprometido politicamente. Freire, como filósofo da educação popular, integra os princípios do materialismo dialético-histórico a sua pedagogia do oprimido. Ela se caracteriza como uma filosofia pedagógica pelo fato de ser dialógica, libertadora e transformadora. [...] (GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 106).

Ao partir das realidades concretas, a pesquisa participante utiliza o processo de “problematização-reflexão-ação” para dar sentido à investigação. Para Gabarrón e Landa (2006), essas experiências acontecem por meio da instrumentalização baseada nos Círculos de Cultura, “[...] que são pequenos grupos populares de analfabetos organizados com base em vários procedimentos e (em especial) com as perguntas ou as *palavras geradoras*; sempre no contexto de seu princípio referencial: *a dialogicidade*.” (p. 107, grifos dos autores).

Com base no exposto, desenvolvemos esta pesquisa objetivando construir arcabouços teóricos e metodológicos para problematizar o nosso objeto: a educação enquanto experiência comunitária. Dessa maneira, utilizamos a pesquisa participante originária em nosso território latino-americano e baseada nos conceitos pensados por Freire e vivenciados em suas andanças pelo Brasil e, principalmente, pela região Nordeste, nos Círculos de Cultura.

A pesquisa participante, no sentido do qual falamos e que tem base no pensamento de Paulo Freire, orientou todo o porvir metodológico, assim como os estudos teóricos, que estão imbricados e se complementam. É nessa direção que tomamos para a pesquisa algumas outras autoras e autores, que corroboram com esse Pensar e que nos oferecem subsídios para problematizar o nosso objeto.

Segundo Richardson (2017, p. 16), “[...] método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo, distinguindo-se assim, do conceito de metodologia, que [...] é o estudo do método, são os procedimentos e regras utilizados por determinado método [...]”. E, de acordo com essa linha de raciocínio, acrescentamos a importância da definição, inicialmente, do método a ser seguido na pesquisa, pois dessa escolha dependerá o andamento de todas as demais.

Assim, consideramos a relevância da utilização de métodos adequados à finalidade da pesquisa, visto que dela depende o desenvolver de todo o estudo, passando pela investigação teórica e empírica.

Após estudos e discussões acerca dos métodos utilizados para pesquisas, percebemos a necessidade de se ter um olhar para o objeto e suas especificidades, refletindo sobre a relação sujeito-objeto, em suas interfaces, para que seja atendido o propósito, que, neste caso, é analisar a concepção de educação enquanto experiência comunitária, tomando o caso da Escola Viva Olho do Tempo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 25),

A estratégia utilizada em qualquer pesquisa científica fundamenta-se em uma rede de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia. Esses pressupostos proporcionam as bases do trabalho científico, fazendo que o pesquisador tenda a ver e a interpretar o mundo sob determinada perspectiva.

Portanto, a perspectiva epistemológica do presente trabalho apresenta bases no materialismo histórico dialético, definindo seus referenciais teóricos, suas metodologias, instrumentos e técnicas de coleta, registro e análise de dados.

Nessa direção, sabemos ser essencial que a pesquisa desenvolva-se a partir das especificidades das experiências dos sujeitos e grupos sociais. A vivência social é fundamental para isso. Sendo assim, a opção pelo trabalho de campo acontece pela importância de discutir em torno da educação enquanto experiência comunitária, ampliando o olhar em torno do objeto pesquisado, pensando-o em seus inúmeros delineamentos, a partir dos quais é possível definir rumos para o andamento da pesquisa. Por seu caráter reflexivo, esta impõe constantes revisitaes de teorias e práticas.

Segundo Geertz *apud* Bogdan (1999, p. 113),

O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito [...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalha para ganhar a aceitação do sujeito, não como um fim em si, mas porque isto abre a possibilidade de prosseguir os objetivos da investigação.

Assim, o trabalho de campo requer uma interação com a comunidade e os seus sujeitos sociais, não de forma passiva, mas na condição de questionador, problematizador. Isto é, a pesquisadora e o pesquisador precisam ter ciência de seu lugar como sujeitos que dialogam com a realidade encontrada, que trazem à tona saberes prévios para guiá-los na busca constante por novas questões.

Nessa sequência, utilizamos o método de abordagem qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1999). Este método, junto à pesquisa de campo com natureza participativa e investigação participante, são basilares para a construção da pesquisa e destes escritos.

Dessa maneira, ao optar pelo método de abordagem qualitativo, com natureza participativa com investigação participante, tendo em vista a necessidade de um estudo aprofundado do grupo social, composto por sujeitos do Vale do Gramame que interatuam na EVOT, recorreremos a uma revisão histórica e aos fundamentos da educação comunitária, ponderando as concepções das autoras e autores pesquisados às percepções encontradas no campo da pesquisa, assim como as suas aproximações com a Educação Popular.

A investigação participante é realizada a partir da participação da pesquisadora nas atividades cotidianas da escola, isto feito desde a vivência dos momentos de interação dos sujeitos, como as reuniões de planejamento, as oficinas, as apresentações na e fora da escola, os instantes das refeições, da chegada e saída de educandas e educandos.

De acordo com Richardson (2017), uma das vantagens da observação participante é ter o pesquisador como membro do grupo, pois as atividades são realizadas naturalmente pelos

sujeitos observados. Ainda, conforme Bogdan e Biklen (1999, p. 114), “[...] a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos [...]”, sendo necessário ponderar os objetivos e finalidades da pesquisa no sentido de perceber caminhos que vão ao encontro dos grupos ou comunidades pesquisadas, permitindo o compartilhamento de saberes, percepções e novas significações para sujeito e objeto.

Segundo Brandão (2006i), corroborando com o pensamento de Minayo (2014), a abordagem investigação participante tem Paulo Freire e Orlando Fals Borda como seus inspiradores e é influenciada por uma visão crítica da realidade social, unindo investigação, participação e política como formas de resolver problemas concretos da sociedade. Ou seja, os sujeitos identificam o problema, coletam os dados sobre ele, analisam e buscam soluções conjuntamente, com vistas à sua emancipação.

Ainda, a metodologia dessa abordagem requer interação entre comunidades e seus diversos saberes, sistematização do problema a ser solucionado, participação de todos os envolvidos nas diversas fases do projeto, socialização das discussões e execução de planos de ação que foram construídos coletivamente.

Dessa maneira, remetemo-nos à visão de mundo, de homem e de sociedade que propomos, construindo coletivamente a proposta da pesquisa em questão, modificando-a e tendo em vista a contrapartida social a que se propõe, partindo de uma investigação das necessidades da comunidade escolar, de seus sonhos, sentidos e significações que dão ao mundo em que interatuam.

2.2 A EVOT e os seus sujeitos: conexão de sonhos

A Escola Viva olho do Tempo constitui-se enquanto território privilegiado onde são alicerçadas práticas de educação comunitária baseadas na amorosidade e nos sonhos das pessoas, sendo justificada a escolha dessa instituição como lócus da pesquisa, envolvendo os seus sujeitos e espaços de construção de saberes. A pesquisa engloba todo o entorno da escola, que se localiza no Vale do Gramame, zona sul do estado da Paraíba.

Diante dessa opção pela Escola Viva Olho do Tempo – que justificaremos ao longo desta seção, assim como da escrita no decorrer de todo o texto – vemos a necessidade de trazer à tona para conhecimento as pesquisas existentes acerca dessa instituição. Para tanto, construímos o quadro disponibilizado na sequência, envolvendo autora/ autor das obras, título, ano, curso e resumo da produção.

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos sobre a EVOT

Autora/ Autor	Título	Ano	Curso	Resumo
Maria Déa Limeira	A Escola Viva Olho do Tempo e as fontes culturais das práticas educativas dos seus educadores e educadoras do Vale do Gramame	2019	Mestrado em Educação – UFPB	Analisa as práticas das educadoras e educadores da EVOT que moram na comunidade Vale do Gramame, buscando percebê-los enquanto agentes no processo educativo.
Djavan Antério de Lucena Santos	Brincando na Roda dos Saberes: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico	2018	Doutorado em Educação – UFPB	Discute a escola como um território privilegiado que estimula a auto expressão e o convívio com os outros e com a natureza, a partir do projeto de extensão intitulado “Brincando Capoeira”, considerando a capoeira angola uma “potência cultural educativa ecológica”. A EVOT entra como campo de pesquisa e extensão nesse projeto.
Karla Jeniffer Rodrigues de Mendonça	No tempo dos tambores: os saberes ritmados pela infância na escola viva olho do tempo	2018	Mestrado em Sociologia – UFPB	Busca compreender a forma como se dá a aprendizagem das crianças na EVOT, observando como acontece a participação e como esta acarreta em transformações nos sentidos, emoções e movimentos dos sujeitos envolvidos.
Ana Paula dos Santos de Melo	Políticas públicas implementadas pelo município de João Pessoa – PB e as relações com as diretrizes de cidades sustentáveis	2017	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPB	Dialoga acerca da existência de políticas públicas ambientais para a construção de uma cidade sustentável em João Pessoa e identifica a percepção da sociedade e da gestão acerca das questões ambientais. Toma a EVOT como referência em Ecoeducação e os seus sujeitos enquanto interlocutores acerca da temática ambiental.
Átila Bezerra Tolentino	Espaços que Suscitam Sonhos: narrativas de memórias e identidades no Museu Vivo Olho do Tempo	2016	Mestrado em Sociologia – UFPB	Investiga a EVOT como espaço de memória, dialogando acerca da museologia social e da sociomuseologia, a partir da análise das ações do Museu Vivo Olho do Tempo.
Igor Alexander Nascimento de Souza	Na Confluência da Roda: educação patrimonial, diversidade cultural e pedagogia griô	2014	Mestrado Profissional – IPHAN	Debate sobre diversidade cultural, educação patrimonial e pedagogia griô dentro da perspectiva preservacionista, concebendo a EVOT como território de

				referência da educação patrimonial.
Eutrópio Pereira Bezerra	Patrimônio cultural, memória e preservação: identificação e mapeamento dos bens culturais do Vale do Gramame, João Pessoa – PB	2014	Mestrado em Ciência da Informação – UFPB	Investiga o processo de constituição da memória a partir do patrimônio cultural, mapeando as comunidades do Vale do Gramame, João Pessoa, Paraíba, com identificação dos moradores das comunidades e da EVOT.
Wellington Marchi Paes	Técnicas de permacultura como tecnologias socioambientais para a melhoria na qualidade da vida em comunidades da Paraíba	2014	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPB	Realiza um estudo de como algumas ações com resíduos e plantações podem impactar de forma sustentável em comunidades na Paraíba. A EVOT e os seus sujeitos contribuem para a pesquisa com a promoção de melhorias na qualidade das águas do Rio Gramame.
Sandra Maria Barbosa Lima	Imagem, Memória e Identidade: o acervo imagético da Escola Viva Olho do Tempo, Vale do Gramame	2014	Mestrado em Ciência da Informação – UFPB	Analisa as produções fotográficas feitas pela e na EVOT como elementos de memória, patrimônio e identidade cultural das comunidades do Vale do Gramame, em João Pessoa, Paraíba.
Vivian Maitê Castro	Ambientalismo em João Pessoa/PB: A participação da sociedade nas políticas públicas (2005-2012)	2013	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPB	Pesquisa como acontece a relação entre as ONGs ambientalistas em João Pessoa – dentre elas a EVOT – e o poder público numa perspectiva democrática participativa.
Edilon Mendes Nunes	Poluição industrial da Bacia do Rio Gramame e conflito socioambiental: análise da complexidade a partir dos atores, impactos e perspectivas	2012	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFPB	Examina o Conflito Socioambiental de poluição do Rio Gramame, em João Pessoa, Paraíba, apontando os atores e suas influências. Cita a EVOT como instituição que trabalha com a Ecoeducação dos moradores locais para melhorar o ecossistema.
Adeildo Vieira dos Santos	O Encontro cultural do Vale do Gramame e sua importância para a transformação da realidade local	2012	Especialização em Arte, Educação e Cidadania – CINTEP	Reflete acerca do projeto desenvolvido pela EVOT, com ênfase na coletividade e participação da comunidade.

Fonte: Repositório Institucional da UFPB.

Vemos que as pesquisas referenciadas no Quadro 1 remetem, principalmente, ao sentido comunitário que a Escola Viva Olho do Tempo tem como eixo central de suas práticas educativas. As produções acadêmicas giram em torno de sua atuação junto às comunidades atendidas pela escola e circunvizinhas, tratando, em especial, as questões ambientais em torno

da preservação do Rio Gramame, o protagonismo e a participação nas lutas e ações que envolvem o desenvolvimento humano dos sujeitos em relação com a natureza.

As motivações para a escolha da EVOT enquanto lócus da pesquisa perpassam justamente por suas experiências comunitárias em educação, chamando atenção como um lugar em que os saberes de experiências circulam entre os sujeitos e são transformados pelas dinâmicas de vida. Os conhecimentos são formulados a partir das perspectivas e demandas da comunidade, permeados pelas crenças, valores e histórias das mulheres e homens, crianças e adolescentes que pertencem a este território.

Além do destaque para as experiências comuns entre os sujeitos da educação, presentes nos fazeres educativos da escola, o protagonismo nas relações com a comunidade também foi uma das motivações para escolha desse local de investigação. Já nas primeiras visitas ao espaço, foi possível perceber esse protagonismo presente nas falas das pessoas e nas ações da EVOT, principalmente relacionadas à preservação do rio Gramame, fundamental para o sustento dessa comunidade e de toda a Paraíba, e que sofre constantes degradações.

Essas motivações giram em torno das experiências educativas da EVOT, que se destacam no cenário local, envolvendo práticas dentro e fora de instituição, como oficinas que estimulam a criatividade, a partilha, o conhecimento do corpo, a autonomia, o respeito, o cuidado com a natureza, além de campanhas para preservação, que ultrapassam os “muros” da escola, o afeto e a parceria na relação com os familiares das educandas e educandos, a amorosidade.

A escola, campo de pesquisa e de construção metodológica, tem como missão “construir com os moradores do Vale do Gramame ações sustentáveis que fortaleçam o ser na sua caminhada de autoconhecimento, baseada nos saberes e fazeres da sua identidade, potencialidade e da diversidade sociocultural que o cerca.” (PARAÍBA, 2018, p. 20). Isso acontece através de campanhas em duas vertentes: 1) para ampliar as parcerias e recursos que contribuam com o funcionamento da escola e 2) para chamar atenção da população para a necessidade de preservação do rio Gramame e conservação natural de seu entorno.

A “Olho do Tempo” tem uma história marcada pela busca de realização dos sonhos das pessoas, oportunizando-lhes a crença de que a vida é feita de sonhos e que os caminhos devem ser traçados em direção à sua concretização. Assim, as suas práticas são construídas na esperança nas pessoas, em seus saberes, fazeres e dizeres, na memória dos antepassados e na vida local, constituída por um coletivo de sujeitos, que são artesãos, camponesas, cesteiros, pescadores e quilombolas. A escola tem sua *práxis* orientada por uma relação de amorosidade e cuidado com a natureza.

Os referenciais teórico-metodológicos da EVOT têm base na Educação Popular, compreendida em um sentido dialógico de construção coletiva de saberes, tendo Paulo Freire como principal referencial, assim como na Educação Holística, proposta que trabalha a pessoa como um todo, na Educação Ambiental, em uma perspectiva de criar laços com a natureza para uma vida sustentável, na Ecoeducação e na Pedagogia Griô.

Desse modo, a escolha pela EVOT efetiva-se em um constante ressignificar dos conceitos dessa outra proposta educativa, que interage com os autores estudados e discutidos e propõe novas significações para o que compreendemos como escola, bem como orienta o nosso caminho em torno de novos sentidos para a construção dos saberes, a partir das experiências de vida.

Os critérios para escolha dos sujeitos partem do objetivo da pesquisa com investigação participante, que é analisar a concepção de educação enquanto experiência comunitária, tomando o caso da EVOT, sendo necessário vivenciar os mais variados momentos de constituição de saberes a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos.

A partir do olhar para esses sujeitos e para a comunidade, buscamos compreender como acontece a construção dos saberes, como se dá a dinâmica de vida dessas pessoas que lhes permite construir sentidos que sejam comuns para a vida em comunidade e que, ao mesmo tempo, possibilite que cada uma e cada um leiam o seu mundo e escrevam as suas próprias palavras (FREIRE, 1989). Esperamos, nessa perspectiva, compreender como esse cenário da EVOT tem motivado as pessoas a reescreverem as suas histórias, de que forma os diálogos e os abraços contribuem para fazer emergir a esperança e o desejo de *ser* e de *saber mais*⁸.

Nesse sentido, é de suma importância a participação dos sujeitos na construção desta pesquisa, dada a sua relevância diante do processo educativo. Os sujeitos da investigação são as pessoas que compõem a escola, que vivenciam diariamente os seus espaços, ensinando e aprendendo, fazendo circular os saberes de experiências que estão presentes nos fazeres e dizeres. São as mulheres e homens, crianças e adolescentes que dão significados à EVOT.

A ideia foi percorrer os caminhos que os saberes atravessam pelo sentir, pensar e agir de toda a comunidade escolar, no intuito de nos orientar para compreender a forma como a educação acontece nos espaços dentro e fora da EVOT. Por isso, o universo da pesquisa serão

⁸ “A conscientização de que é preciso ler o mundo antes mesmo de aprender a ler a palavra é de um todo necessária à constituição da criticidade, ou seja, é preciso conhecer e dialogar com o contexto em que se está inserido e, só daí, ampliar sua visão de mundo, recriando, revivendo e estabelecendo um novo uso para a palavra. O inquietar-se diante do mundo surge como uma necessidade que se tem de encontrar-se e de colocar-se criticamente diante das mais variadas situações e, como sujeito pertencente que agora se vê, autor de sua história, quer saber um pouco mais.” (ALMEIDA, 2017, p. 17).

os sujeitos da escola, que são educandas, educandos, educadoras e educadores, assim como voluntárias e voluntários abraçados pela escola.

Assim, tomamos como ponto de partida a necessidade de compreensão do objeto de estudo, que é a educação comunitária. Para tanto, a ideia foi vivenciar as experiências promovidas pela EVOT, em que interatuam os sujeitos que compõem a escola, nas quais se constroem saberes, ao formularem estratégias para a vida em comunidade.

Devido à relevância em aprofundar o entendimento dessas dinâmicas sociais é que optamos por realizar a pesquisa nesse universo – a EVOT –, composto pelos sujeitos que constituem a escola em questão. Com efeito, esse cenário vivo e interativo, junto a seus sujeitos, conferiu à pesquisa um caráter dinâmico, em que as transformações ocorrem a todo instante, e estar atentos a novas possibilidades e novas configurações foi essencial à constituição desta investigação.

2.3 Instrumentos para a coleta dos dados e procedimentos de análise dos resultados

De acordo com Silva e Silva (2006), a pesquisa é tida como mecanismo para produzir conhecimento e, assim, transformar a realidade. Desse modo, apoiamo-nos em uma revisão bibliográfica, utilizando como aportes as perspectivas de Freire (1981; 1989; 2000; 2005; 2010; 2015), Wanderley (2010), Mejía (2018), Streck (2010), Streck, Redin e Zitzoski (2016), sobre Educação Popular; Brandão (1982; 1988; 2002; 2006) sobre a educação comunitária; bem como autores que comungam de suas teorias, como Carneiro (1987; 1988). Realizamos, também, como vimos, a observação participante na Escola Viva Olho do Tempo, com registros em diário de campo.

Esses autores citados contribuem com a pesquisa e, especificamente, com a coleta de dados no sentido de promover uma observação baseada em uma visão contra-hegemônica, que traz à tona os sujeitos do processo e os seus olhares e percepções sobre o mundo. O diálogo com esses autores auxilia na constituição de um olhar diferente para o campo, apresentando um caminho de novas possibilidades a trilhar até o objeto de pesquisa, que contrariam as imposições europeias e ajudam-nos no confronto dos dados coletados com os resultados que esperamos alcançar.

Gonçalves (2016), baseado no pensamento de Freire, dialoga sobre a relevância da pesquisa de campo envolvendo a observação das vivências e das pessoas, bem como das notas de campo como instrumento para coleta dos dados. Segundo o autor,

[...] Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1981, p. 123), lembra que uma investigação como ação cultural parte de uma “codificação” viva que inclui observação dos fatos, conversação informal com as pessoas do lugar, o que será registrado em caderno de notas. A atenção ao detalhe é importante, mesmo a coisas mais aparentemente sem importância, a maneira de falar das pessoas, a sua forma de ser. [...] (GONÇALVES, 2016, p. 54-55).

Nessa direção, Richardson (2017) dialoga com os pensamentos dos autores. Para ele, a observação é tida como base para toda investigação científica no campo social, permitindo flexibilidade ao pesquisador, já que é o objeto de estudo e o objeto da pesquisa que determinam o tipo e a metodologia da observação. Com base nessas ideias, optamos pela observação participante, percebendo também a necessidade de uma construção dos sentidos e significações junto à comunidade, sendo possível chegar mais próximo de seu sentido gnosiológico.

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LUDKE; ANDRÉ, 2005, p. 26).

Característica também importante da observação participante e que levamos em consideração para a escolha dessa técnica de coleta de dados é a pouca exigência que se tem do sujeito objeto de estudo, pois não se faz necessário separar uma hora na agenda ou ter que parar uma atividade cotidiana para que esse tipo de investigação seja feita, e sim pode ser realizada a observação, muitas vezes, até sem que o observado perceba e isso acarrete interferências em seus fazeres (LUDKE; ANDRÉ, 2005).

Assim, acreditamos ser possível coletar informações mais precisas, a partir de práticas cotidianas que já são naturais à comunidade pesquisada, sendo os sujeitos observados em seu próprio ambiente, em suas ações, falas e fazeres cotidianos, e sem interferências consideráveis por parte da pesquisadora ou pesquisador.

A observação participante foi conduzida por todo o desenvolver da pesquisa de campo, possibilitando um contato mais humano com os sujeitos observados e, dessa forma, a efetivação de uma construção coletiva em torno do objeto de estudo, que é a educação enquanto experiência comunitária.

Inicialmente, foram realizadas visitas à EVOT no intuito de estabelecer contatos com as pessoas, sujeitos da pesquisa, que são as educadoras, educadores, educandas e educandos. Nessas visitas, utilizamos o diário de campo para descrever a estrutura física da escola, ambiente, salas, espaços de convivência, privativos, etc. Assim como foi realizado um estudo dos documentos e arquivos on-line de textos e imagens da escola para investigar aspectos da sua história de constituição e atuação da instituição.

Em seguida, observamos o cotidiano das pessoas, os seus fazeres, atentando para a forma com que interagem entre si e para o modo como constroem os seus saberes. Como acontece a chegada à EVOT, a recepção das pessoas (crianças, adolescentes e outras pessoas que visitam a escola), as oficinas, os momentos de refeição e de recreação, a construção dos combinados, as reuniões com os responsáveis e as de educadores, as festividades, e tudo mais que faz parte do dia a dia nessa escola. Nesse caso, também foram utilizados os diários de campo, com anotações das impressões e dúvidas que devem ser sanadas ao longo do processo de coleta.

Realizamos uma revisão aprofundada dos diários e das memórias vivenciadas no cotidiano da escola, atentando para as falas da mestra Doci, responsável legal pela escola e fundadora da instituição, no intuito de conhecer as histórias da EVOT, aprofundar algumas percepções e sanar algumas dúvidas acerca de questões estruturais e das dinâmicas do dia a dia da escola e da comunidade, com o objetivo de trazer novas contribuições à pesquisa e de suscitar novas investigações e resultados.

Como forma de registro e segurança de que as observações serão lembradas no momento da análise dos dados e da escrita do trabalho, foram utilizadas as notas de campo, aliadas ao diário de campo, em que,

[...] o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem [...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 150).

É importante, ainda, ressaltar que a relevância do uso de notas de campo perpassa pela exigência, por parte da pesquisadora e do pesquisador, de um olhar atento a diversas situações quando da observação, passando despercebidos alguns aspectos que dependem dos órgãos dos sentidos de quem observa, como a visão, os aromas e as diversas percepções sobre determinado fato ou cenário no campo (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Nesta pesquisa, as notas de campo serviram como importante registro do que não se diz ou mesmo daquilo que se diz, mas, a princípio, considera-se irrelevante, originando um diário pessoal, que contribuiu na construção dos passos da investigação, no acompanhamento de seu desenvolvimento e na sistematização das ideias para tomar como fonte de escrita do trabalho.

O diário de campo é tido como um importante instrumento para coleta e posterior análise dos dados, justamente por ser responsável por levantar informações que não foram possíveis de serem apreendidas como essenciais no momento da visita a campo, mas que, no momento da transcrição e registro para a escrita do trabalho, vêm à tona como relatos primordiais.

Composto por notas de campo, o diário de campo tem papel fundamental junto a pesquisas de observação participante, já que os momentos são vividos intensamente pelo observador, podendo-se deixar de lado, por um instante, a sua posição enquanto pesquisador. Neste cenário, o diário permite o registro de apontamentos que serão analisados fora do campo e, portanto, refletidos e reformulados a partir da finalidade da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Como já vimos, os sujeitos da pesquisa são as pessoas que compõem a escola, portanto, realizamos a coleta de dados com a comunidade escolar, pensando na contextualização de suas práticas a partir de observações focadas em suas vivências comuns. Fizemos observações das reuniões de construção dos planejamentos, da chegada e recepção das educandas e educandos, das oficinas, das apresentações dentro e fora da escola, entre outras vivências que envolvem os sujeitos da EVOT.

Nessa direção, de acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 205), a análise dos resultados da pesquisa é momento essencial e requer rigorosidade no tratamento das informações obtidas, “[...] envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Para tanto, utilizamos categorias freireanas como referências para o trabalho com os resultados da observação realizada na EVOT.

A partir dessas observações, com a utilização do diário e notas de campo, tomamos como base os escritos de Freire, relacionando-os ao campo de pesquisa, que perpassa problematizações acerca da educação libertadora e suas implicações, as quais o autor faz referência. (FREIRE, 1992; 2005; 2009).

Analizamos criticamente os dados coletados, partindo de uma leitura flutuante dos diários de campo, seguida da exploração do material, em que foram determinadas as categorias a serem analisadas e as quais relacionamos às vivências observadas e, por fim, realizamos a análise crítica dos resultados obtidos com base nessas categorias delimitadas. (BARDIN, 2016).

CAPÍTULO III – ALGUNS ELEMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A ATUALIDADE

A história da educação brasileira pode ser descrita a partir de diversas divisões, conforme periodizações formuladas de acordo com os cenários políticos, econômicos, pedagógicos ou sociais, a depender do que pretendemos. Para compreender melhor a dinâmica de vida nas sociedades de cada época, entendendo que a educação acompanha esses movimentos e modifica suas estruturas conforme a economia, a política, os poderes e a sociedade transformam-se, realizaremos a retomada de momentos da historicidade que consideramos essenciais para a compreensão dos movimentos da sociedade e sua relação com a educação.

Nessa perspectiva, entendemos a necessidade de demarcar e caracterizar os períodos, pois haverá em cada tempo sinais de seus povos, características das ideologias predominantes de cada época e também marcas das que as contrariavam e propunham novas alternativas para a sociedade. A educação, desse modo, é representada e conseguimos delimitar qualidades essenciais, utilizando-a como base para o entendimento de um período e de outro. Compreendendo o desenvolvimento das civilizações e, assim, da própria educação, lançamos mão de elementos para identificar desafios, dificuldades e perspectivas com que nos deparamos ainda hoje no cenário educacional brasileiro.

De acordo com as ideias de alguns autores sobre a historicidade brasileira, principalmente as discussões de Vanilda Paiva, em sua obra *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*, construímos esta seção do trabalho. Esta obra representa um ponto primordial para a reflexão em torno da educação enquanto experiência comunitária como eixo de partida para se pensar outras possibilidades educacionais pautadas na emancipação dos sujeitos.

Portanto, propomos apresentar a contextualização histórica da Educação Popular – chamada instrução popular, instrução elementar, educação popular –, pensando sua constituição a partir de práticas coletivas de saberes e tomando como ponto de partida as ideias de Paiva (2015), sugeridas em torno de cenários de profundas transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais. Diante disto, procuramos visualizar os marcos que determinaram o contorno de um e outro período, garantindo um olhar para as singularidades de cada tempo histórico.

É importante destacar que o referido estudo é orientado por concepções propostas por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão acerca da educação enquanto experiência

comunitária e Educação Popular, pretendendo apresentar indícios dessa outra forma de conceber a educação, com seus limites, avanços e retrocessos, que a constituem em seus variados tempos e espaços, garantindo um caráter dinâmico, percebido a partir de suas bases metodológicas à sistematização e circulação dos saberes.

Os procedimentos para a construção desses escritos tomam como base estudos bibliográficos das obras referenciadas, que nos garantem elementos para pensarmos a educação partindo de tempos históricos e sociais, que foram demarcados a partir da observação desses sujeitos e cenários.

Debateremos acerca da Educação Popular, situada a partir da construção histórica educacional brasileira, perpassando discussões sobre a efetividade dessas práticas de constituição de saberes, que nos remetem à educação enquanto experiência comunitária. Relacionaremos os escritos referenciados com a concepção de Educação Popular, na perspectiva de traçar um estudo que se mova em direção a uma educação que provenha das necessidades de um coletivo de sujeitos.

A relevância de tomar os escritos de Paiva (2015) como principais fontes para a retomada da historicidade educacional brasileira, parte da necessidade de se pensar a educação situada, que inicie a partir das concepções de homem, de mundo e de sociedade, caráter essencial para a constituição de um outro Pensar Pedagógico, que fora apontado também por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão ao sugerirem uma educação pautada na emancipação e na transformação social.

Sendo assim, cabe tomarmos as experiências educativas como espaços privilegiados de construção de saberes, estruturados a partir do sentido de humanização e baseados no diálogo, no dar-se conta da existência do outro. Essas experiências demarcam a história da educação brasileira, pois conferem particularidades a cada momento e constroem, a seus tempos, novos paradigmas para a educação e para o mundo.

A historicidade da educação brasileira é permeada por avanços e retrocessos, responsáveis por imprimir características próprias a cada período, essenciais para a compreensão de seus espaços e sujeitos. Nesse sentido, é necessário discutir as principais concepções sobre a educação e a educação popular, discutidas por Paiva (2015), a fim de inferir sentidos para a educação, com o objetivo de perpassar pelas ideias que emergiram e deram conta de constituir o que temos hoje como Educação Popular.

Desse modo, dialogaremos sobre a história da educação no Brasil, enfatizando elementos de uma educação forjada para o “povo”, que, ao longo dos tempos, foi sendo reformulada para atender a interesses distintos – ora da elite dirigente, ora da igreja católica,

ora de partidos políticos, ora pensando a instrução para o trabalho, a fim de atender aos interesses econômicos do capital, ora na intenção de construir uma democracia baseada no nacionalismo, ora a favor da justiça social –, chamada educação popular.

Para Paiva (2015, p. 63), o interesse na periodização da educação brasileira deve-se ao fato de,

[...] não apenas fornecer uma visão de conjunto da evolução da educação popular brasileira, mas também identificar as raízes de alguns problemas educativos ainda hoje sentidos, bem como observar as primeiras manifestações das diversas linhas de interpretação do fenômeno educacional que encontraremos com vigor a partir da Primeira Guerra Mundial.

Nessa perspectiva, observados os marcos da classificação dos períodos feita por Paiva (2015), realizamos a divisão a seguir partindo dos principais elementos de cada período, a fim de uma melhor compreensão da história da educação popular brasileira. Sendo: Brasil Colônia (1549-1822); Brasil Império (1822-1889); Brasil República (1889-1964); Ditadura militar (1964-1985); e Novos desafios após a Redemocratização/ Nova República (1985 aos dias atuais). Assim como apresentamos alguns diálogos acerca dos desafios e perspectivas do cenário atual.

3.1 A educação no Brasil Colônia e a perpetuação das desigualdades sociais

A educação popular no período colonial caracterizou-se como sendo um modo de difusão do cristianismo e de manutenção da elite portuguesa no poder, formada por membros da corte e, posteriormente, senhores de engenho e proprietários de terra. As atividades educativas, estabelecidas pelos jesuítas com a chegada dos portugueses em terras brasileiras, em 1549, tiveram a função de impor aos povos do Brasil a cultura ocidental cristã, isto é, “[...] tratava-se da aculturação sistemática dos nativos através da educação” (PAIVA, 2015, p. 66).

Ao chegarem ao Brasil, os portugueses encontraram aqui os povos originários com a sua cultura, com os seus deuses, mitos, rituais, viram paisagens preservadas e uma enorme riqueza de recursos naturais. Os nativos, donos de sua própria cultura, tinham sua própria maneira de fazer educação. Plantavam, colhiam, pescavam, cuidavam das atividades domésticas, ensinavam aos mais novos as tarefas cotidianas de acordo com as suas necessidades, faziam artesanato, estabeleciam relações de troca, cerimônias de iniciação e de passagem. Eles criavam e recriavam o seu mundo, transformando a natureza e a eles próprios através da educação.

Tudo isso foi sendo destruído pelos invasores portugueses. Sua cultura, história e modos de vida foram silenciados e subordinados aos mandos da elite portuguesa. Em momento algum se considerou os modos de viver e, muito menos, a educação desses povos, de maneira que os portugueses impuseram suas vestimentas, sua língua, suas festas, seus costumes e religião, desprezando a cultura encontrada ao aportarem no Brasil.

A aculturação, imposta pelos colonizadores, tinha o objetivo de domesticação, facilitando o domínio português através da alfabetização com o ensino da catequese, destinado às crianças filhas dos chefes das tribos. Chamadas escolas de “ler e escrever”, elas foram ampliadas, incluindo o ensino profissional e, aos poucos, passou-se ao ensino de adultos, porém apenas agrícola e para utilização de instrumentos agrários.

A educação pela catequese foi responsável por inserir em nosso meio uma cultura europeia, que dizimou a nossa língua, nossos costumes, nossa cultura, nossa educação. Foi responsável por domesticar nossos povos e ensinar-lhes o silenciamento e a submissão, a mando dos colonizadores e, conseqüentemente, subservientes a sua cultura opressora. A ideia era essa: através do ensino das letras, provocar a invasão cultural, o domínio da organização da sociedade. (PAIVA, 2007).

Desse modo, a história provoca inquietações e nos faz pensar nas significações, no sentido político da educação. Nesse caso, ela esteve a serviço do opressor, utilizando-se das fraquezas dos indivíduos oprimidos. Os portugueses tomaram-lhes a língua, em seguida, a religião, as crenças dos povos nativos, incutiram-lhes valores, crenças, uma língua, novos modos de ser e de viver, ao passo que estes povos perderam o poder sobre as suas próprias vidas, acreditando em um único Deus, submetendo-se a castigos físicos, a condições de subalternidade.

Após esse período de domínio dos indígenas, com o regime escravagista, houve a tentativa de domesticação dos povos africanos por parte dos jesuítas. A partir de sermões, ensinava-se a catequese para a elevação moral pelo cristianismo. Com a reforma pombalina e a expulsão da Companhia de Jesus, “[...] já a colonização estava consolidada; a língua portuguesa e a religião cristã dominavam amplamente as camadas hegemônicas da sociedade, além de terem penetrado entre indígenas e escravos.” (PAIVA, 2015, p. 67).

É importante destacar que, apesar da forte dominação portuguesa, os povos indígenas e africanos apresentaram diversas formas de resistência e de contrariar o sistema, que iam desde fugas em grupo ou individuais, defesas das aldeias, formação de quilombos, ataques, suicídio quando capturados, assim como transmitiam sua cultura de geração a geração também como modo de resistir às imposições portuguesas. Nessa direção,

[...] o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que “obedece” para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que “obedecer”, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de “manhas”, mas de *sonhos* também. De rebeldia, na aparente acomodação. (FREIRE, 2015, p. 149, grifos do autor).

Esses movimentos provocam-nos reflexões em torno da formulação de estratégias para o enfrentamento perante uma sociedade que dita formas de sentir, pensar e agir, o que nos remete à Educação Popular, discutida e problematizada nestes escritos. Essa forma de ver o mundo constitui-se na esperança e na luta por justiça social; e, nesse sentido, os ensinamentos dos povos nativos ultrapassam as gerações e nos fazem estabelecer conexões com a educação de hoje.

Ampliando o olhar em torno do sistema de ensino popular no Brasil Colônia, concluímos que nada tinha a ver com emancipação ou participação política, apenas com a imposição cultural para dominação dos povos. Além disso, não havia necessidade de ensinar a ler e a escrever para desenvolver a mão de obra, já que o trabalho era escravo e este não precisaria de educação formal para isso. Nesse cenário de Brasil Colônia, o ensino voltado aos indígenas e povos africanos tornou-se irrelevante, pois já havia sido consolidado o domínio português, de maneira que se privilegiou o ensino das elites com colégios e seminários. (PAIVA, 2015).

Ao contrário, começaram a existir resistências para a construção de alternativas à educação dos povos da colônia, pois se difundia a ideia de que estes povos preparavam-se para uma rebelião para a sua emancipação e as escolas eram espaço privilegiado para esses pensamentos subversivos. Daí a ideia de “[...] manter a colônia culturalmente isolada aparece, aí, como um fato que atingia tanto a educação popular quanto a educação das elites. [...]” (PAIVA, 2015, p. 69).

Desse modo, mantendo a colônia em um isolamento cultural completo e sem desenvolver uma educação que se adequasse à realidade requerida para o desenvolvimento econômico, que dependia do ensino de técnicas para uso das terras e de pesquisas sobre a mineração, “[...] o Brasil iniciava o século XIX: um sistema educacional quase inexistente.” (PAIVA, 2015, p. 69).

Aos poucos, o modelo colonial vai sendo transformado e a corte portuguesa deixa de ser o eixo social – a elite dirigente –, passando para os senhores de engenho e grandes proprietários de terra. “[...] O eixo social vai deixando de ser a Corte, ainda que reine o rei, as letras vão assumindo nova semântica. O eixo se torna a classe dos senhores de engenhos e dos capitães de terra, isto é, aqueles, seja no Nordeste, seja no Centro, que produzem para a exportação. [...]” (PAIVA, 2007, p. 55).

Nesse cenário, “a centralização do poder, o uso da força e do castigo, a escravidão, a distinção de classes, a inferioridade do povo permaneciam como ingredientes culturais fortes. [...]” (PAIVA, 2007, p. 56). Assim, a educação continuava a operar a serviço da elite e para manutenção da ordem social; as escolas instruíam apenas os filhos dos senhores e proprietários de terra.

Nesse primeiro período, fortemente marcado pelo monopólio da vertente religiosa, frente aos mandos da coroa portuguesa e, posteriormente, dos senhores de engenho, donos das grandes propriedades de terra, a educação popular não é reconhecida, por não ser ideal como visão de mundo, já que o ensino, necessariamente, deveria passar pela colonização, catequese, doutrinação, aculturação; estratégias distantes do que pretendia a educação popular, mesmo que em seus ensaios iniciais.

Por meio de tensões e embates, distante de reflexões sobre o seu sentido, a educação popular no Brasil Colônia vai se constituindo. Pautada nos símbolos religiosos como forma de garantir uma sociedade disciplinada e cada vez mais hierarquizada, detentora do papel de silenciar as revoltas e promover uma sociedade teocêntrica ideal, com clara delimitação entre as classes e, com isso, a perpetuação das desigualdades.

3.2 Educação como instrução pública no período imperial: disputas por um projeto de sociedade

A transição da sociedade brasileira colonial para a imperial faz com que algumas questões se modifiquem. O Brasil deixando de ser colônia de Portugal procura a independência alinhando-se a alguns setores da burguesia europeia, como afirma Carvalho (2010), embora sua estrutura social de poder seja reafirmada mesmo após a independência. Partindo dessa transição, a educação brasileira configura-se como caótica e precária. A abertura dos portos ao comércio exterior significou importante ato para a inundação do ideário liberal propiciado pela revolução francesa. Mesmo com a independência, as estruturas da

sociedade permanecem as mesmas, sendo que agora era necessário formar a elite dirigente, aquela que seria incumbida de levar o Brasil ao seu apogeu.

Os primeiros anos do século XIX são marcados por profundas mudanças no cenário educacional brasileiro. A expressão “educação popular” coincidiu com a concepção de instrução pública, sendo responsável pelo ensino elementar transmitido ao povo⁹, com a expansão das escolas como forma de acabar com o analfabetismo. Porém, o período foi marcado por contradições entre o projeto de civilização da burguesia e os interesses do capital, e por diversas reformas e variados métodos de ensino. (PAIVA, 2015).

Essas questões são importantes para pensarmos a educação pautada em disputas, que, por vezes, assemelham-se aos dias atuais; a cada período histórico estava em jogo um projeto de sociedade. Agora, no Brasil Império, seria preciso organizar o sistema de ensino de modo que atendesse aos anseios da elite monárquica e política.

A princípio, foram construídas escolas de primeiras letras para a população em geral, com aulas ministradas nas casas dos próprios professores. Assim como foram implantados cursos de nível superior voltados à formação da elite dirigente, como é o caso de:

[...] Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das Academias Militares; para favorecer a vida cultural, criaram-se as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas. [...] (PAIVA, 2015, p. 70).

Com o Brasil Império e o ideário liberal, o processo de burocratização na educação é acentuado. Como exemplo disso, é, então, instituída a Lei de 15 de outubro de 1827, sendo, assim,

[...] aprovada a primeira lei nacional brasileira que tratava da instrução pública de nível elementar. Tal lei disciplinava a criação de escolas de primeiras letras, em todas as cidades, vilas e lugarejos, e ainda determinava a criação de escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas. (CARVALHO, 2010, p. 14).

Essa lei também institui critérios para a admissão de professores, que deveriam ser cidadãos livres ou libertos, natos ou naturalizados, maiores de vinte e cinco anos e submetidos a uma banca examinadora. (GONDRA; SCHUELER, 2008). Sendo assim, a educação

⁹ O sentido de povo remete à massa de manobra, aos indivíduos que só alimentam as engrenagens do sistema, não àquele defendido por Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido*, em que sugere a conscientização para emancipação dos sujeitos para transformar a sua realidade. O povo de que falamos precisa apreender os conteúdos mais básicos para saírem da condição de analfabetos e serem capazes apenas de eleger representantes segundo a vontade da burguesia.

caracteriza-se, mais uma vez, como ferramenta para a manutenção do poder. (CARVALHO, 2010).

Segundo Paiva (2015), ainda que atendessem aos interesses burgueses, com a criação de cursos superiores, academias, museus e outros aparatos para a vida pública, esse formato não abarcava o ensino elementar, e a instrução das elites continuou de forma privada. Nesse sentido, quanto à educação popular, houve apenas uma iniciativa do general Francisco de Borja Stockler, ministro de D. João VI, que elaborou um projeto para que o ensino de primeiro grau fosse ampliado para todos. Isto é,

[...] preocupava-se com a difusão do ensino do primeiro grau, a ser ministrado nos “Pedagogos”. Recomendava também a transmissão de conhecimentos indispensáveis aos agricultores, operários e comerciantes através do ensino nos “Institutos”, colocando-se assim como a primeira sugestão oficial de organização de um sistema de ensino popular no Brasil e a primeira tentativa de vincular a educação ao preparo para as atividades produtivas. (PAIVA, 2015, p. 70).

Aí vemos indícios da construção de uma educação popular. Temos clareza de que essa melhoria seria apenas para atender aos interesses da elite monárquica e acrescentamos que, com a Independência do país, a preocupação com a instrução do povo mudou o seu foco e agora o que interessava era “[...] ampliar a participação dos brasileiros nas atividades do Império. [...]” (PAIVA, 2015, p. 70).

Agora independente de Portugal, o Brasil, através de uma Assembleia Constituinte, pensou o problema da instrução elementar e foram estabelecidas duas leis importantes para a educação popular. A primeira, de 1823, garantiu que a instrução primária fosse livre – podendo servir também a empreendimentos privados, não só a iniciativas estatais – e a segunda, do ano de 1824, resguardou a sua gratuidade para todos; e isso foi considerado um avanço para a educação brasileira, segundo Paiva (2015).

Nesse processo, foi transformado em lei o projeto de Francisco de Borja Stockler, garantindo a construção de escolas de primeiras letras de acordo com a necessidade do local, mantidas pelo governo central. De acordo com Paiva (2015), as escolas foram insuficientes e não existia a quantidade de professores exigida para que o projeto tivesse êxito, porém, teve sua importância e refletiu em melhorias para o ensino elementar brasileiro.

De fato, a experiência com a instauração dessa lei trouxe pequenas contribuições para a educação popular, mas foi a instituição do Ato Adicional que transformou

consideravelmente a educação no país. Uma das medidas tomadas foi a descentralização do ensino de primeiro grau, assim,

[...] o Governo Central reservou-se a incumbência da educação das elites, atribuindo às províncias a da instrução popular sem explicitar seu impedimento para atuar também no nível da educação elementar, esta foi a interpretação adotada. A lei de 1834 propiciou uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do Governo Central, em relação ao ensino primário (e, por extensão, ao ensino normal), considerando-a privativa das províncias. Estas, carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor de instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período republicano. (PAIVA, 2015, p. 72-73).

Dessa maneira, com a descentralização do ensino elementar proposta pelo Ato Adicional, a educação popular teve pouca representatividade, sendo que, às províncias, detentoras de poucos recursos, coube a responsabilidade com a instrução popular. Os monarcas recebiam instrução em suas casas, sendo mais um agravante para a irrelevância da educação popular.

Ao longo do tempo, os rumos da educação foram sendo alterados, conforme mudava a política, a economia, a sociedade. No Segundo Império, a instrução popular recebeu apoio devido às melhores condições em que se encontrava o país, em especial o eixo Centro-sul, considerado mais desenvolvido pelo cultivo do café, que substituiu os senhores de engenho e mineradores. Assim, com a extinção do tráfico de escravos, estimula-se a imigração de europeus para trabalhar nas lavouras cafeeiras. Esses imigrantes, preocupados com a instrução de seus filhos, movimentam a educação. Com o maior desenvolvimento econômico do país, cresce o número de indústrias devido à produção têxtil e isso faz com que as instituições de ensino sejam ampliadas e, assim, também a instrução popular. (PAIVA, 2015).

É importante acrescentar que a desigualdade, presente ainda hoje no sistema educacional brasileiro, já existia nesse período e era manifestada através do número de escolas por região e, mais especificamente, por estados. Aqueles considerados mais desenvolvidos economicamente, com maior número de indústrias e, conseqüentemente, com maior fluxo de imigrantes, apresentavam-se bastante à frente dos demais estados com relação à quantidade de escolas.

Destacamos, ainda, dois importantes projetos desse período que foram transformados em reformas: Couto Ferraz (1851) e Leôncio de Carvalho (1878). A primeira reforma instituía que:

[...] as escolas públicas de ensino primário, com acesso vedado aos escravos, deveriam ser divididas em duas classes (escolas do primeiro e do segundo grau) e que toda a educação estaria a cargo dos cofres públicos, que deveria fornecer inclusive livros e outros objetos necessários ao ensino, devendo existir também classes para adultos. [...] (PAIVA, 2015, p. 80).

A precariedade da instrução popular, característica marcante do Brasil Império, foi provocada principalmente pela descentralização dos poderes e dos recursos financeiros. Considerando que os estados mais pobres em indústrias teriam mais dificuldade em conseguir recursos para manutenção e criação de novas escolas, ampliam-se as desigualdades enquanto se reduz a quantidade e a qualidade dos serviços educacionais.

Já a reforma Leôncio de Carvalho, estabelecia a obrigatoriedade do ensino, pois considerava a instrução essencial para o trabalho, fazendo com que as indústrias desenvolvessem ainda mais, aumentando a produção e, assim, fortalecendo a economia do país. Desse modo,

[...] A reforma de 1878 considerava obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos. Preconizava a criação de escolas normais para evitar a improvisação de professores, estabelecendo ainda que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos. Preconizava ainda a promoção de conferências pedagógicas ou reuniões periódicas de professores para discutirem acerca dos melhores métodos e de todas as questões de interesse prático concernentes ao ensino. (PAIVA, 2015, p. 81).

Nesse processo de tornar obrigatório o ensino, no Segundo Império, com algumas reformas e diversos apoiadores do incentivo à educação popular, tendo como ponto central o desenvolvimento econômico do país, é que os recursos foram sendo orientados em favor dessa pauta. Porém, vemos que não foram suficientes – como até hoje não são – para responder às necessidades de todos os estados. Mesmo com a obrigatoriedade, não seria possível atender a todas as pessoas, pois ainda faltavam escolas e professores, assim como as condições de vida das pessoas não permitiam a frequência nem a retomada dos estudos.

Ao debater sobre a instrução pública, percebemos o quanto as condições políticas e econômicas influenciaram para que houvesse manutenção na precariedade da educação popular brasileira. Alguns diálogos e movimentos surgiram e são correntes até os dias atuais, fazendo-nos pensar o viés político e o econômico, assim como as questões ideológicas enquanto determinantes para os rumos que foram tomados pela educação no Brasil.

Segundo Paiva (2015), para combater as ideias liberais, defendia-se uma instrução popular que operasse em favor do “[...] ensino religioso e tendo como objetivo a compreensão dos direitos e deveres de cada um [...]” (p. 84). O ensino moral e religioso tinha a finalidade principal de conservação da ordem social, “[...] evitando que o desejo de enriquecer se torne um sentimento unânime [...]” (p. 84), em que as pessoas pobres tenham consciência de que podem ter melhores condições de vida. Assim como pretendia educar as mulheres para que mantivessem o seu lugar de submissão em sua família e na sociedade. Para a manutenção do capital, esse discurso fazia-se bastante vantajoso, já que pretendia instaurar a ordem e a moral, moldando pessoas que servissem a ele.

É importante destacar que, nesse período, preocupou-se também com a formação dos professores e com o ensino profissional, assim como com a educação para adultos analfabetos. Ainda que de forma precária, a partir de 1870, contou-se com escolas noturnas para adultos e de formação para professores em quase todas as províncias. Inúmeros projetos foram submetidos a favor do ensino profissional e da criação de escolas normais e para adultos.

Em todo esse período do Império, o parecer Rui Barbosa é considerado o documento mais importante, pois agrega argumentos em favor da educação popular e melhorias de cunho qualitativo ao ensino, propondo mudanças que,

[...] se referem à liberdade do ensino aliada à defesa do ensino laico, à obrigatoriedade escolar entre 5 e 15 anos (a ser cumprida através da chamada escolar anual das crianças em idade escolar, através das paróquias, com base no recenseamento escolar que seria realizado em dezembro de cada ano em todos os bairros urbanos), à reorganização do ensino primário no Município Neutro com escolas de 4 tipos (jardins de infância, escolas primárias elementares, médias e superiores, cada qual com 2 anos de estudos), à fundação de 2 escolas normais no Município Neutro (uma para cada sexo, com cursos de 4 anos), à autorização dos poderes gerais para subsidiar as províncias na criação e manutenção de escolas normais, à criação de um Museu Pedagógico Nacional e de uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada. Além disso, propunha a criação de um Conselho Superior de Instrução Nacional e a criação de um Fundo Escolar, a ser aplicado no desenvolvimento da instrução. (PAIVA, 2015, p. 86).

Dentre outras coisas, essa lei estabelecia a restrição de voto às pessoas analfabetas, portanto, além do quesito renda ser considerado para a participação nas eleições, com esse parecer, também se levava em conta a instrução. A ideia de estimular a instrução na leitura e na escrita para as classes populares pela obrigatoriedade do voto aumentou ainda mais as

desigualdades, visto que não houve interesse dos governantes na ampliação das escolas, e isso manteve essas pessoas fora das decisões políticas.

Como vemos, o período abordado foi de suma importância para a educação brasileira, apresentando um cenário de intensos debates e proposições em favor da instrução popular. Ainda que a ideia central fosse encontrar o caminho para o desenvolvimento econômico do país, sendo necessário para isso acabar com o analfabetismo e a ignorância, essas pautas e, principalmente, o parecer Rui Barbosa, foram responsáveis por conscientizar os líderes políticos da condição do Brasil no que diz respeito a deficiências na instrução pública.

Portanto, o Brasil Império foi um período marcado por ambiguidades, pois na medida em que se tentava copiar o modelo de sociedade europeu – baseado na religião, na moral e na hierarquia dos poderes –, existiam, por outro lado, as tensões e as especificidades próprias de um país pós-colonizado, diverso e pautado em grandes desigualdades, elementos essenciais para a compreensão dos rumos da educação no país.

3.3 A reinvenção do Brasil e a construção de um novo modelo de educação para a República

O terceiro período que apresentaremos traz elementos da educação na República¹⁰, no intuito de elencar as maiores contribuições dos pensamentos da época que operaram em favor da educação popular no Brasil. Segundo Paiva (2015), as características dos últimos anos do Império permaneceram durante os primeiros vinte e cinco anos da República e, após esse período, com a Primeira Guerra, é possível observar algumas contradições que não permitem a efetivação da instrução pública. Por um lado, temos uma demanda pela ampliação do ensino popular, por outro, são escassas as iniciativas para a sua concretização, já que foi um período em que os proprietários de terras detinham o poder e em nada se interessavam pela instrução popular.

¹⁰ É importante considerar que a República divide-se em períodos distintos, que concentram marcas dos governos que operaram em cada tempo. 1) A Primeira República (1889-1930), a partir do decreto da Independência do Brasil, período de reinvenção da nação, com a ideia de um governo para todos. 2) A Era Vargas (1930-1945), que se constitui em: Governo Provisório (1930-1934), com Getúlio Vargas na presidência e tendo como principal característica a centralização do poder; Governo Constitucional (1934-1937), com medidas centralizadoras e autoritárias, censura aos grupos contrários ao governo, nesse período, Vargas realizou um golpe que cancelou as eleições e foi instaurado o regime ditatorial; e o Estado Novo (1937-1945), ditadura de Vargas, em que foram intensificados o controle e a censura, assim como se estabeleceu uma política de aproximação das massas. 3) A Quarta República (1946-1964), governo que se iniciou com Eurico Gaspar Dutra e depois houve mais oito presidentes, incluindo Vargas, que voltou ao poder, o período foi marcado por fortes tensões políticas e intenso crescimento econômico do país, finalizado pelo golpe civil-militar, quando teve início a Ditadura Militar no Brasil. (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2007).

O que tivemos de atitudes concretas, nesse período, foi por iniciativas dos imigrantes – vindos ao Brasil trabalhar nas fazendas de café ou nas indústrias –, que organizaram as chamadas escolas estrangeiras. Desse modo, acentuaram-se aqui as diferenças entre as regiões do país.

[...] Onde o domínio oligárquico foi maior, como no caso do Nordeste, cuja decadência econômica se fez acompanhar de lutas entre grupos locais e da sedimentação de relações paternalistas que favoreciam o conformismo e a apatia, aumentaram muito lentamente as oportunidades de educação. No Sul, o maior desenvolvimento econômico não somente propiciou maiores recursos para o ensino como favoreceu a amenização das lutas locais (pela criação dos partidos) e da dependência do homem do campo em relação ao “coronel”, criando melhores condições para a difusão do ensino. [...] (PAIVA, 2015, p. 90).

Às desigualdades regionais, acrescentamos a questão do voto como manifestação de poder. Ainda que tivéssemos a intenção de proibir o voto do analfabeto para que houvesse mobilização por parte do poder público, no sentido de uma melhor valorização do ensino público, essa proibição acabou por manter as classes populares fora das decisões políticas, pois a ampliação do ensino não era interessante tampouco para as elites.

A situação continuava delicada para o país. É importante destacar alguns números desse período que nos informam a difícil situação do Brasil com relação ao analfabetismo. Nesse caso,

[...] o censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63% excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59% com a inclusão do Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos). [...] (PAIVA, 2015, p. 95).

Isso representava grande desconforto para um país que se considerava parte dos “países cultos” e exigia novas estratégias para melhorar a situação da educação no Brasil no cenário mundial, desenvolvendo um novo olhar para a instrução pública e, assim, para a condição das pessoas analfabetas.

Vemos que, no período republicano, continuam a persistir os mesmos problemas existentes no Império, como os relacionados à infraestrutura – as escolas estariam fadadas ao fracasso, pois suas casas eram “[...] impróprias, pobres, incompletas, ineficazes [...]” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35) – e à ação pedagógica – pelas práticas de memorização, vistas como tradicionais (antigas). Segundo Paiva (2015), esses são

considerados problemas decorrentes da descentralização das responsabilidades para com a educação.

A memória dessa educação vista como “do atraso” deveria ser repensada. Nesse sentido, intelectuais, políticos e autoridades estariam prontos para produzir outros marcos, reinventando o Brasil, pensado agora pelo espectro do novo tempo. Para isso, seria preciso reconstruir esse modelo de educação visto como “atrasado”, esquecendo toda a experiência do Império, mas sabendo que a constituição de políticas educacionais na República é proveniente das ações políticas do Brasil Imperial.

O fato é que existiam diversas propostas para melhorias no cenário educacional brasileiro, mas que esbarravam nos limites financeiros dos estados e municípios, já que a União permanecia ausente desses compromissos. Porém, o cenário foi sendo transformado, pois “[...] a Lei nº 1617, de 30 de dezembro de 1906, autorizava o governo central a ajudar com um quarto dessas despesas os Estados que já dispendessem 10% de suas receitas com o ensino primário. [...]” (PAIVA, 2015, p. 97).

De início, tratamos do “entusiasmo pela educação”, movimento bastante conhecido pelo o forte nacionalismo, trazendo à tona os ideais republicanos e democráticos novamente, tendo como foco a luta contra o analfabetismo e pela difusão da instrução pública com o objetivo de ampliar as bases eleitorais. Na década de 1910, a luta pela universalização e ampliação do ensino provoca a organização de alguns movimentos sociais, como as Ligas¹¹, bem como surgem embates em favor da instrução rural, com o objetivo de “[...] levar ao campo os novos valores industriais-urbanos e ferir o poder agrário em suas bases. [...]” (PAIVA, 2015, p. 105).

Com a Primeira Guerra Mundial, de 1914 a 1918, os problemas educacionais vêm à tona e se intensifica a luta em favor da instrução popular, pois se considerava que grande parte dos problemas do país devia-se ao analfabetismo. Nesse período, são forjados elementos da nossa educação popular.

Surgem, também, debates contra essas ideias, trazendo um contraponto para se pensar que o problema do país não reside apenas na educação, já que o objetivo da instrução popular era apenas formar eleitores. Agora, com os profissionais da educação, vêm à tona discussões em torno da qualidade do ensino, com o fechamento de escolas estrangeiras e um fundo para

¹¹ Como é o caso da Liga de Defesa Nacional (1915), movimento da “burguesia militarizada” responsável por lutar contra o anarquismo, pela nacionalização e difusão do ensino. A Liga Brasileira contra o Analfabetismo (1915), que pretendia combater o analfabetismo e o estrangeirismo, reivindicava também o auxílio da União para o fechamento das escolas estrangeiras e o ensino da educação moral e cívica nas escolas nacionais. A Liga Nacionalista de São Paulo (1920), mobilização pela democracia com difusão da instrução popular para ampliação das bases eleitorais e acabar com a aristocracia agrária. (PAIVA, 2015).

auxiliar as escolas nacionais, que também não se aplica, pois a União não tinha a educação como prioridade. Esse movimento provou, mais uma vez, que “[...] na luta em favor da educação popular está presente a luta política entre os grupos dominantes. [...]” (PAIVA, 2015, p. 112). Desse modo,

[...] a ampliação das ofertas de educação popular era vista como uma ameaça potencial ao equilíbrio eleitoral e também que as áreas decisivas na luta política, já em 1925, não incluíam a da educação como muito importante. Esta tornava-se, cada vez mais, uma área “técnica” onde a qualidade do ensino passava a ser mais importante que a sua difusão. (PAIVA, 2015, p. 112).

É nesse período, na década de 1920, que surgem algumas obras e debates a favor do sistema educacional, que inscrevem o compromisso da União com o Ensino Normal e com a educação de adultos, assim como “[...] acordos da União com os Estados para uniformizar a ação pedagógica brasileira.” (PAIVA, 2015, p. 97). Nesse direção,

[...] considerava necessário “instruir o povo para que se tenha uma democracia”, afirmando que “a instrução popular é tudo nos regimes em que o elemento popular concorre como fator de ordem política”; na mesma época, Otávio Mangabeira defendia a organização de uma Comissão Legislativa do Ensino Popular para solucionar o problema. Mas é somente a partir da Grande Guerra que se intensifica o movimento em favor da educação popular. (PAIVA, 2015, p. 97).

Como vimos, o final da Primeira República é marcado pela descentralização da educação, responsável por imprimir características próprias ao ensino elementar às regiões e aos Estados, pois cada um aplicaria os recursos que estivessem disponíveis. Acreditava-se, também, que a instrução poderia trazer a conscientização das pessoas acerca dos seus direitos e que estas, agora instruídas, não mais aceitariam as antigas profissões relacionadas ao trabalho braçal e desejariam agora cargos públicos. Para o capital, essa tomada de consciência não seria interessante e, por isso, a falta de interesse pela educação popular.

Segundo Carvalho (2011ii), foi espalhada pelo Brasil a ideia de que a educação seria a solução de todos os problemas da nação, fazendo surgir inúmeras formas de controle da sociedade. Nesse contexto,

[...] o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável,

conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los. (CARVALHO, 2011ii, p. 9, grifos da autora).

Observamos claramente a preocupação pela manutenção da ordem social, em que aos pobres é garantido apenas o básico para que não anseiem por melhorias em sua condição. Ao passo que a elite e os grandes proprietários de terras detêm o funcionamento das instituições e, assim, determinam o destino da sociedade. A educação, mais uma vez, é tida como meio que possibilita a ascensão social, vista como ameaça ao progresso da nação, podendo ser capaz de acabar com o projeto vigente de sociedade.

Ao final da Guerra, os ideais da Escola Nova existentes funcionam agora como “otimismo pedagógico”. Permeadas pelo “realismo pedagógico”, essas ideais ganham corpo à medida que a Primeira República vai chegando ao fim. Observamos que,

[...] os índices de atendimento escolar na Primeira República mantiveram-se mais ou menos no mesmo nível do Império, apresentando-se como um forte motivo para a mobilização observada a partir da Primeira Guerra na área da educação. Esta intensa mobilização, entretanto, não logrou promover resultados quantitativos muito animadores; substituída pelas preocupações qualitativas e pelo movimento de renovação da educação elementar, os níveis de crescimento dos sistemas de ensino mantiveram-se mais ou menos constantes durante a última década do primeiro período republicano. [...] (PAIVA, 2015, p. 101-102).

A ideia de que o homem deveria ser preparado para o trabalho, sem levar em consideração os outros campos, afastada de um olhar histórico e social, provocava o distanciamento das problemáticas educacionais e a consequente precarização da educação. Entre os otimistas pedagógicos, existiram também os que deixaram de lado a pura técnica e seguiram com questionamentos políticos relacionados à educação.

Não podemos deixar de citar o pensador e profissional da educação Anísio Teixeira como otimista pedagógico. Segundo Paiva (2015), ele esteve no grupo daqueles que abordaram a discussão política da educação, pelo seu compromisso com a democratização do ensino, com uma vasta contribuição para a educação popular durante toda a sua trajetória de vida. Era necessário, segundo Teixeira (1956), uma consciência de que a nação fazia-se moderna e, portanto, devia ser pensada como tal, ciente de que esse nível de conscientização só seria atingido através da democratização da escola.

Anísio Teixeira acreditava em um modelo de nação industrial e urbana e, portanto, independente e soberana, por isso defendia a educação para a democracia. Em sua proposta de

educação para todos, Anísio defendia a criação de um novo modelo de escola, a reformulação do pensamento pedagógico, tendo a educação como um direito humano e direitos humanos como princípio educativo.

De acordo com Nunes (1999), Anísio Teixeira, durante toda a sua trajetória política e social, pensou e discutiu uma educação diversificada que atendesse às necessidades individuais de cada sujeito que compunha a sociedade. Propôs que voltássemos a nossa atenção à flexibilidade do sistema educativo, que busca atender às diferenças de capacidades e interesses dos indivíduos da sociedade.

Ao alegar que a “educação não é privilégio” e sim um direito, Teixeira (1957) ressalta a importância da educação como direito humano fundamental, que propicia o desenvolvimento pleno de suas aptidões, criatividade, valores morais, culturais e éticos, sem os quais não se constrói uma sociedade igualitária, democrática e justa. Dessa forma, vislumbra a escola pública como um espaço de igualização de classes, priorizando a aproximação social e culminando na eliminação de preconceitos. (NUNES, 1999).

Segundo Paiva (2015) e Nunes (1999), o forte nacionalismo estadista acentuava a mobilização em função do direito ao voto, que, necessariamente, vinculava-se à alfabetização, conduzindo a diversos programas e campanhas emergenciais e movimentos de cultura popular, apresentando bases para se pensar uma Educação Popular. Exemplos desses movimentos são: o Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), baseados nas ideias de Paulo Freire, caracterizados pela proposta de conscientização e politização do povo, imprimindo à “educação popular” novo sentido e significações.

Conforme o governo ia modificando, de acordo com as fases de transição da Era Vargas, mudavam também os princípios educacionais. No primeiro período, em seu programa de “reconstrução nacional”, Vargas priorizou a difusão do ensino público, a construção dos Liceus Industriais e a reforma do ensino, assim como se discutiu uma nova política nacional da educação. Em contraposição, no segundo período, o autoritarismo transforma o cenário político, com profundas mudanças no setor educacional, em que as decisões voltam a ser apenas políticas, sem levar em consideração a qualidade da instrução popular.

[...] Em todo o período, entretanto, uma característica se mantém constante: o interesse pela educação rural e pelo ensino técnico-profissional, cuja ênfase se explicaria por serem percebidos como o aspecto educacional da

estratégia governamental para a solução da “questão social”. (PAIVA, 2015, p. 125).

Na efervescência dessas ideias, no cenário revolucionário de 1930, com destaque para o ensino técnico profissional para formar mão de obra para trabalhar nas indústrias e no comércio, os profissionais da educação criam um movimento para favorecer a educação popular através do rádio. Nesse período ainda existiram organizações privadas em favor da educação, trazendo à tona novamente o “entusiasmo pela educação”, assim como veio a foco a responsabilização da União com relação a uma política nacional de educação e a instituição de um ensino laico, gratuito e obrigatório. (PAIVA, 2015).

Com a retomada do “entusiasmo pela educação”, foram criadas campanhas para a propagação da instrução popular, com escolas para adultos e crianças que funcionavam com doações e recursos de sócios, como exemplo da Cruzada Nacional de Educação, e enfatizavam o preconceito contra o analfabeto.

Ao refletir sobre a questão qualitativa do ensino, visualizamos diversos momentos na história da educação brasileira que denotam a precariedade da instrução popular. Durante o governo de Vargas, dos anos 1930 a 1945, priorizado o caráter quantitativo para a disseminação do ensino no Brasil, percebemos que o crescimento do número de escolas e, possivelmente, o aumento dos recursos dispendidos com a educação, acarretaram em falta de condições para a sua manutenção. Isso conduziu à evasão e à repetência, a ausência de preocupação com a formação de professores, assim como o grande número de alunos que nem conseguiam chegar à escola.

Dentre as alternativas para a difusão e a qualificação da educação, destacamos a assinatura do Convênio Nacional do ensino primário, em 1945, que estabeleceu a concessão de recursos federais para os Estados destinados à construção de escolas, ao aperfeiçoamento dos profissionais e ao ensino de adolescentes e adultos através do supletivo. A partir da implementação desse Convênio e distribuição dos recursos, surgem as campanhas nacionais de alfabetização de adultos.

Com isso, a educação de adultos foi ganhando cada vez mais autonomia e, com a instauração do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), passou a incorporar recursos próprios. Nessa perspectiva,

[...] firmara-se a universalização do ensino elementar com um ideal educativo com valor intrínseco. É a educação dos adultos, entretanto, que passa a ser fortemente percebida como instrumento para a consecução de objetivos político-ideológicos. Já não bastam os tradicionais sistemas de

ensino supletivo e os recursos do FNEP destinados a uma campanha de educação de adolescentes e adultos possibilitam uma atuação maciça sobre a população analfabeta e esta atuação se vincula diretamente à vida política e aos ideais da democracia liberal no imediato pós-guerra. (PAIVA, 2015, p. 153).

O período de 1958 a 1964 é considerado o de maior mobilização popular em favor da educação de adultos. “Entusiasmo” e “otimismo” dão lugar ao “realismo em educação”, formado por “[...] novos profissionais da educação especificamente voltados para a educação dos adultos e preocupados não apenas com a busca de métodos mais eficazes, mas também com as consequências políticas, sociais e econômicas de seus programas.” (PAIVA, 2015, p. 234).

Um importante marco do período foi a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, para investigar os problemas da educação de adultos e pensar estratégias para melhorias que atendam às realidades desse tipo de educação, pois acreditava-se que, assim, seria possível restaurar as condições econômicas no país. Aproveitando-se do intenso e rápido crescimento do país, era necessário assegurar mão de obra qualificada, que fosse útil aos rumos que o Brasil estava tomando.

Diante desses acontecimentos, há os que acreditem em uma educação das massas para trazer o crescimento econômico esperado, com o funcionamento da democracia liberal, e também vêm à tona as ideias daqueles que veem a educação de adultos como mecanismo essencial para transformar a sociedade. (PAIVA, 2015).

De acordo com Saviani (2013), esse período da historicidade da educação brasileira encontra seu balizamento na preocupação com a tomada de consciência e na participação das massas nas decisões políticas, advindas do período anterior, sendo a educação tida como ferramenta essencial para essa conscientização. Portanto,

[...] A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2013, p. 317).

É nesse contexto que surgem as ideias de Paulo Freire, em que ele aponta a pobreza e a ignorância como elementos causadores do analfabetismo e a superação deste para o desenvolvimento da sociedade. Destacamos que o Congresso discute a necessidade de conscientização e de participação popular nas decisões políticas, com métodos pautados em círculos de discussão, em que o ensino fosse voltado à realidade dos sujeitos, realizado com

eles e não para eles. Observamos que o Congresso traz de volta as ideias sobre o social, ao mesmo tempo em que,

[...] serviu também como estímulo ao desenvolvimento de novas ideias e novos métodos educativos para adultos. Nele é possível constatar que o “realismo em educação”, ou seja, a consideração dos aspectos internos do processo educativo ao lado de sua vinculação com a vida da sociedade, tende então a impor-se sobre as demais posições. As preocupações quantitativas não se acompanham mais do preconceito contra o analfabeto e, ao lado delas, persiste a preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos. (PAIVA, 2015, p. 238-239).

Durante todo o período, aceleram-se os embates e debates entre grupos contrários no que diz respeito à educação brasileira, sobressaindo a ideia de que os problemas nacionais só seriam solucionados com o desenvolvimento do país, o que só aconteceria por meio da participação popular nas decisões.

Surge, então, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958, funcionando até 1963, após passar por um difícil período financeiro, que também levou ao fim todas as demais campanhas do MEC. De acordo com Paiva (2015, p. 243),

[...] a CNEA preocupava-se com a educação popular de crianças e adultos e com a contribuição potencial ao desenvolvimento econômico-social. Sua programação, destinada a diversas faixas de idade, visava combater o analfabetismo em todas as suas frentes, enfocando-o como fenômeno social que tem causas sócio-econômicas que devem ser conhecidas.

Com a Campanha, temos início uma nova etapa na história da educação brasileira, “[...] a da tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional. [...]” (PAIVA, 2015, p. 248-249).

Nesse cenário de fervor das ideias em favor da educação, vem à tona a criação do segundo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1959 em defesa da escola pública, que trouxe novos expoentes para se pensar a Educação Popular e o seu lugar diante do cenário brasileiro. É nesse período e, em meio aos embates e lutas a favor do sistema educacional brasileiro, que surgem os movimentos de resistência popular.

Algumas iniciativas privadas, ligadas à Igreja, influenciam na disseminação da educação popular, como é o caso da criação da Rádio Nacional de Emissoras Católicas (RENEC), redirecionando o foco da Igreja Católica, que, em todos os outros momentos da

história da educação, preocupou-se apenas com o ensino para as elites, agora, empenha-se com a educação para as massas. (PAIVA, 2015).

Dessa forma, ao pretender modificar as estruturas sociais, a começar pela erradicação do analfabetismo, esses movimentos acabam por garantir à cultura popular a sua efetivação enquanto “autêntica cultura nacional” (SAVIANI, 2013, p. 317) e promover a sua libertação dos domínios europeus.

As campanhas, os movimentos, a promulgação de leis – como o Movimento de Educação de Base (MEB), a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) e o Programa de Emergência – representam bem o período e apresentam uma educação popular preocupada tanto com o ensino primário quanto com a educação de adultos.

No início da década de 1960, com a extinção de todas as Campanhas, cria-se o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e a Comissão Nacional de Cultura Popular, que são efetivados pelo PNE. Os diversos grupos da sociedade – liberais, esquerdas marxistas e católicos –, ainda que por vezes lutassem entre si, esses movimentos partiam todos de demandas em torno da educação popular. São exemplos desses movimentos organizados da sociedade: Centros Populares de Cultura, Movimentos de Cultura Popular e Movimentos de Educação de Base (MEB) em sua segunda fase. De acordo com Paiva (2015, p. 258),

[...] Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância.

O Movimento de Educação de Base (MEB), nesse sentido, trouxe grandes contribuições para a cultura popular brasileira, mas somente a partir do seu segundo ano, em 1962, quando ele passou a desenvolver uma educação que provocasse uma conscientização a respeito dos valores da vida, da sociedade e do trabalho. As suas bases cristãs exigiam iniciar o processo educativo pela humanização para, só a partir daí, preparar as pessoas para transformar a vida econômica, social e política do país, através da conscientização de suas condições.

Os Centros Populares de Cultura, que funcionaram entre 1962 e 1964, deram origem ao Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). Este se estendeu por todo o país, inicialmente baseado no teatro de rua, cinema, artes plásticas e filosofia, no intuito de auxiliar na conscientização política e na transformação social. Os Centros defendiam “[...] uma arte popular revolucionária; popular porque identificada com as aspirações fundamentais do povo e revolucionária porque pretendia passar o poder a esse povo. [...]” (PAIVA, 2015, p. 262). Após a sua reformulação, passou a focar na alfabetização como eixo central para o trabalho educativo.

Já os Movimentos de Cultura Popular, deram origem ao Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, iniciado também na década de 1960, e ao movimento “De Pé no Chão também se aprende a ler”. Eles procuraram combater o analfabetismo e ampliar o nível cultural do povo. O MCP incentivava a valorização da cultura popular através de produções artísticas, propiciando condições para a criação a partir de conceitos, estratégias e instrumentos próprios da cultura nacional, com o objetivo de acabar com a alienação a partir da conscientização política e cultural.

Outro importante marco na estruturação da educação popular no país foi o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, ocorrido no ano de 1963, pois foi responsável por reunir todos os movimentos que trabalhavam com a alfabetização de adultos e cultura popular. Promoveu a troca de experiências entre os grupos, algumas orientações e a criação de uma coordenação nacional. Como vemos,

[...] as tentativas de utilização da educação como instrumento de mudança social não se fazem através dos sistemas educacionais, mas de campanhas ou de movimentos que atendem aquelas faixas da população que não são atingidas pelos sistemas formais de educação, o que leva a supor que, uma vez universalizado o ensino elementar, diminuem grandemente as possibilidades de se considerar a educação popular como um instrumento importante na estratégia da promoção de transformações sociais. (PAIVA, 2015, p. 330).

É isso que veremos nas discussões mais à frente, de modo que, com a universalização da educação, o interesse pela educação muda o foco e é preciso pensar novas estratégias para realizar mudanças na sociedade. Como é o caso da educação enquanto experiência comunitária, que traz em suas bases elementos promotores de justiça social, pois questiona a ordem vigente e dispõem elementos para a constituição de um novo modelo de “escola” e, assim, de sociedade. Ela derruba os muros das instituições para se fazer nos espaços de construção de saberes, que são as ruas, as praças, os parques, os clubes, os teatros, os museus,

escolas, entre outros espaços em que é possível criar condições para a construção de conhecimentos.

Em meio a esses movimentos, surgem, então, junto às formulações do MCP de Recife, as ideias do educador Paulo Freire, que colocam em pauta os problemas sociais e as consequências destes para a educação, trazendo alguns elementos da Educação Popular ainda em seus ensaios iniciais. Mesmo que as ideias de todos os movimentos tenham sido importantes para a formação dos profissionais da educação no período, foi o pensamento de Paulo Freire – através de suas ideias para a formulação de um método baseado em “[...] ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios” (PAIVA, 2015, p. 279) – o que mais influenciou os trabalhadores da educação.

A proposta de Paulo Freire iniciava com o diálogo, a partir de uma reflexão sobre a nossa sociedade, discutindo sobre o conceito de cultura, sobre o papel do homem na sociedade, a responsabilidade para com a natureza e com o mundo. Esse processo, segundo Paiva (2015, p. 280-281),

[...] ajudaria o homem a perceber o seu papel como sujeito e não como mero objeto e serviria de base para a mudança de suas atitudes. Só depois da compreensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana, através dos debates, iniciava-se a alfabetização. Esta pretendia ser mais que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de leitura e escrita; pretendia formar uma atitude de criação e recriação. Por isso, ela devia partir de situações concretas e se realizar através do diálogo.

Com grandes contribuições das ideias do educador Paulo Freire, o período foi marcado por iniciativas no sentido de promover a democratização da educação, a partir da lógica de descentralização das decisões políticas do país, havendo a necessidade de formação de um cidadão eleitor empenhado em pensar as políticas públicas de acordo com a sua própria realidade e, com isso, eleger políticos que representassem os seus interesses. Esse projeto político de sociedade desagradava a determinados grupos, como militares, a classe econômica com os empresários e o ideário conservador representado pelas pessoas que consideravam o patriotismo, o nacionalismo, a família, a moral e os bons costumes atrelados a uma pauta contra a corrupção.

Esses antagonismos presentes na sociedade, em grande parte decorrentes das ideias dos movimentos populares que lutavam por justiça social através de pautas diversificadas, provocaram rupturas com as ideias e políticas públicas até então difundidas, com a

disseminação de golpes e a mobilização de grupos de direita que não concordavam com a alfabetização de adultos como vinha sendo constituída, pois era tida como perigosa para a manutenção do capitalismo e, assim, da ordem social vigente. (PAIVA, 2015). Culminando com o golpe civil-militar de 1964, em que o presidente João Goulart é deposto e é implantada a Ditadura Militar no país.

3.4 A instrução pública na conjuntura política da Ditadura Civil-Militar: censura aos movimentos de educação popular

É nesse cenário de confrontos, “golpes e contragolpes”, segundo Paiva (2015), que acontece o Golpe Civil-militar e tem início um período de profundas censuras, proibições, prisões, exílio e mortes. A ditadura militar é responsável por uma quebra nas ideias que vinham sendo difundidas na política, na economia e na educação no país. A instrução popular, diante disso, constitui-se apática e as poucas experiências que ainda persistem, com as ideias vinculadas ao pensamento de Paulo Freire, não sobrevivem muito tempo a esse novo projeto de sociedade. Em outras palavras,

O temor aos efeitos dos programas de educação das massas, criados entre 1961 e 1964, observou-se através da repressão desencadeada contra esses programas e seus promotores. A partir de abril de 1964 um grande número de programas desaparece. Alguns poucos sobrevivem no interior, com programação restrita e revisão de sua linha de atuação. Entre os grandes movimentos sobrevive apenas o MEB, em virtude de seu vínculo com a CNBB, mas tal sobrevivência custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa. [...] ainda assim surgiram no país movimentos isolados que – introduzindo algumas modificações no método Paulo Freire – tentaram colocar em prática as ideias pedagógicas do professor pernambucano, mas sua existência é efêmera. (PAIVA, 2015, p. 287-288).

Para Saviani (2008), o debate educacional durante o governo militar baseava-se na orientação do ensino atrelado ao avanço na produtividade e renda do país. O ensino profissionalizante foi aprofundado no ensino médio e ensino superior, com as funções de formar mão de obra especializada e de preparar os quadros dirigentes. A educação estava voltada para a formação de pessoas para atender às demandas do capital. Os empresários e a sua estreita relação com os EUA celebram acordos financeiros com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Essa parceria no campo educacional entre o MEC e a USAID efetiva a ideia de educação voltada para a produção.

É evidente nesse período pós-golpe a relação entre educação e capital. Com o Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, as instituições responsáveis pela educação só poderiam funcionar se atendessem às exigências do mercado de trabalho. Ainda no governo militar, com a Constituição de 1967, os recursos financeiros para a educação pública foram reduzidos e o setor foi permeado pelo ideário privatista.

O ensino superior, com a reforma de 1968, teve sua estrutura repensada e dividida em um modelo curricular que temos ainda hoje, com disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas. O modelo de pós-graduação brasileiro, advindo de 1970, foi inundado pela concepção europeia, dividido em mestrado e doutorado, cursado a partir de áreas correlatas, com certo grau de autonomia, pensando as atividades de docência e orientação e com apresentação de um trabalho final. (SAVIANI, 2008).

O ensino primário e médio, alterado para 1º e 2º graus, a partir da Lei n. 5.692/71, de acordo com Germano (2008, p. 328-329),

[...] também sinalizou claro sentido instrumental, sob a inspiração da teoria do capital humano, embora recorresse a interpretações democratizantes de correção das desigualdades sociais. [...] Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia. [...].

No cenário dos movimentos sociais populares a situação era bastante difícil, principalmente pela precariedade de recursos dispendidos pelo poder público para a educação das massas, o que agravava as condições de censura a que eram submetidos os profissionais da educação para o exercício de suas atividades. Mesmo nessas condições,

[...] O pensamento de Paulo Freire logrou mesmo penetrar na formação dos novos pedagogos, opondo-se às tendências dominantes no sentido de desvincular a reflexão social do pensamento pedagógico. O preconceito contra o analfabeto, grandemente combatido no período anterior, passou a encontrar resistências nos mais diversos setores. No plano geral, fortaleceu-se a tendência ao planejamento educacional, embora no terreno específico da educação dos adultos as decisões oficiais tenham se pautado predominantemente por critérios político-ideológicos, com vistas à sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas. (PAIVA, 2015, p. 290-291).

Como forma de contestar os movimentos da época, surge, em 1962, a Cruzada do ABC, movimento de origem evangélica que pretende acabar com o analfabetismo, trazendo à tona a ideologia de manutenção das estruturas sociais e de propagação do espírito de paz semeado pela religião. As Cartilhas utilizadas para o ensino nas Cruzadas sofreram críticas, pois traziam lições relacionadas à religião, à fé e à Igreja, assim como aspectos pautados na moral e nos bons costumes para viver em sociedade. As críticas também tiveram a ver com a sua origem estrangeira, com o assistencialismo nas relações com as comunidades, a distribuição de alimentos para as pessoas que frequentassem as aulas, os poucos recursos financeiros que contrastavam com o alto custo para manter os alunos, assim como com a ideia difundida do analfabeto como pessoa incapaz. Devido a essas dificuldades, principalmente, financeiras, a Cruzada foi extinta entre os anos de 1970 e 1971. (PAIVA, 2015).

Nesse mesmo contexto, temos o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1970, responsável por difundir uma nova roupagem para o governo com uma nova campanha alfabetizadora. De acordo com Paiva (2015, p. 337), foi “[...] um dos pilares da política educacional do governo militar no período [...]”. Trabalhava com “[...] conhecimentos relativos ao lar, à comunidade, à Pátria e à consolidação de hábitos e atitudes. [...]” (PAIVA, 2015, p. 323). Segundo a autora,

Aceitava-se que as atividades do Mobral deveriam ser conscientizadoras. Os movimentos anteriores a 1964, entretanto, teriam distorcido os propósitos de conscientização levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo. Por isso, o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire [...] e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos [...]. (PAIVA, 2015, p. 323).

O MOBRAL, assim como a Cruzada do ABC, foram movimentos que funcionaram no período da ditadura militar com o propósito de ensinar a alfabetização, levando à politização das massas sem, contudo, estimular o processo de conscientização para os problemas sociais. Essa consciência política de que tratamos nesse período é algo distante dos sujeitos e de seus lugares na sociedade, e perpassa o ensino dos novos moldes impostos pelo novo governo e novos partidos que estavam no poder.

De acordo com Paiva (2015, p. 325), essas campanhas de alfabetização, citadas anteriormente, passaram “[...] de uma abordagem ‘cultural’ no estabelecimento das metas educativas para uma abordagem que considerava predominantemente o problema da adequação da mão de obra educada ao mercado de trabalho. [...]”. Bem como levaram ao

povo a ideia de que o governo estava preocupado com a instrução popular e, além de auxiliar no fortalecimento do partido a favor do governo, pretendiam acabar com a ação dos movimentos que eram contra.

De acordo com as discussões tecidas até aqui, podemos considerar que a educação, ao longo da história brasileira, tem servido à propagação ou mesmo ao ajuste dos poderes na sociedade, contudo, a educação também pode servir para contrariar as imposições socioeconômicas, questionando a ordem vigente. Como é o caso da educação enquanto experiência comunitária, que traz à tona outra proposta educacional e que tem como objetivo contrariar os poderes instaurados, pois ela nasce de demandas coletivas e acontece de acordo com as perspectivas e necessidades de sujeitos e grupos sociais.

Dito isso, percebemos que a educação enquanto política pública é sempre vista pela ótica da elite dirigente de cada período, com influências europeias, sem pensar uma educação própria latino-americana. Talvez a concepção colonial de modelos trazidos de fora nunca tenha deixado de caminhar junto às concepções de mundo e de sociedade ao longo de todos esses anos. A educação é sempre vista através de uma ótica produtivista, atrelada ao capital e, dessa forma, pensada para uma classe privilegiada: o ensino superior para a formação da elite dirigente – brancos de classe média, latifundiários, empresários – e o ensino básico e profissionalizante, para as classes populares – mulheres, negros, camponeses, operários, trabalhadores informais.

A Educação Popular surge, então, como alternativa às concepções educacionais mantenedoras do sistema. Como um movimento, pressupostos, teorias e metodologias com bases nos movimentos sociais populares, que trazem à baila os pensamentos do educador Paulo Freire acerca da condição dos oprimidos com relação aos opressores; ela propõe a transformação a partir da emancipação dos sujeitos para contestação de sua situação na sociedade.

3.5 A redemocratização no Brasil: desafios da educação popular na luta por justiça social

Com o fim do regime ditatorial e com o país redemocratizado, após promulgada a Constituição de 1988, os movimentos configuraram-se em uma nova roupagem, em que as reivindicações aumentam devido ao fim da ditadura, que deixou marcas na sociedade em vários âmbitos. Dessa forma, as mobilizações abarcam o pluralismo de ideais e o aprofundamento no aparato teórico marxista como forma de fundamentar as suas aspirações

cientificamente, validando seu discurso nas universidades, nos círculos sociais e no embate político.

Asseguradas pela Constituição de 1988, todas as pessoas devem ter acesso à educação, pauta reforçada pela LDB 9394/96. (BRASIL, 2020). Assim, fortalecida por esta lei, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi instituída enquanto modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, garantiu-se uma educação adequada às necessidades dos sujeitos da EJA e, ao poder público, foi conferido o dever de oferecê-la de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos.

A partir daí, algumas iniciativas do governo com relação à educação popular foram implementadas, respaldadas pelos movimentos sociais, como a criação de universidades e organizações não-governamentais. Entre os movimentos que podemos destacar, na década de 1990, é o Movimento de Alfabetização (Mova), que trabalhava a alfabetização partindo do contexto socioeconômico dos sujeitos, considerando-os coparticipantes de seu processo de aprendizagem. Assim como surge, também, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), promovido pelo governo federal, porém este não dá conta de atender às demandas populares e é como um retorno às campanhas das décadas de 1940 e 1950.

Em 1998, decorrente das lutas dos movimentos sociais e vinculado ao Incra e as universidades, é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com o intuito de atender às populações situadas em áreas de assentamentos. Em 2003, é lançado pelo governo federal o Programa Brasil Alfabetizado, que propunha erradicar o analfabetismo em quatro anos, proposta que foi reformulada com a entrada do novo Ministro da Educação, Tarso Genro, em 2004.

Como debatemos, a história das sociedades é uma história de contradições e, portanto, estas recaem sobre a educação. Nesse cenário, os movimentos populares ressurgem com o embate do reconhecimento identitário, acreditando na transformação cultural de uma sociedade, pregando novos conceitos e novas ações para o combate às desigualdades na luta por justiça social. A luta está presente nas reivindicações por uma política afirmativa, de uma consciência identitária e humana acerca das pessoas, de ressignificação de seus preceitos a todo instante.

Em observância ao cenário atual, em que vivenciamos nos dias de hoje os resultados desses marcos, das pautas conservadoras e das reivindicações das lutas dos movimentos, visualizamos algumas características, como, por exemplo, as mudanças ideológicas. Antes determinadas a partir do Estado, sendo preciso a inserção das massas no governo para que as

mudanças ocorressem. Cabe, hoje, uma ampla pauta reivindicatória acerca da consolidação de políticas públicas que atendam aos interesses dos grupos da sociedade.

Nessa perspectiva, o cenário atual apresenta a educação popular ainda desvinculada de estratégias políticas¹², precária na sua prática, pois não considera os sujeitos em suas especificidades, não propõe o diálogo e a escuta como centro do processo. A educação popular, dessa forma, necessita que se deixe de lado o seu caráter emergencial para ser pensada em sua função primeira, em que, “a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: ‘e deles faremos homens’ [...]” (BRANDÃO, 1988, p. 13). Da mesma forma que humaniza, a educação pode ser responsável também por desumanizar “[...] e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: ‘e eles eram, portanto, totalmente inúteis’.” (BRANDÃO, 1988, p. 13).

Portanto, se sabemos que a educação acontece nos mais variados espaços e tempos, a depender das relações estabelecidas entre os sujeitos e suas inquietações diante do mundo, somos motivados a refletir sobre a forma como ela ocorre, percorrendo os caminhos dos saberes presentes nas experiências comunitárias, como estes são construídos, coletivamente, por crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas trocas diárias, partindo do que vivenciam, do que observam de si e do outro.

Vem à tona a concepção de Educação Popular, debatida por Freire, em que ele faz a leitura da realidade brasileira e latino-americana e constrói uma pedagogia que tem bases nas experiências das pessoas. Para esse educador,

[...] a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1995). (PALUDO, 2016, p. 141).

A partir da redemocratização é que percebemos novos desafios à educação popular. O cenário atual traz à tona o debate sobre a instrução pública não mais no que diz respeito ao acesso à educação, como nos períodos anteriores, mas as discussões referem-se à permanência

¹² O termo está colocado para remeter à ideia de política partidária, em que se vale o que se tem e o cargo que ocupa, e não no sentido de que trata Freire, como opção libertadora, intrínseca à constituição enquanto ser humano e, portanto, de direitos.

dos sujeitos na escola, em como é possível pensar estratégias para a manutenção das educandas e educandos nas escolas. Surgem diversos questionamentos a esse respeito, como: *De que modo tornar a escola interessante para motivar os sujeitos? Como pensar mecanismos para instigar as crianças, adolescentes e adultos, e estes consigam aprender saberes para a vida? Ao estabelecer uma educação para todos, que elementos devem ser primordiais para incluir todos os sujeitos e promover a justiça social? E, por fim, de que maneira repensar objetivos e metodologias para que seja possível a construção coletiva de saberes?*

Nessa direção, um novo olhar para o fenômeno permite-nos pensar a educação popular pautada nas experiências comunitárias de educação, em que os sujeitos veem-se enquanto parte de todo o processo, na qual a construção intencional de saberes ocorre a partir do vivido, do que as educandas e educandos conhecem sobre si e sobre o mundo. É aí que a educação acontece, os saberes são construídos de acordo com as demandas dos sujeitos e grupos sociais; no instante em que surgem as necessidades individuais, estas são compartilhadas e transformadas em coletivas e, em coletividade, buscam-se caminhos para aprender novas possibilidades de atender a essas necessidades. Então, os saberes que surgiram, circulam entre as pessoas, formulando novos saberes e, assim, novas demandas.

Na sequência desses escritos, rememoramos, uma história mais recente que nos auxilia a pensar as conquistas e os desafios dos dias atuais. Como importante marco para o período, consideramos essencial trazer à tona elementos do governo Lula e os avanços no sentido de políticas públicas para a educação – que compreendeu os anos de 2003 até 2010, em que sucede com a presidenta Dilma. Levando em consideração que o presidente foi o único na história do Brasil a ter precedência das classes populares e não ser originário de setores burgueses, acreditamos ser esse um dos motivos pelos quais as suas pautas foram orientadas em favor dessas classes e em prol de um governo construído junto ao povo.

Segundo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de novembro de 2005, o governo do presidente Lula estaria fazendo do Brasil um país menos desigual. A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato. (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Dessa maneira, segundo Marques e Mendes *apud* Oliveira (2009, p. 198), o governo do presidente Lula “[...] vem sendo apontado como promotor de políticas sociais dirigidas aos

setores mais vulneráveis da população [...]”. No último ano de seu mandato, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que conferiu avanço significativo para o setor educacional no Brasil, especialmente para a educação básica, que envolve a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

[...] Na educação, o governo federal vem desenvolvendo programas, estabelecendo parcerias com os municípios e com as escolas diretamente, muitas vezes sem a mediação dos estados, consolidando assim um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais. Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Estes programas governamentais, em seu primeiro mandato, apesar de terem sido considerados assistencialistas, acarretaram melhores condições de vida à população em situação de vulnerabilidade social, possibilitando acesso a serviços essenciais. A exemplo do programa Bolsa-Família, que é responsável pela distribuição de renda para as famílias em situação de pobreza, além do ProJovem e do Primeiro Emprego como formas de garantir autonomia aos jovens de famílias de baixa renda.

Como iniciativa deste governo, temos a ampliação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Na educação superior, o governo deu continuidade às propostas anteriores, com o Programa Universidade para Todos (PROUNI) como alternativa para possibilitar aos estudantes o acesso a instituições de ensino privadas com um auxílio financeiro de bolsas integrais ou parciais por parte da União.

De acordo com Libâneo (2008), a gestão do Ministério da Educação, nesse período, reconfigura o modelo para a educação, com a nova política de financiamento para a Educação Básica, através do FUNDEB, com a valorização da formação das trabalhadoras e trabalhadores da educação. Isso caracterizou uma postura dialógica do governo com relação à sociedade, isto é,

[...] O MEC adotou postura receptiva ao diálogo com a sociedade civil e a comunidade acadêmica, através da realização de seminários e do recebimento de sugestões ao texto oficial. A cada novo documento divulgado havia uma grande manifestação dos atores sociais, a fim de que seus interesses fossem contemplados, resultando em uma infinidade de emendas parlamentares. (CARVALHO, 2011i, p. 188).

O que podemos observar a partir dos seus dois mandatos é uma tentativa de retomar direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, com a compreensão de que o compromisso com a educação é de todos, e os resultados apresentados não são de responsabilidade dos sujeitos, e sim das políticas públicas até então adotadas. A ideia foi descentralizar as ações, com auxílio de instituições privadas e ONG's, possibilitando, ao final dos mandatos, um redesenho do cenário político, educacional e social brasileiro, ao permitir diversas ampliações em setores da sociedade até então esquecidos, excluídos das pautas governamentais anteriores. (CARVALHO, 2011i).

Desse modo, ainda que apresente lacunas e problematizações, o governo Lula, ao final dos seus dois mandatos, apresentou suas contribuições para as populações em situação de pobreza e vulnerabilidade social, conferindo avanços na efetivação de seus direitos. A partir da instauração de diversas políticas públicas – algumas citadas anteriormente – foi possível um olhar diferenciado para a classe de trabalhadores, com garantias e concretização da diminuição das injustiças sociais.

Dessa forma, dialogamos com a concepção de Educação Popular discutida por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, entendida em seu sentido permanente de humanização, de tornar o homem sujeito de si, pertencente e agente em seu mundo, devendo ser responsável por possibilitar a construção de sentidos para o seu próprio mundo, a partir da tomada de consciência de sua situação/condição, a emancipação e a consequente necessidade de transformação social, que se faz a partir de ações coletivas.

Observando a periodização realizada por Paiva (2015) e relacionando-a às concepções dos autores Freire e Brandão, estabelecemos parâmetros para se discutir a educação enquanto experiência comunitária e, diante disso, concebê-la não apenas como concepção pedagógica, mas também como prática educativa situada, alicerçada por símbolos e significações próprias dos sujeitos envolvidos no processo.

Reconhecer a educação popular não só como concepção ou enfoque pedagógico, mas também como movimento e como prática educativa situada, leva-nos a reconhecer que as experiências concretas não estão orientadas exclusivamente por concepções, pensamentos e teorias pedagógicas elaboradas, mas também por ideologias, imaginários culturais, representações e crenças compartilhadas e reelaboradas pelos educadores populares. (CARRILLO, 2013, p. 19).

É aí que percebemos a urgência de se desenvolver discussões baseadas nessa outra concepção pedagógica, com características diferenciadas, herdeira de pensamentos,

metodologias e práticas *clandestinas*, que surgem como forma de reescrita da própria história e na busca por encontrar raízes por onde vai se constituindo.

Pensando a educação como forma de reconhecimento da independência, da pluralidade e do pertencimento, é necessário envolver-se em uma rede de significações, inicialmente inquietando-se diante das injustiças, questionando, contrariando, na perspectiva de transformar a ordem social.

O diálogo em torno da historicidade da educação brasileira, perpassando pelos marcos históricos de constituição da educação popular, permite-nos reflexões acerca do inacabamento do homem, assim como dos tempos, espaços, da própria história, possibilitando uma dinamicidade de concepções e pensamentos. Pois,

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecerem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 2010, p. 64).

A partir do debate constituído em torno da educação comunitária, é possível vislumbrar mecanismos de ampliação das discussões sobre educação, permitindo romper com os paradigmas vigentes e vislumbrar novas possibilidades, conduzidos a ressignificar nossa *práxis* enquanto pensadores e cientistas da educação, e anunciar novos caminhos, concebidos em torno de um olhar mais humanizado.

CAPÍTULO IV - PROVOCAÇÕES EM TORNO DE UM OUTRO PENSAMENTO PEDAGÓGICO

As provocações pretendidas aqui partem de estratégias para se pensar um novo paradigma para a educação, vista por uma ótica universal de direitos negados – direito à saúde, à moradia, ao lazer, à educação –, de sujeitos em situação de vulnerabilidade e de exclusão. Optamos por dialogar sobre algumas concepções, formuladas de acordo com os tempos, espaços e sujeitos, que marcam a educação por sua efetividade e escrevem, na história, suas marcas, ao perpassar pela dicotomia oprimido e opressor observada por Freire (2005) e que dá corpo essencialmente a esta escrita.

Na primeira seção deste capítulo, apresentaremos e discutiremos sobre as contribuições das epistemologias latino-americanas para a construção desse outro Pensar Pedagógico, ao revisitar autores como Freire (1981; 2005), Streck (2010), Streck e Esteban (2013), Mejía (2018), Carrillo (2013). Ao nos orientarmos pelas suas ideias acerca da sociedade e da educação, pretendemos provocar questionamentos a respeito das pedagogias hegemônicas e das contra-hegemônicas, que os autores denominam pedagogias *clandestinas*, para falar de estratégias que fogem aos pensamentos preconcebidos e predeterminados que se materializam em metodologias e ações prontas advindas de países europeus, com interesses colonizadores de dominação, aculturação e perpetuação do poder somente entre as classes dominantes.

Em seguida, abordaremos desafios e possibilidades de consolidação da educação em um sentido libertador, que considere a construção de saberes comunitários desde o lugar do oprimido. Debateremos acerca das perspectivas de uma educação que parta das vivências comunitárias dos sujeitos, que os enxergue em suas condições de vulnerabilidade diante da sociedade e proponha alternativas para a sua emancipação e transformação de sua realidade.

Por fim, trazemos à discussão a Cultura Popular como “[...] um corpo de ideias e práticas questionadoras do estado atual da sociedade desigual e de suas culturas. [...]” (BRANDÃO, 2016, p. 103). Ao trabalharmos o sentido de cultura, esperamos vir à tona aspectos de constituição do próprio ser humano e sua diferenciação dos outros animais como um ser produtor de cultura, em que a sua história de vida é forjada no cotidiano de suas relações e a sua concepção de mundo constrói-se a cada instante e a partir do que vê, sente, ouve, fala, faz. Neste subcapítulo, tomaremos como referências as categorias “cultura” e “educação”, segundo Brandão (2002).

Desse modo, o capítulo será conduzido no sentido de pensar um novo olhar para estas experiências tidas como *clandestinas*, como subversivas da ordem dominante e motivadoras de uma nova consciência a respeito do mundo, estas que considerem uma visão mais próxima à nossa realidade latino-americana, que nos permitam analisar nossos espaços de construção de saberes a partir do nosso território.

4.1 Contribuições das epistemologias latino-americanas

A educação, ao longo da história, tem apresentado avanços e retrocessos, se formos pensá-la desde uma perspectiva emancipadora dos sujeitos em uma sociedade fortemente caracterizada pela luta de classes, em que são evidentes os lugares ocupados pelo oprimido e pelo opressor¹³. Ainda assim, é possível observar experiências alternativas que pretendem reverter essa ordem dominante e que se caracterizam por seu sentido de pertencimento e de posicionamento frente às desigualdades sociais.

Nesse contexto, ao trazer à tona elementos das pedagogias latino-americanas, desejamos ampliar o debate acerca desse outro pensamento educativo, que surge para problematizar as relações de opressão, em que “[...] tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências. [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 294).

Para Freire (2015), as categorias oprimido e opressor representam polos opostos em relações sociais também consideradas antagônicas; e só pela *práxis* libertadora do oprimido é que é possível superar a opressão. Para uma discussão mais aprofundada, pensemos essas categorias envolvidas em um cenário de luta de poderes, em que os sujeitos ou um coletivo de sujeitos oprimidos percebem-se enquanto classe social. Ao tomarem consciência de seu lugar nessas relações e de seus direitos, estes indivíduos “condenados à desumanização”, agora lutam pela libertação das amarras sociais.

¹³ O sistema confere lugares distintos e bem característicos ao opressor e ao oprimido na sociedade. O opressor ocupa lugares “privilegiados”, com direito a melhores condições de saúde, moradia, alimentação. Espera-se que o oprimido ocupe um lugar de vulnerabilidade, de fragilidade, em que os sujeitos, “passivos”, aceitam as imposições do capital, impostas pela burguesia dominante, pelos que oprimem. Esse lugar do oprimido determina suas condições de vida e de trabalho. Oprimidos sentem as consequências da marginalização, pois são excluídos das decisões até chegarem a um lugar onde desaparecem as perspectivas de mudar a sua condição. É aí que a educação popular vem à tona, na esperança de despertar esses sujeitos para as desigualdades as quais estão submetidos, construindo uma consciência crítica a respeito das injustiças e motivando a luta por um outro lugar na sociedade.

[...] Só aos oprimidos, entretanto, cabe esta tarefa histórica. [...] Portanto, a superação da contradição opressores/ oprimidos, sinônimo da libertação de todos, é obra da *práxis* do oprimido e de outras lideranças revolucionárias que “renunciam à classe a qual pertencem e aderem aos oprimidos” (FREIRE, 2002, p. 161) [...]. (OLIVEIRA, 2016, p. 295).

E é nessa perspectiva que pensamos o protagonismo das experiências latino-americanas em um cenário de intensas lutas de classes, em que os sujeitos não se veem representados pelas pautas hegemônicas e repensam os seus papéis, reveem o lugar ocupado pela sua história, suas artes, sua cultura, sua educação. Conscientes da urgência de se ter um olhar voltado para as suas especificidades é que sujeitos e seu coletivo reconhecem na educação um espaço de luta, território fértil para o experimento de novas alternativas que sejam possíveis.

Segundo Streck (2010, p. 9), a “[...] educação não se dá fora dos conflitos e das tensões da vida concreta e pressupõe opções fundadas em projeto de sociedade e de visão de homem e de mulher. [...]”, o que corrobora com o sentido ontológico de que trata Freire (2010), em que os seres humanos, conscientes de sua incompletude, inconclusão e inacabamento, vivem uma permanente tensão na esperança por *ser mais*.

No desenrolar dessas tensões humanas é que percebemos indícios de um outro pensamento pedagógico, com características próprias, nos espaços e tempos em que se constituem as histórias de vida. Esses conflitos contribuem para pensarmos o lugar da educação e o papel de suas práticas em meio a um cenário de luta de poderes, de desigualdades, exclusões, injustiças.

Desse modo, compreendemos que,

[...] por ser herdeira de uma determinada formação histórica e cultural, forjou-se nesta parte do mundo um pensamento com algumas características próprias, em princípio, nem melhor nem pior que o pensamento em outros lugares. Mas é um pensamento que, em meio à fugacidade das ideias *de fora* que, como ondas, e sucedem em modas, busca encontrar raízes por onde continua subindo a seiva que, mesmo imperceptível, continua alimentando práticas e esperanças. (STRECK, 2010, p. 20).

Reflitamos, agora, sobre algumas dessas experiências, que ocorreram no território latino-americano e que motivaram a luta por igualdade de direitos, imprimindo no cenário mundial características próprias, riqueza de pensamentos e de práticas na educação. Ao contrariar a ordem dominante, essas *pedagogias clandestinas* pretendem, a partir da

conscientização da existência de uma *colonialidade do saber*¹⁴, superar o domínio do eurocentrismo¹⁵.

Segundo Almeida (2017, p. 35), ao mesmo tempo em que a “[...] pedagogia de dominação dos povos latino-americanos impedia que os indivíduos dissessem sua própria palavra [...]”, alguns pensadores foram responsáveis pelo incentivo à conscientização da identidade de sujeitos pela motivação para que encontrem uma maneira de questionar a realidade opressora. Sendo assim, “[...] o que é preciso é reagir, de modo próprio, às ideias dos outros, afirmando a própria originalidade, afirmando as diferenças e a universalidade [...]” (STRECK, 2010, p. 279).

Antes de conhecer e discutir sobre as contribuições das experiências que forjaram novos paradigmas para a educação, é preciso ampliar o debate e retornar às ideias que, nesta parte do mundo, eram construídas e disseminadas pelos primeiros moradores. E, nesse sentido, trazemos à tona um debate sobre as contribuições dos povos Guarani, que aqui – grande parte da América do Sul – construíam uma educação própria de suas vivências.

É essencial a compreensão de que o modelo de exploração colonial provocou mudanças profundas nas formas de vida dos povos Guarani, com transformações significativas na educação desses povos, que, anteriormente a esta invasão, tinham o intuito de formar um bom cidadão moral e espiritualmente, em um sentido integral. O mais importante para os povos Guarani estava “[...] na convicção de que a alma não se dá inteiramente feita, mas que se faz com a vida do homem, e o modo de seu fazer-se é seu dizer-se; a história da alma guarani é a história de sua palavra, a série de palavras que formam o hino de sua vida.” (STRECK, 2010, p. 40).

Na educação dos Guarani, os educadores não têm a palavra, mas têm a função de abrir caminho para a palavra. Desse modo,

A educação do Guarani é uma educação da palavra, pela palavra, porém ele não é educado para aprender e muito menos memorizar textos, mas para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através do sonho, e poder dizê-las. O Guarani procura a perfeição de seu ser na perfeição de seu dizer [...]. (STRECK, 2010, p. 42).

¹⁴ A colonialidade do saber manifesta-se não apenas nas desigualdades e injustiças sociais de um grupo sobre outro, prevalecendo o imperialismo e o colonialismo, mas vem à tona também a partir da dependência epistemológica do eurocentrismo, assinalando uma compreensão de mundo pelo olhar dos colonizadores, e isso “[...] nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias [...]” (LANDER, 2005, p. 3).

¹⁵ É entendido como uma perspectiva “[...] associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/ moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América”. (QUIJANO *apud* STRECK, 2010, p. 21).

Assim como Freire (1989) alerta-nos sobre o uso da palavra para pensar o mundo ao nosso redor, ao discorrer sobre a importância da leitura de mundo preceder a leitura da palavra, a compreensão da educação para os povos Guarani perpassa também pelo entendimento do contexto de mundo de seus sujeitos, motivando percepções, significações para as coisas, e estas ampliam a sua visão sobre os signos e, conseqüentemente, sobre o próprio mundo. Isto é,

Nem sempre o fundamental, num trabalho de educação popular, é ensinar a ler e escrever palavras, mas o fundamental é “ler”, “reler” e “reescrever”, com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas. [...] em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é libertadora. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 61).

Para Freire (1989), as educadoras e educadores têm o papel fundamental de abrir caminhos – assim como para os povos Guarani –, de apresentar possibilidades e desafios, de mediar conflitos, ampliando o repertório, a visão de homem e sociedade das educandas e educandos.

A relevância de se pensar uma educação para além da imposta pelos jesuítas é compreendida no momento em que pensamos os seus sentidos, as finalidades, os interesses de quem ela pretende atender. Ao trazer para o nosso território uma educação que não faz parte do nosso mundo, que não foi construída desde/com os sujeitos que aqui se encontravam e se encontram e nem atende às suas necessidades, os líderes religiosos e missionários reproduzem ideologias europeias que nada tem a ver com a cultura encontrada ao aportarem em nossas terras, assim como inculcam o medo, a obediência, a subserviência, como valores essenciais para a sua formação.

Um contexto de tomada de bens, de poderes, de ideologias dos povos latino-americanos é cenário fértil para o surgimento de pensamentos e ações que pretendem a perpetuação da cultura desses povos como formas de garantir a sua sobrevivência. Em meio às ideias vindas de fora, nascem experiências na clandestinidade, que, até hoje, dão o tom à luta por justiça social e acrescentam esperanças para esses grupos sociais.

A Colonialidade do Saber, ao recuperar a simultaneidade dos diferentes lugares na conformação de nosso mundo: abre espaço para que múltiplas epistemes dialoguem. Em *nuestra América* mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas

distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades (S. R. Cucicanqui e C. Walsh, entre muitas e muitos), para gnosés liminares (Mignolo), para diálogo de saberes (Leff, Porto-Gonçalves). (LANDER, 2005, p. 4, grifos do autor).

Estas novas experiências são territórios de utopias, em que sujeitos unem-se em favor de pautas comuns, são atrizes e atores que orientam suas vidas no propósito de transformar as estruturas da sociedade, a partir do entendimento dos direitos básicos das pessoas, levando-as a refletirem conscientemente a respeito de sua pluralidade e do sentido de pertencimento para a emancipação.

É o caso das contribuições de José Martí (1853-1895), Simón Rodríguez (1771-1854), Frantz Fanon (1925-1961), que compreendem que não é apenas através das trocas políticas, de governadores e imperadores, que acontece a independência de um país, deve ir para além disso. Por esse motivo, defendem o estímulo ao desenvolvimento de um conhecimento próprio dos povos latino-americanos. (STRECK, 2010).

Martí era jornalista, diplomata, escritor e poeta, defendeu os fundamentos da pedagogia latino-americana, de uma educação científica e técnica com formação ética e política para o povo, mais tarde conhecida como educação popular. Rodríguez propôs uma educação para todos a fim de criar uma sociedade republicana, sendo necessário, para isso, contribuir com a formação social do indivíduo e com a transformação da sociedade. Enquanto que Fanon trabalhou com uma pedagogia orientada para a luta dos *condenados da terra*¹⁶. Então, “Como seria possível olhar o pensamento pedagógico latino-americano desde outra lógica, outro marco de pensamento, a partir do lugar dos ‘condenados da terra’?” (STRECK, 2010, p. 21).

Justamente por ser pensada desde o lugar dos oprimidos é que as pedagogias latino-americanas orientam suas bases nas vivências dos movimentos, no cotidiano e história dos grupos sociais. Compreendem como essenciais os sentidos e as significações que atribuem para o seu mundo, seus povos e através do seu tempo. Nesse sentido,

[...] Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores que sujeitam os processos sociais de construção da cultura

¹⁶ Para Fanon (1979), o termo *condenados da terra* tem a ver com os desfavorecidos, explorados, oprimidos. Este propõe nos responsabilizarmos diante das injustiças para com esse coletivo de sujeitos. Em *Os condenados da Terra*, o autor analisa a trajetória do colonizado como produto do colonizador. Para ele, o antagonismo entre colonizado e colonizador é ampliado pelo “[...] racismo contra o colonizado, visto como preguiçoso, impulsivo e selvagem. O colonizado introjeta a dominação, assumindo um complexo de inferioridade que o leva a negar-se como negro para não continuar sendo um ser inferior ao branco.” (STRECK, 2010, p. 26).

aos seus interesses, outro momento pode ser o da conquista do poder que recupere, não só para o povo, mas para todos os homens, as dimensões perdidas das relações humanas do trabalho e da cultura. (BRANDÃO *apud* SILVA; MOREIRA, 2016, p. 27).

Desde as épocas mais remotas podem-se enxergar experimentos que contrariam a ordem dominante, ao passo que os colonizadores, ao invadirem o território a ser colonizado, depararam-se com indivíduos que, apesar da enorme violência sofrida em todas as esferas, questionaram as imposições, os castigos físicos e simbólicos, resistiram na busca por autonomia, afirmando suas identidades e a originalidade de suas culturas.

As pedagogias latino-americanas indicam a reconstrução dessas experiências, partindo da realidade dos seus sujeitos, que possibilitam a emancipação humana e a consequente transformação social. Assim como as lutas dos movimentos sociais populares, que provocam novos questionamentos e sugerem novas pautas de transformação para as realidades impostas pelo sistema – movimentos de estudantes, mulheres, indígenas, entre outros – são também responsáveis diretos pela constituição de pensamentos pedagógicos clandestinos, na medida em que, ao discordar de uma educação eurocêntrica imposta pelas elites, sugerem novas alternativas para a educação e para a sociedade.

É o caso da educadora Nísia Floresta (1810-1885), e das demais mulheres que denunciavam a condição subalterna feminina. Ela foi “[...] precursora da luta feminista no Brasil. Foi também uma lutadora contra a escravidão dos negros e do massacre contra os índios.” (STRECK, 2010, p. 25). Nísia efetivou a sua luta pela educação a partir de seus escritos e da criação de escolas, defendendo uma educação igualitária e de qualidade para mulheres e homens.

Assim como Nísia Floresta, Maria Lacerda de Moura (1887-1945), tida como uma das pioneiras do feminismo no Brasil, escritora e professora, foi responsável por denunciar a condição feminina na educação, defendendo igualdade de deveres e direitos para mulheres e homens. Para ela, a força transformadora para a emancipação estava presente na educação e, só através desta, as demandas femininas seriam vistas e problematizadas.

Dentre as contribuições pedagógicas latino-americanas que mais se destacam e se inserem em um cenário de luta a favor dos oprimidos, está o pensamento pedagógico de Paulo Freire (1921-1997), “[...] que finca suas raízes na vivência dos ‘esfarrapados do mundo’, mas se engaja no diálogo franco com as teorias do assim chamado Primeiro Mundo [...]” (STRECK, 2010, p. 15). Ou seja,

Em Freire temos um exercício de libertação da pedagogia. Em primeiro lugar, ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido. [...] Em segundo lugar, é a libertação para um outro tipo de rigorosidade, que não tem a ver com aplicação de teorias e métodos, mas com a *práxis* transformadora. Em terceiro lugar, é a libertação de falsos dualismos, entre subjetividade e objetividade, entre ser humano e mundo, e outros. (STRECK *apud* STRECK, 2010, p. 331).

Para Freire, era necessário reconstruir a memória pedagógica latino-americana, ao mesmo tempo em que também seria preciso denunciar a cultura da dominação, que permanece viva na “cultura do silêncio”, principalmente a partir dos silenciamentos das práticas educativas que pretendiam transformar as realidades. Então, Freire pretendia, partindo do diálogo, reconstruir a liberdade dos sujeitos através da cultura, de modo a iniciar pela realidade das classes populares em um processo de conscientização para a transformação. Para ele,

O diálogo é a passagem em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 93).

Assim como “[...] o diálogo também não se esgota em discutir ideias, mas se move na direção de tomada de decisões, de saber agir para preservar a vida em suas instáveis combinações. [...]” (GONÇALVES, 2016, p. 54). Desse modo, as ideias de Freire e demais autores citados renovam as esperanças das classes populares ao propor uma ação cultural para a liberdade. Ao passo que, conscientes de seus direitos – e a construção e reconstrução de cultura é um direito de todos os povos –, os sujeitos, em um processo dialético, pronunciam a sua própria palavra e experienciam a recriação de sua vida, de seu mundo, a partir do *concreto vivido*¹⁷.

A palavra é um ato de poder, o que equivale afirmar que ela não é apenas um entre os seus outros símbolos, mas o seu exercício. O direito de falar, ser ouvido é o ofício do senhor. Os súditos calam ou repetem a palavra que ouvem, fazendo seu o mundo do outro. Porque a diferença entre um e outros está em que o primeiro detém a posse do direito de pronunciar o sentido do mundo e, por isso, o direito de ditar a ordem do mundo social. (BRANDÃO, 2006, p. 18).

¹⁷ De acordo com Freire (2015), deve-se partir do contexto do *concreto vivido* para se chegar ao contexto teórico, fortalecendo o pensamento de que as experiências são práticas construtoras de saberes. Então, parte-se de situações reais para aquelas que ainda são abstratas.

Na luta por justiça social é que os movimentos que emergiram em contextos de clandestinidade ganham concretude e experimentam novas formas de organização para transformar as suas realidades. E é nesse cenário que a educação tem renovadas suas forças. Ela pode ser responsável por servir aos interesses de determinada comunidade de sujeitos ou grupo social, bem como por garantir a reprodução de ideologias dominantes e a propagação de exclusões e injustiças. Pelo fato de que,

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de construção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 1988, p. 11).

Ou seja, a educação é pensada em torno de ideologias – no caso, dominantes ou dominadas – e das construções sociais, as tessituras sociais, políticas, culturais, econômicas, históricas; e isso faz com que sejam forjadas formas de pensar o mundo, de fazer, de saber, de poder. Dessa maneira, ela estimula a configuração de um pensamento da coletividade, com margens a formar massas ou a motivar organizações de luta em torno de demandas comuns. Dessa forma,

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 mas na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza. (BRANDÃO, 1988, p. 12).

A partir destas reflexões, propomos a retomada de alguns questionamentos surgidos anteriormente, como:

- Até que ponto a escola que temos é pensada para atender às demandas de nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, de modo que proporcione a humanização desses sujeitos?
- De que maneira as experiências alternativas de educação têm nos orientado nas discussões sobre o papel dessa nossa escola?
- Por fim, como aprender com essas experiências e pensar a construção de novos paradigmas para a educação?

Assim, pensamos demandarem estudos sobre o papel da escola na sociedade atual, de maneira a considerar os sujeitos como principais responsáveis pela construção dos conhecimentos, a entender que esse processo de constituição de saberes revela-se nas próprias ações e interações desses indivíduos, partindo do que sabem, do que trazem como repertório, do que compreendem de si e do mundo, dispostos a buscar novas formas de *ser* e de *saber mais*.

É nesse contexto que as contribuições latino-americanas são tomadas como essenciais para o diálogo desse outro pensamento pedagógico, pautado no território e nas pessoas, na pretensão de combater as injustiças e transformar as suas condições de vida em algo que eles possam se apropriar e perceber sentidos para a formação de suas identidades, a partir da coletividade.

Nas linhas seguintes, veremos alguns marcos da história da Educação Popular no Brasil, tidos como essenciais para a construção de pensamentos educacionais para cada tempo e sociedade. Nesse caso, discutiremos também a importância dos movimentos sociais populares e dos pensadores da educação – e de diferentes áreas do conhecimento – para o desenvolvimento de ideologias que contrariaram a ordem dominante e acrescentaram novas esperanças para a educação brasileira.

4.2 A Educação Popular e os espaços de construção de saberes comunitários a partir do oprimido

A história brasileira tem sido recheada de diversos momentos de manifestações populares (como vimos), em que os sujeitos, organizados coletivamente, apresentam-se com o objetivo de resguardar seus interesses de possíveis abusos, sejam eles de caráter humano, econômico, social, muitas vezes cometidos de forma inconsequente, violando os direitos das pessoas.

Diante disso, é possível enxergar desafios para que se consolide uma educação em uma perspectiva emancipatória, que esteja preocupada com os sujeitos envolvidos no processo educativo e que seja forjada de acordo com as suas reais necessidades. Ou seja, uma educação, conforme esclarece o camponês Cícero:

[...] dum jeito que pudesse juntar um saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto. E ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar

pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha, vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? é o saber que tá faltando pro povo saber? (BRANDÃO, 1982, p. 169).

Podemos nos perguntar como esses sujeitos decodificam os saberes e dedicam-nos às suas vivências cotidianas, transformando as suas realidades e construindo mecanismos de sobrevivência; e tudo isso é possível mesmo distante dos processos sistematizados propostos pelas escolas. Cientes de que os sujeitos apresentam o seu próprio repertório, as suas concepções de homem e de mundo, e têm a necessidade comum de dizer sua palavra para que se sintam pertencentes e agentes de sua história, sabemos também que esse processo acontece a partir da circulação de saberes entre os sujeitos.

Como ensinar-e-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. Entre mundos e homens muito remotos, onde sequer emergira ainda a nossa espécie – o homo sapiens sapiens – este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e de educação popular. (BRANDÃO, 2006, p. 25).

Assim, pois, como discorre Brandão (2006), é aí que está posto o primeiro sentido para falarmos em educação e Educação Popular, perpassando pelas experiências comunitárias que envolvem o trabalho como forma de cooperação entre os sujeitos e os grupos sociais. É nesses momentos de convivência dos seres humanos entre si e com a natureza que podemos perceber a circulação de saberes, a construção intencional de mecanismos de vivência, a produção de cultura.

É relevante pensarmos a educação, como já discutimos, partindo dos sujeitos e formulando novas formas de compreensão do mundo, distante daquela tradicionalmente instituída, mas pensada e construída para e pelos “condenados da terra”, para e pelos oprimidos, “[...] pode ser que seja difícil, mas se tem da outra, por que não pode ter uma assim?” (BRANDÃO, 1982, p. 168).

Nesse contexto, o questionamento surge a partir de inquietações a respeito da educação e da Educação Popular, em que se chega à conclusão da existência de uma educação não que atende aos interesses das pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade, de ausência de direitos, de exclusão, mas esta educação apenas propaga as ideologias dominantes e nada tem de contribuição para esses indivíduos. Pelo contrário, uma educação construída junto às pessoas, situada como parte de seus espaços, pode ser responsável por

transformar as suas realidades, e essa sim é útil às suas demandas e possui sentido, significações. (BRANDÃO, 1982).

Portanto, a educação não deve ensinar a repetir palavras e nem somente pensá-las de acordo com a ordem natural, reproduzindo-as, mas coloca o sujeito “[...] em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. [...] instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o.” (FREIRE, 2005, p. 7).

De acordo com Freire (1996), o ensinar requer sujeitos que possam reinventar-se e que sejam responsáveis no compromisso com a nova informação, com a pesquisa, com a *práxis* de suas ações. Dessa maneira, sejam capazes de transformar a si mesmos e os espaços em que interatua, de expressar seus conhecimentos e provocar inquietações e, portanto, a incentivar a construção de novos saberes.

Nesse sentido, o oprimido, junto aos que com ele solidarizam-se, precisa lutar contra as diversas formas de opressão, a iniciar pelas relações que estabelece com os outros e com o mundo. Na própria ação é que acontece a reflexão sobre a opressão, em que os indivíduos percebem as relações de poder que envolvem a sociedade e até mesmo a opressão que circunda seus próprios fazeres e dizeres, suas próprias ações.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na *práxis* desta busca. (FREIRE, 2005, p. 41).

A iniciar pela consciência da opressão que existe na sociedade e nos espaços do cotidiano é que precisamos incitar a sua superação, através de uma educação para a libertação e emancipação humana. De acordo com Freire (1989, p. 44), não há neutralidade, todo projeto pedagógico é político, possui ideologias, atende a determinadas demandas; a questão é: “[...] a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.”.

Sabendo que os sujeitos apresentam suas concepções de homem e de mundo, e as formulam constantemente através das suas vivências relacionais, incitamos a refletir sobre a necessidade de uma educação contextualizada, atenta às diversidades de saberes das pessoas, que são educandas, educandos, educadoras, educadores, entre outras, estas que formulam os sentidos para os seus conhecimentos em diversos territórios, espaços como escolas, residências, rua, clubes.

Sobre isso, faz-se necessário reorganizar a educação para que seja adequada às demandas das pessoas e útil às suas especificidades e necessidades, ao pensar sobre a sua prática e sobre os sujeitos – mulheres e homens – que atuam sobre, em torno, junto e a partir dela.

4.3 A cultura popular no Brasil dos anos de 1960

Daremos sequência a esta escrita dialogando sobre a cultura popular no Brasil dos anos de 1960, também como proposta contra-hegemônica que contribui para forjar um outro pensamento pedagógico que, de acordo com o que vimos, é urgente quando se pensa em uma educação processual, ampla, dinâmica, situada e que enxerga a integralidade humana de seus sujeitos.

Para iniciar o diálogo, precisamos retomar alguns conceitos sobre cultura e cultura popular, visto que dão significado a algo que teimamos em subjetivar e, de tão subjetivo, quase que desaparece em meio a tantas concepções e comparações. Nessa perspectiva, o *dicionário Paulo Freire*¹⁸ subdivide em duas ideias, que sejam *Cultura* propriamente e *Cultura (Movimentos de Cultura Popular)*, e é essa a direção que tomaremos como base para orientar nossas discussões nesta seção.

A cultura de que falamos, em Paulo Freire, tem a ver com a,

[...] atividade humana de trabalho que transforma, produzido por diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo: homens e mulheres que ainda não haviam aprendido a dizer sua palavra, alguns que já sabiam, mas não ousavam manifestar-se, outros, por ousarem, cassados no direito de dizê-la pelos regimes autoritários vigentes na América Latina, no largo período das ditaduras, trabalhadores assalariados ou não, intelectuais, doutores e não letrados, políticos e teólogos, enfim, gente entre gente. (OSOWSKI, 2016, p. 98-99).

Ou seja, compreendemos que a cultura é atividade essencialmente humana e, portanto, intencional, requer uma diversidade de significados que cabem a cada mundo, em específico, da forma em que os sujeitos compreendem-se na sociedade e em que medida veem-se enquanto responsáveis pela construção de seu destino. É repleta de sentidos que se forjam nos cotidianos das relações e a depender das marcas de determinado coletivo de sujeitos.

¹⁸ Organizado por Streck, Redin e Zitzoski (2016, p. 98-101).

[...] somos humanos porque, sendo seres da natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura. [...] Os animais se transformam organicamente para se adaptarem aos seus ambientes naturais. Nós os transformamos para adaptá-los a nós. E, no mesmo processo, nós nos transformamos pessoal e coletivamente a nós próprios, ao criarmos, junto com os utensílios de que nos servimos para sobreviver, os símbolos, os saberes, os sentidos e os significados de que nos servimos para convivermos. (BRANDÃO, 2016, p. 100).

Para construir cultura, é preciso aprender criticamente a vivência no mundo, questionando e superando toda e qualquer forma de apatia perante as realidades com as quais convivemos, pois,

O homem como um ser de relações está no mundo e com o mundo, enfrentando os desafios que a natureza lhe coloca, precisando, inicialmente, encontrar meios para responder às suas necessidades básicas de sobrevivência. Pelo trabalho instala um processo de transformação que produz, num primeiro nível, uma cultura de subsistência que lhe permite sobreviver. Assim faz a casa, suas roupas, seus instrumentos de trabalho, criando, também modos de relacionar-se com os outros e com os processos cósmicos, com divindades e consigo mesmo. Com isso, se reconhece como sujeito que, ao interferir e transformar os elementos que estão à sua disposição na natureza e no mundo que o rodeia, produz cultura, expressa de diferentes modos e com diferentes linguagens, humanizando aquilo que toca, quer pertencendo a uma cultura letrada ou iletrada. (BRANDÃO, 2016, p. 99).

Esses escritos de Brandão (2016) conduzem-nos a pensar sobre as relações humanas a partir da nossa relação com a natureza. Partindo e através dela é que nos forjamos mulheres e homens de cultura, com ações que provocam reflexões em torno delas e nos coloca diante de questões abstratas que nos conduzem a concretudes pela própria mobilização no sentido de resolvê-las. Como sujeitos do pensar e refletir, colocamo-nos no mundo e agimos sobre ele, transformando-o. E, ao mudar o mundo, mudamos a nós mesmos, construindo cultura.

É desse modo que Freire (2009), ao falar sobre a reescrita da própria vida, dialoga com as ideias de Brandão (2016). A mulher e o homem, ao se relacionarem em seus grupos e comunidades, desenvolvem mecanismos para melhorar a sua vida e do seu grupo social. Ao se darem conta da realidade vivida, pensam, erram, pelejam, consertam, retornam, reivindicam e, assim, escrevem a vida à sua maneira. Constroem cultura. Formulam sentidos para a sua existência, para as coisas que veem, ouvem, sentem, criam hipóteses para as suas percepções e respostas às suas inquietações. Reescrevem as suas vidas. Constroem cultura.

Nesse processo de nos dar conta da realidade e das necessidades ao nosso redor é que nós, seres humanos, transformamos o mundo ao mesmo tempo em que nos humanizamos, a

partir do momento em que cada sujeito é ser de si e aprendente, que carrega suas próprias impressões, desejos, vontades, e se expressa de forma dialética, consciente criticamente do seu papel na denúncia da opressão e no anúncio de novas possibilidades.

Para Brandão (2002, p. 22),

Tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o “mundo da natureza” nos antecede, enquanto o “mundo da cultura” necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como um criador sobre os seus criadores, nos recrie a cada instante como seres humanos. Isto é, como seres da vida capazes de emergirem dela e darem a ela os seus nomes.

Diferentemente dos animais, concebemos o nosso mundo de acordo com o que vivemos, e vamos forjando maneiras de suprir as nossas necessidades ao passo em que apreendemos o tempo, o espaço, as relações, as novas formas de ver, ouvir, sentir e vivenciar. Ao refletir sobre as nossas ações, “[...] pensamos sabendo e nos sabemos pensando [...], aprendemos a nos saber sabendo. Passamos da consciência reflexa que compartimos com o colibri e o chimpanzé, à consciência reflexiva [...]”. (BRANDÃO, 2002, p. 19).

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Freire (2009, p. 47, grifos do autor), compreendemos que é “[...] fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

O fato é que,

A vida, consciente de si em qualquer ser-da-vida, torna-se enfim conhecedora de sua própria consciência. E ao passar de reflexa (saber e sentir) à reflexiva (saber-se sentindo e sentir-se sabendo) ela nos salta da esfera do sinal à do signo e dela aos caminhos e aos abismos do sonho e do sentimento, do sentido e do significado, do saber e da sensibilidade, com o que criamos a linguagem e a palavra, a sociedade (onde antes havia apenas a coletividade) e a cultura (onde apenas reinava a natureza) e estabelecemos o primado da cultura. (BRANDÃO, 2001, p. 2).

Dessa consciência crítica e reflexiva aprendemos a importância da comunicação e da expressão humana, mais ainda, da nossa capacidade de construir símbolos e significados para o que está ao nosso redor. A cultura a qual nos referimos está presente muito mais “[...] no quê e no como nós trocamos mensagens e nos dizemos palavras e ideias entre nós, para nós e a nosso respeito, do que no que fazemos em e sobre o nosso mundo ao nos organizarmos socialmente para viver nele e transformá-lo. [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 23).

Ao descobrirem-se senhoras e senhores de seus próprios destinos, mulheres e homens, percebem-se responsáveis pelo seu existir no mundo, mais no sentido da criticidade em relação aos seus tempos de vida. Dessa maneira, individualmente, como um ser de relações, este homem – e esta mulher – realiza-se ao passo em que “[...] atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã [...].” (FREIRE, 2009, p. 49).

Assim,

[...] Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 2009, p. 49).

Em um dos seus escritos, Brandão (1982) permite-nos refletir sobre essa nossa capacidade de produzir símbolos, de criar cultura. Em *Lutar com a Palavra*, observamos uma entrevista com Antônio Cícero de Sousa, lavrador e folião da Folia de Santos Reis, que constrói, junto à Brandão, alguns significados para a educação, os quais trazemos ao debate por acreditarmos se tratarem da materialização do que aqui discorremos, ao tentar definir cultura.

Cícero, ao dialogar com Brandão (1982) sobre as suas experiências como folião da Folia de Reis, junto à comunidade, aos mais novos e aos mais velhos, produz significados para o seu mundo, para as suas vivências, ao mesmo tempo em que se constitui homem de seu próprio tempo, transformando os sentidos do que experimenta, do que conhece, agora de uma forma diferente. Ele começa a pensar e a formular um novo mundo para si e para o seu grupo, ao passo em que reflete sobre como são forjadas as ações, sobre como os indivíduos e a comunidade recebem as novas informações e como constroem os mecanismos para a vida em sociedade.

O diálogo gira em torno das experiências e dos saberes delas decorrentes. Cícero explica como acontece a circulação de saberes, em momentos de preparação para a Folia. Assim,

[...] O menino vai, acompanha. Vai outro ano, outro ano. Daqui há pouco tá sabendo. Ouvindo, ouvindo, ouvindo. Vai ouvindo, vendo, presta atenção aqui, ali. Vai aprendendo. Um dia apanha uma viola. O pai ensina, às vezes não. Mas tem muito pai que ensina. “Põe dedo aqui, menino, assim, agora toca aqui, assim”. Com o tempo o menino vai sabendo. E mesmo que ninguém não ensine, ele aprende o ensino dele mesmo. De ver os mais velhos, de fazer igual, errando pelejando. (BRANDÃO, 1982, p. 162).

Desse modo, o folião, a partir do diálogo, repensa o seu cenário, a reinvenção de sua própria cultura. Partindo das interações e de sua compreensão sobre as coisas, reformula os sentidos e as significações de seu mundo. Aí também orienta as suas vivências na intenção de *saber mais* do que já sabe. Unido à sua comunidade, no desejo de ser mais, aprende conforme vai criando culturas.

Nesse contexto, os sujeitos – no caso, remetemo-nos à Cícero e ao seu diálogo com Brandão – questionam as suas realidades, travando embates com o que não é útil para os seus usos cotidianos, que não identificam os seus povos e que vem de lugares que não são seus, não aceitam os saberes que vêm de fora e afirmam que estes não atendem à realidade de sua gente e, portanto, não servem ao seu mundo. Assim: “[...] A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente. E pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? [...]” (BRANDÃO, 1982, p. 165).

Podemos relacionar a conversa entre eles e a reflexão feita por Cícero ao debate aqui pretendido, pois, no saber de sua gente da comunidade Vale do Gramame e sua relação com a EVOT, nessas experiências, o saber surge e circula e, assim, também surge a “[...] possibilidade de os seres vivos aprenderem não apenas diretamente do e com o seu meio natural, naturalmente, mas uns com os outros e uns entre os outros, culturalmente.” (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Através dessas palavras, somos conduzidos a pensar sobre o conceito de cultura. Esta que se forja nas relações da sociedade, a partir dos usos que se faz das coisas, dos sentidos que se atribui às pessoas e ao mundo, ao conceber novas mulheres e homens, em permanente reconfigurar de suas histórias de vida. Portanto, sabemos ser essencial que o ser humano estabeleça relações e,

A realização deste momento de história exige que aquilo que só aos olhos do ingênuo aparece como um domínio “universal” de artes, ciências, símbolos e valores “puros” deixe de ser o lugar do “puro” pensamento: a contemplação da cultura, e seja recuperado como um lugar político de luta e transformação. Eis a razão da cultura popular. [...] há um espaço concreto de luta política que se realiza no domínio da cultura. Uma luta popular que agindo através da própria cultura participa da criação de sua própria liberdade. (BRANDÃO, 2016, p. 27).

As provocações criam materialidade e, aqui, poderemos dialogar também em torno dos sentidos de cultura, respaldados pelos movimentos de cultura popular do Brasil dos anos de 1960, trazendo à tona reflexões orientadas pelo *dicionário Paulo Freire sobre Cultura (Movimentos de Cultura Popular)*, por discussões sobre cultura, homem e sociedade

(BRANDÃO, 2002), bem como pelas contribuições do pensamento de Freire (1981; 2005; 2009; 2010) sobre cultura e educação.

Os sentidos de cultura que aqui discutimos, levam-nos a pensar os movimentos de cultura popular, pois estes apresentaram o conceito de cultura ao campo educacional, assim como as suas ideias e fundamentos. Ou seja,

[...] ao lado de outras práticas sociais do pensar e do fazer, como as artes, as ciências, as filosofias, as tecnologias do agir e do cuidar (como a engenharia, a medicina, a culinária), eles [*os movimentos de cultura popular*] situaram a educação no interior da cultura. (BRANDÃO, 2016, p. 100-101, grifos do autor).

E é nessa direção que pretendemos dialogar, concebendo a educação no interior dos movimentos de cultura popular, sendo necessárias, para isso, pautas de transformação que embasem a ressignificação das realidades. A cultura é, então, criada pela *práxis* dos sujeitos que se relacionam entre si e estabelecem um diálogo permanente consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Brandão (2002, p. 31, grifos do autor), desse modo, afirma que,

Movimentos de Cultura Popular foi o nome genericamente dado no alvorecer dos anos 1960 a diferentes grupos de ação pedagógica que desenvolveram experiências mais ou menos comuns e, com diferenças às vezes de fundo entre um e o outro, pensaram e praticaram o que mais tarde algumas pessoas vieram a chamar de “teoria da Cultura Popular”.

Nessa perspectiva, os movimentos de cultura popular dos anos de 1960, caracterizaram-se pela possibilidade de os sujeitos, a partir da leitura de mundo proposta por Freire com os Círculos de Cultura, conscientes de suas realidades de opressão, exclusão social, de ausência de direitos, exploração, serem conduzidos a questionar a própria realidade. Os indivíduos passam da consciência ingênua para a consciência crítica, em um movimento dinâmico e constante de revisitar de teorias e práticas, de construção e reconstrução de seus pensamentos e ações, com vistas à transformação social, a que chamamos emancipação. (FREIRE, 1981).

Podemos considerar, nesse período, algumas transformações decorrentes dessa efervescência dos movimentos sociais populares. Portanto,

[...] as mudanças na dimensão *cultural* dominante, elas são manifestadas por: fenômenos de imposição cultural (o modelo ocidental basicamente); a grande mídia como formadora de opinião; atitudes de conflito, desprezo, desconhecimento com relação às culturas de imigrantes, de povos de países subdesenvolvidos; pelo retorno de fundamentalismos e nacionalismos extremados, de racismos. Na contra-hegemônica, ela se origina: em resistência e luta pelo resgate de culturas dominadas; por atuações que agregam o respeito à diferença, o multiculturalismo, a enculturação (como um diálogo verdadeiro entre distintas culturas), pela valorização da cultura popular e intercâmbio entre a ciência e o senso comum. (WANDERLEY, 2010, p. 14, grifos do autor).

Como debatido anteriormente, a educação constitui-se a partir dos pressupostos de quem a legitima, estando sua força baseada em uma construção que parta dos sujeitos e grupos sociais, assim como a sua fraqueza pode estar embasada justamente em não considerar as demandas desses sujeitos e usar a educação a serviço do sistema opressor (BRANDÃO, 1988).

Assim, sabemos que, no bojo dessa luta por justiça social, temos os movimentos sociais, responsáveis por reivindicar direitos e negar condições opressoras para a transformação. Como nos orienta Bem (2006), estes surgem no intuito de proteger, de resguardar as pessoas e seus interesses de possíveis abusos e violação de direitos de determinados grupos da sociedade, que se encontrem em situação de exclusão e vulnerabilidade social.

Cabe aos movimentos de cultura popular dos anos de 1960 fazer frente às lutas dos sujeitos pelo direito à educação, à cultura, à saúde, à moradia, entre outros, porém, agora, baseados nas demandas advindas desses povos. A começar pelo combate ao eurocentrismo, às práticas excludentes que nada tinham a ver com as suas necessidades, às formas pejorativas as quais eram atribuídas ao “popular”. Enfim, iniciou-se aí um período de construção de uma nova visão para a cultura, que deixa de ser “das massas” para constituir-se em favor de uma luta popular.

[...] Por isto seria possível falar em: “cultura dominante”; “cultura dominada”; “cultura alienada”; “cultura popular” (com um sentido para além do meramente “folclórico”). Do mesmo modo como seria possível qualificar politicamente a educação: “educação dominante”; “educação bancária”; “educação libertadora”. E, anos mais tarde: “educação popular”. (BRANDÃO, 2016, p. 101).

O Movimento de Cultura Popular do Recife (1960-1964) significou uma mistura que englobou a afirmação de identidades, os experimentos com a cultura popular, assim como a

sua valorização. O movimento também teve sua relevância ancorada nas relações de parceria político-cultural entre os intelectuais e a população em geral (STRECK; ESTEBAN, 2013). Esse momento da história caracterizou-se como um período de “redenção social”, em que a cultura popular deixa de ser vista como folclore, como ornamento, como uma cultura arcaica, forjada por concepções advindas de fora, passando a ser compreendida enquanto ações de sujeitos e comunidades em torno de demandas comuns e em favor de projetos contra-hegemônicos.

Paulo Freire, tido como um dos principais pensadores responsáveis pela reformulação da educação e da cultura, e pela formulação de um método próprio para a alfabetização de adultos, teve papel essencial para os movimentos populares dessa década – assim como das seguintes. Utilizou as *palavras geradoras*¹⁹ relacionadas aos conhecimentos prévios das educandas e educandos como motivadoras para a construção de novos conhecimentos, de modo que a leitura de mundo antecedia a leitura da palavra, ou seja, os saberes das experiências desses sujeitos conferiam-lhes a compreensão da leitura e da escrita, assim eram alfabetizados. Desse modo,

O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação), - enfim todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. (FREIRE, 2009, p. 14).

Ou seja, os conhecimentos sobre o mundo permitem aos sujeitos relacionarem-se entre si e perceberem a vida a partir dos seus espaços de vida. Para isso, faz-se necessário que se entendam pertencentes às dinâmicas da sociedade, conscientes de seu papel e da efetividade de suas ações.

De acordo com Freire (2009), o processo de tomada de consciência requer a leitura do mundo, que formula sentidos para a própria existência. E é nessa perspectiva que pensamos ao dialogar sobre os saberes de experiência e a “[...] sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. [...]” (BONDÍA, 2002, p. 27).

¹⁹ “Afim, que outra é a matéria do educador senão a palavra? Afim, que outro é o desafio da educação popular senão o de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e seu poder? Deixemo-la ser aqui, portanto, o começo e o fim do pensar.” (BRANDÃO *apud* CARNEIRO, 1988, p. 51).

Em um contexto de profundas transformações e reformulações de teorias e práticas, o trabalho com a cultura popular – através das ideias libertadoras de Paulo Freire e de outros pensadores, da Ação Popular, do Centro Popular de Cultura (CPC), Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), do Movimento de Educação de Base (MEB), da Campanha de *Pé no Chão* também se Aprende a Ler²⁰ – teve papel fundamental para a mudança de concepções, como a de instrução pública, de massa e povo, organização popular, cultura rica e plural, etc. Assim como trouxe à tona o objetivo da cultura e da educação como o da emancipação humana, que só existe a partir do momento em que o sujeito reconhece as suas forças como forças sociais, poderosas diante das dinâmicas da sociedade; e isto acarreta a necessidade de transformação da sociedade. (STRECK; ESTEBAN, 2013). Para Freire (2009, p. 16-17),

[...] a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. [...] Teoria e denúncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que nos círculos de cultura, o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta.

Portanto, o movimento de busca por justiça social acontece lado a lado, ao mesmo tempo em que acontece o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Nos círculos de cultura, assim como em outros espaços criados com a mesma proposta, “[...] a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. [...]” (FREIRE, 2009, p. 17).

Dessa maneira, em meio a tomadas de consciência de seus direitos, os sujeitos, organizados em movimentos sociais populares, como as campanhas de alfabetização, dão-se conta da realidade e criam um processo de libertação das classes populares, no instante em

²⁰ “A *Ação Popular* foi um partido político, originado em parte por iniciativa de cristãos militantes da Ação Católica. O *Centro Popular de Cultura* foi criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e representava um movimento típico do estudantado universitário brasileiro. Os *Movimentos de Cultura Popular* envolveram também um número muito grande de estudantes, de artistas e de outras categorias de intelectuais participantes. Eles possuíam uma dimensão municipal ou estadual, e entre todos o mais atuante foi o de Recife, em Pernambuco, de que participou o professor Paulo Freire, cuja equipe pioneira de experiências de alfabetização foi constituída dentro do *Serviço de Extensão Universitária* da então Universidade do Recife. O *Movimento de Educação de Base*, o único que conseguiu atravessar os acontecimentos políticos de 1964 e 1968, foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e entregue a uma direção de leigos remanescentes em maioria à Ação Católica. Finalmente, a Campanha de *Pé no Chão* se Aprende a Ler foi desenvolvida na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 31-32, destaques da autora)

que a educadora e o educador, imersos em um campo político que envolve saberes e poderes, fundam,

[...] a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. (FREIRE, 2009, p. 33-34).

Os círculos de cultura, então, apresentam-nos elementos para pensar toda uma construção pedagógica pautada em bases includentes, que pretende conduzir os sujeitos a uma consciência sobre as condições sociais. Um pensar pedagógico que, de acordo com Freire (2009), serve à promoção de autonomia através de relações horizontais entre as pessoas, com vistas à libertação, à emancipação humana.

Ao falar em cultura, imediatamente remetemo-nos à sua democratização, vista a necessidade de inscrever o povo no protagonismo da escrita de suas histórias, portanto, “[...] tem que partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns de nós [...]”. (FREIRE, 2009, p. 150). Só assim têm sentido a alfabetização e outras práticas educativas, pois são,

[...] a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização [*e outros processos educativos*], que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. (FREIRE, 2009, p. 150, grifos do autor).

Do mesmo modo em que as outras experiências já citadas anteriormente, estas conferiram à educação uma nova roupagem, pois são responsáveis por modificarem todo um imaginário social e dão margens à crença na *utopia libertadora*²¹, de que no campo da luta é possível acreditar na transformação social. Ao reconhecerem-se enquanto oprimidos, os sujeitos também compreendem a existência dos opressores e que, juntos, podem ser capazes de mudar a sua realidade através da educação, do compartilhamento dos saberes e, portanto, dos poderes nessa sociedade. Ou seja,

²¹ Utopia como esperança para a libertação, numa perspectiva revolucionária. Na esperança pela libertação é que a mulher e o homem imprimem a sua utopia libertadora. Partindo da ciência do inacabamento, da inconclusão, é que buscam novas alternativas para *saber e ser mais*. (FREIRE, 2015).

O saber só pode ser classificado como tal a partir do momento em que transforme o sujeito e que este desfrute das experiências vividas conforme cada transformação, conduzindo-o a ser protagonista de sua própria história e todas as vezes em que perceber que está do lado da “maioria”, o opressor veja-se enquanto oprimido e pense ser esta a hora de parar para refletir mais um pouco e se coloque como indivíduo dotado de direitos negados e sujeito a injustiças constantes, sendo capaz de tomar posição diante dessa realidade. (ALMEIDA, 2017, p. 52).

Portanto, ao compreender cada mulher e cada homem, imersos em seu tempo e espaço, como sujeitos inacabados e conscientes de seu inacabamento, críticos, produtores de cultura, de modos de ver ser no e com o mundo, concluímos ser necessário o cultivo e o estímulo de novos cenários em nossa sociedade, que motivem a reinvenção e a recriação de um outro mundo possível. Pois,

[...] para serem livres, encontrarem o “homem novo”, necessitam superar a situação opressora para atingir uma ação transformadora da busca do “ser mais”; a libertação é um parto doloroso, a superação da contradição que traz ao mundo esse homem novo – nem opressor, nem oprimido – é conquistada no homem se libertando, reconhecendo os limites da realidade opressora. (WANDERLEY, 2010, p. 22).

É nesse contexto que pensamos ser a cultura “mensageira” de boas-novas, trazendo à tona as suas contribuições à educação comunitária, pois, segundo Carneiro (1987), ela pode conservar a essência da coletividade, “[...] salvando-a da voragem das crises, do desequilíbrio de suas instituições, da incerteza de sua economia e dos antagonismos incontidos e inerentes à realidade comunitária localizada.” (p. 32). Ao contrário, se uma cultura é “[...] tênue, uma comunidade se torna débil nas aspirações e esmaecida no semblante.” (p. 33).

A educação, portanto, tem papel fundamental no discernimento entre as práticas sociais já naturalizadas, que estimulam a perpetuação dos valores eurocêtricos, principalmente nos espaços institucionalizados, e aquelas contra-hegemônicas, que necessitam da conscientização dos sujeitos para a emancipação e para a concretização da justiça social.

A experiência que aqui pretendemos problematizar traz à baila esses elementos, que nos auxiliam a pensar a educação enquanto experiência comunitária em um contexto através do qual emergem práticas relevantes e as quais dão corporeidade para esses escritos. A Escola Viva Olho do Tempo, nesse sentido, motiva-nos tanto a questionar a existência das práticas educacionais hegemônicas, como também contribui e estimula-nos a pensar a efetividade de

experiências *clandestinas*, que contrariaram e contrariam a ordem vigente, as imposições eurocêntricas ainda dominantes até os dias atuais.

CAPÍTULO V - OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS COMUNITÁRIAS

Todo este estudo em torno da problematização e sistematização das experiências aqui escritas remete-nos a pensar o papel da educação em seu sentido mais amplo e determinante, de modo a ser herdeira de traços que a fazem responsável pela humanização de sujeitos, por contribuir para que a mulher e o homem construam suas próprias histórias e formulem sentidos para as suas vivências, produzindo cultura.

Isto é,

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que de “estocagem”) *de e entre* afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (BRANDÃO, 2002, p. 26, grifos do autor).

Nesse sentido também, a educação enquanto experiência comunitária tem função extremamente importante na efetivação de uma formação educativa orientada em favor de sujeitos e grupos sociais que pretendem reconstruir e reafirmar uma *história de lutas*²² por direitos, partindo das ausências, exclusões, preconceitos. Essa outra concepção educativa permeia espaços de construção coletiva de saberes e permite aos indivíduos *saber mais* do que sabiam para os seus próprios usos. (FREIRE, 2010).

A estratégia da educação comunitária perpassa pelo processo dialógico que compreende o “dar-se conta da existência do outro” (BRANDÃO, 1982), o que sugere uma escuta sensível e atenta à realidade em questão, seguido do estímulo à problematização e consequente conscientização – passagem da consciência ingênua para a crítica – para a emancipação e a transformação social. (FREIRE, 1981). Esse processo requer uma atmosfera que motive o olhar para as questões sociais envolvidas nas dinâmicas de vida em comunidade,

²² “O Brasil constituiu-se historicamente por inúmeras revoltas e guerrilhas – cabendo aqui citá-las para a compreensão da formação identitária do país – que se pautam em interesses específicos, mas que, em seu íntimo, assumem um caráter universal de reivindicação de direitos suprimidos pelo Estado. Dentre elas: Revolta da Armada (1892-1894), Revolução Federalista (1893-1895), Revolta de Canudos (1893-1897), Revolta da Vacina (1904), Revolta da Chibata (1910), Guerra do Contestado (1912-1916), Greves Operárias (1917-1919), Levante (1919-1930), Coluna Prestes (1923-1925), Revolta Paulista (1924), Revolução Constitucionalista (1932), Revolta Mineira (1935-1936), Intentona Comunista (1935), Regime Militar (1964), Luta Armada (1965-1972), Guerrilha do Araguaia (1967-1974).” (ALMEIDA, 2017, p. 14-15).

de maneira que essas sejam responsáveis pela condução de um movimento dialógico e reflexivo.

Neste capítulo, refletiremos mais intensamente sobre o conceito de educação enquanto experiência comunitária, que, como vimos, fundamenta-se na Educação Popular e encaminha os sujeitos à ressignificação das suas histórias. Para este fim, é importante compreender o conceito de comunidade proposto por Brandão (2010i), assim como perceber as conexões entre os conceitos de educação comunitária, estabelecidos pelos autores Brandão (2002; 2010ii), Carneiro (1987; 1988) e Freire (1981; 2000; 2005; 2010), para pensar a constituição de seus fundamentos e em como estes podem contribuir para a construção de novos paradigmas para a educação.

Trataremos, também, da relação entre comunidade e escola, no intuito de pontuar características essenciais demandadas de ambas para que se construam práticas contra-hegemônicas. A ideia é promover um debate acerca da responsabilidade da educação para o processo de emancipação humana, no qual a educação comunitária reside o centro de suas ações.

5.1 Educação Comunitária: a construção de uma pedagogia do cotidiano

Até aqui discutimos algumas concepções que remetem ao nosso objeto de estudo, que é a educação comunitária, percebendo-a enquanto promissora de novas perspectivas para a educação, principalmente por considerar a essência da natureza humana, que é a sua vocação ontológica, a consciência da inconclusão e, portanto, da sua responsabilidade com a superação de toda e qualquer condição posta pela sociedade. Porém, sabemos que só a partir das relações sociais, do diálogo, da luta coletiva, é que é possível chegar a esse movimento permanente de esperança ativa na mulher, no homem, no mundo.

Para Carneiro (1987), “[...] Educação Comunitária é um processo de autoconsciência *do povo e pelo povo*” (p.12). Para este autor, a educação é comunitária a partir do momento em que a “[...] comunidade educa-se à medida em que cria as suas próprias estruturas associativas, e, estas, por corresponderem a ‘aspirações e a necessidades’ emergentes, tendem a multiplicar-se, garantindo, em todos os sentidos, a pluralidade cultural [...]” (p. 13). Além disso, ela só se faz através de uma associação cooperativa voluntária.

Portando, aqui podemos dizer que as decisões são tomadas de forma coletiva e por meio do diálogo, com o compromisso de que os saberes de todas e todos sejam respeitados e levados em consideração para orientar as suas práticas. Desse modo, através de reuniões

coletivas, as pautas individuais e reflexões das vivências na prática são levadas em consideração para serem discutidas pelo grupo.

É nessa direção que debateremos aqui alguns fundamentos e princípios da educação enquanto experiência comunitária, ao pensar os sentidos que são forjados para que se tenha uma outra concepção educativa e esta sirva a novos poderes que se quer construir e exercitar na sociedade.

Para início do diálogo, é necessária a compreensão dos significados em torno do que concebemos enquanto educação, quais os fundamentos e práticas que ela precisa carregar para que seja entendida como tal, de acordo com a direção que pretendemos tomar com estes escritos. Assim como precisamos discutir acerca do que venha a ser comunitário e a sua relação com a educação e com os espaços de construção de saberes.

Na perspectiva de Freire (2010), educação tem a ver com a conscientização dos oprimidos a respeito de sua situação de opressão, de modo que, através do diálogo, esses sujeitos, em comunhão entre si e “mediatizados” pelo mundo, apreendem novos sentidos para a sua existência.

E isso só acontece quando se leva em consideração a dimensão política – leitura de mundo – e a dimensão gnosiológica da educação – “[...] leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas [...]” (ROMÃO, 2016, p. 134). Ao passarem da consciência ingênua para a consciência crítica, os sujeitos dão-se conta da realidade a partir da *práxis*. Desse modo,

E, em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais. (ROMÃO, 2016, p. 134).

Nesse caminho é que podemos chegar às experiências, lugares privilegiados de constituição de saberes a partir das práticas sociais entre sujeitos que convivem e relacionam-se em torno dos sentidos que os próprios constroem para seus mundos e dos instrumentos úteis aos seus usos cotidianos. A dimensão política faz-se presente nesses cenários, em que a comunidade observa, interage, questiona e modifica a sua realidade a seus modos, no intuito de viver melhor do que viviam, sabendo mais do que já sabiam.

Assim sendo, não há como dissociar “educação” de “comunitário”, já que seus sentidos se entrelaçam como teias, que dão novas direções para o que antes tínhamos como verdade absoluta, determinante, imutável – como já discutimos sobre a colonialidade de saberes, o eurocentrismo.

Agora, podemos falar de uma educação que se faz comum a determinados coletivos de sujeitos e que necessita desse lugar para constituir-se como tal. Dessa maneira, “[...] o que define a educação, o que lhe imprime substância e lhe dá consequência, é a sua realização concreta, no aqui e agora *de cada um*, mas sobretudo *de todos*, ou seja, *da comunidade*.” (CARNEIRO, 1987, p. 19, grifos do autor).

De acordo com Carneiro (1987), o projeto educativo precisa considerar três dimensões. A primeira deve perceber a categoria trabalho manual enquanto essencial para a valorização da mulher e do homem, de modo que se imprima como útil para as vivências em sociedade. A segunda dimensão diz respeito à educação como um *quefazer concreto*, ou seja, traz à tona as experiências de cada uma e cada um em comunidade. E a última dimensão é a educação como função social, que considera os saberes de todos os sujeitos como essenciais para o processo educativo, assim, todos educam a todos em comunhão.

Nessa perspectiva,

Achamos que a força-motriz da educação reside no interesse da sociedade e da comunidade em utilizar a força de trabalho de cada um de seus membros, seu poder criativo, sua imaginação, para fins coletivos. Portanto, a educação não é uma conquista do indivíduo, mas uma função da sociedade. Ou seja, onde há sociedade, há educação. (CARNEIRO, 1987, p. 19).

E isso corrobora com o que já havíamos discutido sobre a função social da educação, sobre a dualidade de forças que dela se fazem para aquisição dos interesses, seja do lado do oprimido, seja do lado do opressor. Ainda, remete-nos a pensar em uma educação da qual Antônio Cícero de Sousa falava em sua entrevista para Brandão (1982), aquela que seja útil às demandas dos indivíduos, construída em consenso com as suas reais necessidades e que exista em parceria com seus espaços de construção de saberes de experiências, vivenciando sua cultura através do cotidiano de suas casas, ruas, praças, clubes, associações, escolas, igrejas, de seus trabalhos manuais, pescaria, comércio informal, entre outros.

Quando falamos educação comunitária, estamos situando a educação em um campo que envolve objetivos, fundamentos, teorias, metodologias, práticas. Segundo Bourdieu, o campo tem a ver com “[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um

mundo social como os outros, mas que obedece a leis mais ou menos específicas.” (2004, p. 20). E, como campo científico, é um território de forças que divergem e convergem, sendo preciso exercitar a sua autonomia, no sentido de conservar ou de transformar esse campo de forças.

A partir dessa reflexão sobre o conceito de campo e sobre como a educação se apresenta e deve constituir-se para provocar mudanças nas direções dessas forças, reconhecemos a relevância de se conhecer o interior de cada um, pois também “[...] cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital [...]” e “[...] o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Para Bourdieu (2004), os agentes sociais são os responsáveis por dar uma direção para as forças do campo, utilizando estratégias que dependerão de sua posição em relação às suas disposições, que revelam o “lado” que defendem e que vão ao encontro de sua trajetória e de sua origem social. Assim, têm o poder de conservação ou de transformação das estruturas desse campo.

Por tratarmos do campo da educação, referimo-nos à manutenção ou à transformação das forças que, a depender de quem as exerce, em favor de quê e de quem, contra quê e contra quem elas operam, envolverá poderes e a constituição de simbolismos referentes ao que se deseja manter ou mudar.

Um exemplo desse campo de forças está na forma em que são forjadas as práticas educativas, se obedecem ao que têm apregoado os poderes hegemônicos, de modo a perpetuar um ensino tradicional, excludente, sem que sejam considerados os saberes dos sujeitos e nem a aprendizagem como um processo além das paredes das escolas; ou se suas práticas permeiam o cenário das experiências cotidianas, se consideram as pessoas em suas especificidades, com suas características e demandas próprias, um ensino que se faça útil às suas vivências em coletividade.

As escolas trazem à tona esse complexo jogo de poderes, de interesses do capital, com metas, prazos, regras a serem cumpridos, ao mesmo tempo em que alguns espaços educativos procuram novas e velhas estratégias para que a educanda e o educando aprendam conforme as necessidades de vida em comunidade. O fato é que,

[...] no raio da educação comunitária, o método é mais uma questão de atitude que da estrutura, pois a vida grupal, como a vida associativa, em geral, exige uma organização, uma tomada de iniciativa e de responsabilidades individuais e o senso de urgência nas decisões solidárias. [...] porque fundamentais não são as circunstâncias materiais através das quais se realiza o processo educativo, mas se, de fato, este processo

educativo *modifica o ser do homem*. [...] (CARNEIRO, 1987, p. 23, grifos do autor).

E é a partir da ciência na concretude dessas transformações que debateremos a seguir a constituição da mulher e do homem enquanto sujeitos coletivos, que demandam a necessidade de viverem em comunidade para que aprendam a se expressarem através das relações de trabalho e de lazer, de descanso e de vivências definidas em grupos. É nas interações que esses sujeitos apreendem o mundo e retornam a ele práticas sociais que constroem significados e símbolos, na *práxis* permanente de um *quefazer concreto* sem limitações para os espaços que são seus, com as finalidades que lhes são úteis.

5.2 A educação pela comunidade: perspectivas, desafios e possibilidades

Ao debatermos sobre educação e comunitário, concluímos que não há como dissociar um termo do outro, visto que, para que haja educação, é necessário que as pessoas estejam envolvidas, relacionando-se entre si e com o mundo, em comunidade. Desse modo, achamos essencial refletir sobre esse processo em que a mulher e o homem, ao tomar consciência das coisas, determinaram o início de sua educação e, assim, do constituir-se seres humanos. Ou seja,

[...] este momento encorpou o ato embrionário de educar-se. Pode-se dizer que o sêmen fecundador da educação encontra-se na pura consciência deste ato inicial de tornar-se forma em construção. Aqui, educar nada mais era do que identificar os movimentos do corpo na decorrência dos primeiros impulsos das motivações-ambiente. É interessante observar, aliás, como este dinamismo do corpo vai ser, com o deslizar do tempo e a crescente individualização do homem, uma espécie de dispositivo gerador de poder e de saber [...]. (CARNEIRO, 1988, p. 19).

Nas primeiras comunidades humanas, esse movimento foi responsável por construir sentidos para o mundo, por desenvolver habilidades para as vivências e para a sobrevivência das pessoas. As necessidades de um grupo de sujeitos e a forma com lidam com elas, vão determinar a sua organização para construção de alternativas para superá-las, reivindicando seus direitos, seja através do diálogo ou do combate com forças exteriores. As sociedades orientam suas vidas em torno de objetivos comuns e lutam coletivamente para alcançá-los, dessa forma, aprendem novas técnicas, ensinam palavras, atitudes, experimentam erros e acertos, constroem saberes, educam-se enquanto formulam suas próprias existências. Assim,

Os meninos observam os homens quando fazer arcos e flechas; o homem os chama para perto de si e eles se vêem obrigados a observá-lo. As mulheres, por outro lado, levam as meninas para fora de casa, ensinando-as a conhecer as plantas boas para confeccionar cestos e a argila que serve para fazer os potes. E, em casa, as mulheres tecem os cestos, costuram os mocassins e curtem a pele de cabrito diante das meninas, dizendo-lhes, enquanto estão trabalhando, que observem cuidadosamente, para que, quando forem grandes, ninguém as possa chamar de preguiçosas e ignorantes. Ensinam-nas a cozinhar e aconselham-nas sobre a busca de bagas e outros frutos, assim como sobre a colheita de alimentos. (BRANDÃO, 1988, p. 21).

O que observamos aqui é a educação como um processo de construção de saberes a partir de situações-problemas. Ao fazer, errar, pelear, observar, refletir, fazer novamente, eram apreendidas intencionalidades como formas de resolver circunstâncias do dia a dia. A partir da convivência diária é que se aprendiam as lições, em que os mais experientes eram tidos como ensinantes. O que predominava era,

[...] Uma educação sem retórica e sem certificados, porém com muita motivação para a vida e seus desafios. Tratava-se de uma espécie de educação internalizada que não permitia uma aprendizagem passiva, pois que o aprender evoluía na confrontação concreta das situações adversas que se sucediam. Este imperativo conduzia o indivíduo a uma permanente prontidão e a uma postura criativa face a cada nova experiência. (CARNEIRO, 1988, p. 21).

A educação era confundida com a própria vida e as comunidades viviam a partir do que aprendiam e ensinavam, o contrário do que compreendemos acerca da educação escolar. Esta é propagada através de espaços e tempos pré-definidos, programas, projetos, metas, prazos, atividades e avaliações repetitivas, de maneira a perpetuar a exclusão, o preconceito, a apatia, a falta de sentido para as pessoas envolvidas – incluindo educandas e educandos, educadoras e educadores –, sem considerar as diversas culturas que dialogam entre os sujeitos pertencentes e agentes naqueles espaços.

A educação escolar, em contraponto à comunitária que carrega traços da Educação Popular, é responsável pela manutenção dos esquemas sociais excludentes e manifesta-se através desse jogo de poderes entre sujeitos que representam instituições repressivas, carregadas de simbolismos que conferem à educação uma forma de dominação de pessoas, de capital, por dominar suas mentes, seus corpos, seus dizeres, suas experiências, seus saberes. Ela passa de uma educação da liberdade para um modelo de domínio, de controle da sociedade.

A proposta, então, é repensar – e aí é que também retomamos as discussões em torno das contribuições latino-americanas – a educação de forma que envolva o reconfigurar de seus fundamentos e de suas práticas para a constituição de um Pensar Pedagógico pautado na emancipação humana. De maneira que,

Vê-se, portanto, que o grande problema da educação hodierna é voltar a ser uma educação comunitária, no sentido de recobrar a dimensão coletiva da prática da responsabilidade compartilhada. A educação na sua forma mais primitiva era a ação de todos juntos. [...] Precisamos redescobrir as formas primitivas de uma educação em parceria. Este é o único caminho através do qual o indivíduo pode ir reassumindo, gradualmente, sua própria humanidade. [...] (CARNEIRO, 1988, p. 24).

Sendo assim, junto a essas significações para a educação, surgem também os desafios que nos são impostos pela sociedade, que têm a ver com o processo de autonomia das práticas educativas, frente às demandas das secretarias ou, no caso das ONGs, de outros órgãos que contribuem para a execução de seus planos de trabalho.

Apesar disso, é possível refletir sobre algumas experiências no campo da educação que, efetivamente, têm demonstrado práticas baseadas na Educação Popular, na Educação Comunitária, na Pedagogia Griô, e compreender a possibilidade e a efetividade dessas enquanto promissoras de novos paradigmas para a educação.

Um exemplo da concretude dessas experiências será analisado mais à frente, porém, podemos perceber a partir desses estudos e da observância das práticas da EVOT que a instituição promove um fazer educativo em conjunto com a comunidade, percebendo sua cultura, os saberes de seus antepassados, dos mais velhos. Assim como, ao construir seu planejamento de ações orientado em favor da autonomia, da emancipação das crianças, adolescentes e de seus familiares, e junto a eles, a escola traz à tona possibilidades de constituição de outro olhar para a educação, o que discutiremos no próximo capítulo.

Nos Círculos de Cultura, com Paulo Freire, nos Movimentos de Cultura Popular, assim como em outros espaços que se pretendeu trabalhar com uma educação voltada para as realidades dos sujeitos,

A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de fragmentação, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida – “cimentada”, como diria Antonio Gramsci (1968) – por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível”. Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a

transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária. (GADOTTI, 2012, p. 11).

A observância desses e de outros exemplos sugere-nos um olhar para dentro dos processos educativos, permeando algumas categorias, trabalhadas por Freire, estas que encaminham os sujeitos à ressignificação de suas histórias a partir da reescrita da própria vida e dos sonhos individuais e coletivos, sugerindo estratégias para a emancipação humana e a consequente transformação da sociedade.

5.3 Contribuições das categorias freireanas para a Educação Comunitária

Nesta seção, pontuaremos algumas categorias freireanas que, além de essenciais para a construção deste trabalho, conduzem o nosso olhar para os sentidos da educação enquanto experiência comunitária. Traremos à tona as contribuições de conceitos determinantes para que ela (a educação) remeta-nos ao campo comunitário, envoltos por alguns princípios e fundamentos dessa outra concepção educacional.

Os estudos freireanos deixaram um importante legado para a educação brasileira, e é nesse sentido que retomamos elementos da história desse educador e dialogamos acerca de algumas categorias que acreditamos serem primordiais para o debate pretendido. Consideramos relevante revisitar obras do educador Paulo Freire, assim como escritos sobre o autor e sobre os verbetes estudados, com o intuito de perceber conexões entre as categorias que trazemos à tona e a educação enquanto experiência comunitária.

Ao utilizar como base para a escrita desta seção algumas categorias consideradas elementos centrais do pensamento de Paulo Freire, somos conduzidos a retomar o nosso olhar acerca da Educação Popular e educação enquanto experiência comunitária, as quais serão de suma importância para a análise que faremos sobre as experiências da Escola Viva Olho do Tempo (tratadas no capítulo posterior).

As categorias trabalhadas relacionam-se em uma rede de significações, forjando um arcabouço de teorias e práticas coniventes entre si. A *práxis* defendida e exercida por Paulo Freire pode ser observada na relação entre as inúmeras categorias que ele reinventa, e estas reorientam as nossas vivências cotidianas e são partes fundantes para pensarmos uma educação – e uma sociedade – que rompa com a ordem dominante e instaure novos paradigmas sociais.

Paulo Freire é tratado por Brandão (2010ii, p. 9) como “um habitante pleno de seu ‘aqui-e-agora’”, pois viveu de forma entregue e intensa cada momento de sua vida. Ensina-nos com suas próprias vivências, desde uma infância amorosa, em que “[...] aprendeu a ler e a escrever riscando palavras no chão.” (BRANDÃO, 2005, p. 12). Freire também aprendeu a “ler o mundo” a partir do seu mundo: o quintal, as árvores, os pássaros, a mãe, o pai, os irmãos, e, assim, ensinou as pessoas a também ler o mundo. (BRANDÃO, 2005).

A história do educador Paulo Freire ensina-nos a amorosidade, com a qual conviveu e tornou-a a sua *práxis* nas lidas cotidianas com as suas gentes, nos seus escritos, em seu trabalho com educandas e educandos de todo o mundo. Aprendemos com a vida de Paulo também o diálogo, como eixo central de seu pensamento; uma postura dialógica crítica que conduza à tomada de consciência para a emancipação em favor da libertação das condições desumanizantes impostas aos sujeitos.

Elementos essenciais para a compreensão do pensamento de Freire são, também, as categorias sonhos possíveis, esperança e inédito viável, que aqui pretendemos discutir de maneira dialogada, entendendo a ligação de consecutividade entre elas, já que se espera que os sonhos sejam possíveis a partir da esperança – de que Freire fala, que não é algo estático, dado, mas um processo de busca na própria ação de esperar – em torno de um inédito viável.

Ao trazer essas categorias para a sua própria vida, o autor apresentou-as com propriedade ao mundo também utilizando os seus escritos, como fez ao longo de toda a sua história. Dito isto, propomos, então, trabalhar as seguintes categorias (já citadas anteriormente): Diálogo, Emancipação, Esperança e Saber.

Aproximamo-nos da história e do pensamento de Freire ao dialogar com Brandão (2010ii), que utiliza algumas categorias em torno das quais o educador trabalha para descrevê-lo; a sua fala é a sua prática, e vice-versa. Freire é, para Brandão (2010ii, p. 8),

[...] Alguém que ao dizer: “se for para me superar, façam...”, sabia que sua missão como educador seria sempre sonhar pessoas melhores e mais lúcidas do que ele mesmo. Alguém que lutou a vida inteira por dar à educação das crianças, dos jovens e dos adultos um outro sentido. Uma educação fundada no absoluto respeito ao outro, seja ele quem for, venha de onde vier, como vier. Uma educação onde o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino ou um método didático, mas o fundamento e a razão de ser do próprio trabalho de ensinar-e-aprender.

Alguns elementos do pensar freireano são citados por Brandão, que vão além do ensino e da aprendizagem, eles reforçam o fazer educativo carregado de sentidos, que se faz a

partir do diálogo com o outro, da escuta atenta de seus anseios, desejos, sonhos, da crença nessas mulheres e nesses homens para a superação de suas condições sociais. Daí, ampliamos o nosso olhar para a compreensão tanto desses elementos, quanto da própria visão de mundo defendida por Paulo Freire.

O diálogo, categoria fundamental para o entendimento do pensamento de Freire, é citado por Brandão (2010ii) como sendo o centro do processo para uma educação que faça sentido para os sujeitos e colabore para a sua libertação. Para Zitkoski (2016i), o diálogo é uma forma de “pronunciar o mundo” de acordo com a nossa visão desse mundo.

[...] através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. [...] Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (ZITKOSKI, 2016i, p. 117, grifos do autor).

Portanto, o diálogo é essa relação entre o dizer e o fazer, é *práxis*, ao comprometer-se com a humanização e, assim, a transformação social. Esse processo dialógico requer uma escuta atenta do outro, ao passo que almeja o tornar a mulher e o homem sujeitos de si através da humanização, que requer uma conscientização de sua situação de opressão para transformar a si mesmo e ao mundo em que interatua.

“O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”. (JASPERS *apud* FREIRE, 2009, p. 116).

De acordo com o autor, podemos pensar a responsabilidade da educação nesse cenário de possibilidades para construir relações respeitadas entre as pessoas. Pelo seu compromisso político, a educação pode contribuir com a quebra de paradigmas ou mesmo com a manutenção dos poderes, fazendo perpetuar a opressão. Nessa perspectiva, o diálogo encontra o seu sentido no “dar-se conta da existência do outro”, comprometido com esse outro e orientando as ações individuais em torno de lutas coletivas.

Através dessa escuta do outro, com sensibilidade para pensar e considerar os seus sonhos, Paulo Freire conduzia sua vida e as suas práticas pedagógicas. Em rodas de conversa, nos círculos de cultura, ele, inicialmente, realizava um processo de escuta atenta às ideias de suas educandas e educandos, para, a seguir, encontrar o fio condutor entre essas falas e organizar o debater a partir das experiências das pessoas.

A história apresenta-nos muitos elementos para materializar essas discussões. Os movimentos populares de educação, de cultura, de mulheres, de indígenas e negros, entre outros, que são orientados a partir de pautas coletivas, têm, em sua estrutura e formação, princípios que giram em torno da denúncia da injustiça e do anúncio de novas possibilidades. Assim como práticas de pessoas e instituições que têm no diálogo um eixo central, que insurgem em cenários, muitas vezes, permeados por regras e princípios antidialógicos, e destacam-se pela proximidade com os sujeitos do processo. Estas experiências carregam marcas de coletivos de pessoas, de suas histórias de vida, das memórias de seus antepassados, das suas ausências de direitos básicos, de seus sonhos e lutas em favor de melhores condições de vida.

A Escola Viva Olho do Tempo é esse *território clandestino*²³, onde se constitui uma educação a partir das experiências comunitárias entre os sujeitos. E a escola ajuda-nos a compreender os sentidos que vimos discutindo nessas linhas, ao reunir em suas práticas tanto a dialogicidade quanto a crença nas pessoas, em seus sonhos e na possibilidade de transformação da sociedade através de embates pela coletividade.

Acreditamos ser a partir dessa crença na mulher e no homem que se constroem relações respeitadas, que formulem significações para o que se sabe e, desse modo, o desejo de saber mais; assim se constituem os saberes: em uma roda em que se encontram as pessoas, cada uma com o seu conhecimento sobre o mundo e todas desejosas por saber mais do que já sabem. Aí se compartilham as palavras e as experiências sobre cada mundo, na disposição também de estar com o outro e ouvi-lo é que se constroem novos saberes, e, assim, novos sentidos e significações para as coisas. Já se sabe diferente, e um novo leque de possibilidades é gerado, que encaminha os sujeitos a protagonizarem novas experiências e novos sonhos, em um ciclo.

²³ No sentido do qual falamos no capítulo IV, retomamos a definição de clandestinidade para definir a Escola Viva Olho do Tempo. Considerada uma experiência de educação que surge como elemento transformador de realidades, a escola orienta os seus fazeres em torno de uma perspectiva dialógica, emancipadora, esperançosa, que contraria a ordem determinante das coisas. Ela opera a favor da justiça social e, por isso, contra valores eurocêntricos excludentes que carregam marcas de uma história que nega o ser humano e a sua cultura.

Outra categoria que trazemos para a discussão – e que foi bastante utilizada nas obras de Freire e nas que se inspiraram nesse educador – é a emancipação, que, como até já discutimos, é resultado de uma série de atitudes que tomamos diante da vida. Para Freire (2005), a emancipação requer, inicialmente, um processo de humanização, em que mulheres e homens tornam-se sujeitos de suas escolhas, passando pela conscientização sobre as condições injustas a que são submetidas e submetidos na sociedade. Essa consciência de si, dos outros e do mundo provoca o desejo por libertação e, conseqüentemente, por transformação – do modo de ver, julgar e agir no mundo.

De maneira que “A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. [...]” (MOREIRA, 2016, p. 143). Sendo assim, cabe aos oprimidos – e àqueles que se solidarizam com a sua situação (FREIRE, 2005) – lutar a favor da justiça social, conforme tomam consciência de todo o processo de exclusão de direitos, de legitimação da manutenção da ordem social, ao passo em que se reinventam enquanto mulheres e homens livres.

A história latino-americana de afirmação do território desses povos e de sua forma de pronunciar o mundo ensina-nos muito sobre a humanização, a conscientização, a emancipação e a libertação. Ela remete-nos a um território de disputas, lutas e conquistas, em que nada está dado, mas em constantes transformações, de acordo com as realidades de desumanização impostas a esses povos. O importante, frente a essas situações de opressão,

[...] que desumanizam homens e mulheres do mundo todo, o que devemos fazer, enquanto autênticos humanistas, é lutar de forma esperançosa e autocrítica pela transformação da sociedade e da cultura de opressão. Sem esperança não é possível a assunção da utopia que fortalece nossa luta por um mundo mais livre e humanizado. (ZITKOSKI, 2016ii, p. 211).

Para Freire e Guimarães (2011, p. 37), “[...] um povo sela a sua libertação na medida em que ele reconquista a sua palavra”. Portanto, ao tornarem-se conscientes de seu processo histórico em que tentaram silenciar as suas falas, com a invasão dos territórios, com a imposição de outra língua, de outra cultura, com a privação de liberdades, os povos da América Latina ansiaram por mudanças e seguem transformando as suas realidades. Esse processo de libertação é constante e é orientado por novas formas de ver o mundo e pronunciar-lo. (STRECK, 2010).

Diante de um cenário de desigualdades, de quebra de sonhos, de negação de direitos, encontramos rastros de esperança que nos possibilitam sonhar e enxergar possíveis esses

sonhos. Como é o caso de algumas experiências que fogem à lógica mercantil, à ótica da competição, da terceirização da vida, e nos inquietam justamente por andarem contra a ordem dominante.

A história dos povos latino-americanos apresenta-nos diversos elementos para pensar e discutir essas experiências que chamamos *clandestinas* (STRECK, 2010), as lutas dos movimentos populares dão conta de preencher lacunas deixadas por culturas impostas, provocando-nos indagações e respondendo a diversos questionamentos com a concretude de suas práticas. Experiências que formulam outro pensar pedagógico – como o caso da Escola Viva Olho do Tempo – também provocam um novo olhar para o mundo e exercitam os nossos sentidos para o “novo” possível, para um inédito viável.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire retoma essas experiências de luta dos povos daqui para nos provocar a consciência da opressão e projetar em nós a esperança pela libertação e transformação social. Segundo Boff *apud* Freire (2015, p. 11),

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

As discussões remetem-nos à categoria esperança, que está imbricada naquelas já citadas anteriormente, assim como sabemos estar relacionada aos conceitos de inédito-viável e sonho possível. Para Freire (2005), a esperança é requisito para o diálogo na busca pelo ser mais, que nada tem de estática, mas uma esperança na luta. “Em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na ‘pura espera’, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje.” (STRECK, 2016, p. 161).

Ao ser manifestada na ação, a esperança ensina-nos possibilidades para transformar o mundo, provoca indignação diante das condições que nos são impostas e anuncia um mundo mais justo a ser construído pelos próprios sujeitos que se veem em um cenário de injustiças sociais. Assim como a esperança,

O **inédito-viável** nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos **sonhos possíveis**. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o **inédito-viável** pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho

que seria possível, mas o **sonho possível realizando-se**, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos **inéditos viáveis** quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. (FREIRE, 2016, p. 225, grifos da autora).

O inédito viável permite a superação de nossa condição humana em um mundo de possibilidades; conscientes dessa condição, operamos em torno da realização dos nossos sonhos. Ao nos depararmos com obstáculos à realização de sonhos, temos a opção de paralisar as nossas ações ou, quando os percebemos como algo a ser superado, conscientes da necessidade de romper com essas barreiras, orientamos as nossas ações a favor disso.

Esses obstáculos à concretização dos sonhos são as chamadas situações-limite, em que é possível uma parada para pensar criticamente e desenvolver estratégias para a sua superação. Ou seja, ao passo “[...] em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limites’.” (FREIRE, 2005, p. 65). Assim,

Quanto mais **inéditos viáveis** sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmos quando lançamo-nos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização dos **sonhos possíveis**. [...] O “inédito viável” é, pois uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas. (FREIRE, 2016, p. 225-226, grifos da autora).

E, segundo Freire (2005), essa superação exige de nós um esforço coletivo para a concretização da emancipação humana, que é considerado um sonho possível, desde que se tenha consciência da opressão e da necessidade de quebrar as amarras opressoras da sociedade. Nesse processo, o sonho é combustível para a construção de uma história de possibilidades, é a realização de um projeto de mundo através da denúncia e do anúncio de um mundo novo. (FREIRE, 2005).

Desse modo, a esperança da qual falamos nutre os sonhos a partir da crença em um inédito viável, que carrega inúmeras possibilidades para transformação das realidades. As ações requeridas por esse processo de tomada de consciência provocam a quebra de conceitos e significações, de atitudes e ideológicos, e motivam uma postura crítica frente às condições envolvidas. Essa conscientização, que vem seguida de uma ação, é instrumento essencial para tornar possíveis os sonhos, ela precede a crença em um inédito viável, em inéditos viáveis.

Nesse sentido, “Sonhar coletivamente consiste um movimento transformador e esperançoso, visto que ‘Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança’ (FREIRE, 1992, p. 91). A capacidade de sonhar se nutre da esperança como dinamismo da ação transformadora.” (FREITAS, 2016, p. 380).

Ao debater, descrevendo as categorias diálogo, emancipação e esperança, percebemos as conexões que estas fazem entre si e com outros conceitos trabalhados por Freire. Acreditamos ser possível essa ligação por meio de um fio condutor, que, nesse caso, será a categoria saber, tendo ciência da complexidade e multiplicidade de cenários em que a palavra saber constituída, não só pelos territórios em que acontece, mas também pelas suas próprias significações.

Inicialmente, é preciso dizer que existem vários tipos de saberes, decorrentes de diversas culturas e expressados de muitas formas. (FREIRE, 2005). Para Fischer e Lousada (2016, p. 367),

[...] na concepção dialógica da educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos. Dessa forma, são considerados relevantes os saberes dos educandos inseridos no espaço escolar ou noutras alternativas em educação, elaborados na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiência feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico “homens-mulheres-mundo”. [...]

Ao trazer à tona a categoria saber, pretendemos discuti-la pensando a educação dialógica que Freire discute. Ao mesmo tempo em que essa educação propõe uma escuta atenta do outro, ela permite a elaboração de alternativas para diminuir a injustiça social, considerando o diálogo como centro do processo, em que os saberes de experiência feitos de educandas e educandos são considerados para provocar o saber mais.

Para Freire (2005), é preciso que uma relação seja permeada pelo respeito ao lugar de fala do outro, que seja permitido a esse outro ler, dizer e escrever as palavras do seu mundo. Ao propor temas de acordo com as realidades dos sujeitos, educandas e educandos provocam questionamentos, inquietações diante do mundo, o que podemos chamar conscientização, e através da qual será possível às pessoas a busca pela libertação e transformação social. Essa educação dialógica, contrária à bancária, carrega o poder de mudar as estruturas excludentes da sociedade; já o seu oposto, contribui para a manutenção dos poderes, da divisão de classes, da opressão.

O debate em torno dessas tensões entre a educação dialógica, que atende à libertação dos povos, e a educação bancária, que privilegia os conhecimentos eurocêntricos instaurados na sociedade e perpetua as desigualdades, obriga-nos a ressignificar a função de escola, que recai sobre o ensino.

A questão basilar parece-nos a da inadiável necessidade de a escola repensar *o seu ensino* como o ensino *de e para* a comunidade. Um ensino que é ação educativa localizada, ao invés de mera transmissão de saber, pobre e estático, esvaziada pelo formalismo estéril de uma antipedagogia que asfixia a criatividade individual e as aprendizagens coletivas. (CARNEIRO, 1987, p. 78, grifos do autor).

Um ensino formulado aos sujeitos, com a comunidade, de maneira a provocar-lhes o repensar de sua própria existência, suas lutas, conquistas, memórias de seus antepassados, seus sonhos e desejos coletivos. Para isso, é preciso repensar o papel da escola, adequando-o a esses anseios, o que compreende, segundo Carneiro (1987), um caminho com três etapas: “releitura da educação como processo libertador, integrador e comunitário” (p. 78); “reconceituação de saber escolar” (p. 78) em conhecimentos que sejam úteis à vida cotidiana das educandas e educandos; “a escola recuperar, por uma presença educativamente questionante, o conceito sócio-político de região” (p. 79), trazendo a comunidade para participar ativamente das decisões.

O saber, desse modo, se faz com o povo, e não para o povo, ele é constituído através do respeito ao saber popular, da tomada desses conhecimentos como balizadores das ações pedagógicas, transformando-os conforme se modificam as dinâmicas de vida coletivas. Nesse sentido,

O respeito profundo aos saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares demanda, por parte do educador, na perspectiva do pensar certo, dialogar com os educandos a razão de ser de seus saberes e a sua relação com o ensino dos conteúdos exigidos no contexto escolar. (FISCHER; LOUSADA, 2016, p. 368).

Partindo deste cenário, o diálogo aqui se apresenta como elemento central (assim como discutimos anteriormente), conduzindo a uma postura epistemológica coerente, pois considera os sujeitos em sua cultura e, portanto, os seus saberes como primordiais para essa construção de novos conhecimentos. Em uma relação educativa dialógica, o saber de experiência precisa ser tomado como ponto de partida para uma práxis coerente com o que pretendemos.

A opção por uma educação que encaminhe os sujeitos à humanização prevê um olhar atento aos saberes de experiência, a essa construção coletiva em meio à esperança na mulher e no homem, que semeiam sonhos possíveis coletivamente por meio da superação do agir diante das situações-limite, com a denúncia das situações de opressão e o anúncio de um inédito viável.

CAPÍTULO VI - A ESCOLA VIVA OLHO DO TEMPO ENQUANTO ESPAÇO DE VIVÊNCIA DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: SABERES CONSTRUÍDOS NO CHÃO DA ESCOLA

Ao dialogarmos em torno da educação comunitária, percebemos a necessidade de evidenciar algumas experiências que dão materialidade a seus conceitos e que concebem prerrogativas para problematizarmos os espaços de construção de saberes. Estas e outras experiências (já citadas anteriormente) foram e são responsáveis por fazer insurgir esse outro pensar sobre educação, clandestinamente, nos espaços, muitas vezes, dominados por ideologias eurocêntricas. Assim, ampliamos a nossa compreensão e construímos um arcabouço teórico e prático responsável por perceber cenários diversos daqueles preconcebidos anteriormente, de forma que é possível, agora, analisar a Escola Viva Olho do Tempo enquanto espaço de vivência desta outra concepção educativa.

Para tanto, percorreremos o trajeto ao encontro do nosso objeto de pesquisa, que é a educação enquanto experiência comunitária, embalados nas vivências da Escola Viva Olho do Tempo, que conferem concretude às nossas discussões e nos permitem conceber novos olhares, reconstruindo os caminhos da nossa pesquisa.

Neste capítulo, será possível conhecer, de forma mais aprofundada, a escola e as suas práticas, considerando a teia em que se forjam as experiências dos sujeitos que interatuam e formulam sentidos para as suas vidas a partir das vivências comuns dentro e fora da escola. Partindo de observações que geraram notas de campo, construiremos estes escritos baseados nas significações que fomos atribuindo durante esse percurso em torno do objeto. Seguimos com o diálogo a partir das rodas de conversa e de planejamento que participamos na escola, bem como dos momentos cotidianos de vivência dos espaços dentro e fora dela, permeados pelas memórias nos dizeres carregados de significados dos seus sujeitos.

De acordo com Tolentino e Franch (2017, p. 13),

Toda memória, entretanto, não é uma mera cristalização do passado e não significa que tais fatos ocorreram exatamente como são contados. Ao se adotar como pressuposto que a memória é uma construção, assume-se que ela é dinâmica e que um determinado passado é reinventado e construído a partir das referências que temos no presente. Da mesma forma, a memória é relacional, no sentido de que ela está atrelada aos sujeitos que a constroem, aos seus interesses, à sua cosmovisão e às suas experiências de vida. Assim, as memórias aqui entrelaçadas são frutos de um olhar sempre enviesado da posição específica dos sujeitos que a constroem [...].

Dessa maneira, ao seguirmos com a análise das falas e ações dos sujeitos da pesquisa, precisamos considerá-los em sua integralidade, com uma escuta atenta ao que elas e eles dizem e também ao que não dizem, mas que observamos nas entrelinhas. Em meio a essas tramas, vem à tona os dizeres e fazeres de pesquisadora, memórias que insurgem e se entrelaçam àquelas como numa colcha de retalhos, na qual percebemos as especificidades, as características próprias de cada pedacinho de tecido, de cada experiência, mas que também enxergamos em que momentos elas se unem e conferem beleza a toda a peça. A colcha de retalhos demandou tempo, planejamento, sentimento, coletividade, atenção, sensibilidade. Essa fase da pesquisa também.

Para dialogar sobre as primeiras impressões acerca da EVOT, que envolve dinâmicas, sujeitos, experiências, história e memória de seus protagonistas, é necessário revisitar os passos iniciais no encontro a esse território, rememorar cada trajeto percorrido, cada embate travado, as falas que motivaram formulações preliminares, as que possibilitaram inquietações e provocaram a curiosidade do *saber mais* e corroboraram, nesse ziguezaguear de percepções, na construção de um emaranhado de fios que, no todo harmônico, imprimiram marcas e novos sentidos para o mundo.

Ao perceber-me enquanto pesquisadora, vi-me como responsável por traduzir em palavras, frases, expressões ou imagens aquilo que me saltava aos olhos e que me aguçava a sensibilidade. A partir daí percebo a importância da fidelidade para com os sujeitos e com a história daquela comunidade, ao revelar suas especificidades, envolvidas pelas falas, pelos silêncios, pelas lutas, vitórias, perdas, no intuito de observar suas experiências a partir de um ponto de vista de quem não viveu, mas de quem se solidariza com a luta dos “condenados da terra” (FREIRE, 2004, p. 14) e com eles assume pautas de transformação.

Conduziremos a seção em torno das memórias e impressões, dos escritos e relatos das pessoas sobre a Escola Viva Olho do Tempo, permeados pelas ideias de autoras e autores que utilizamos para a construção dessa dissertação. As observações participantes, com o auxílio dos diários de campo, assim como a leitura de documentos oficiais, livros, artigos e dissertações sobre a escola – relacionando-as às categorias freireanas diálogo, emancipação, esperança e saber –, contribuíram para o diálogo em torno dos sentidos e das significações que os sujeitos dessa experiência atribuem a suas práticas cotidianas.

Inicialmente, conheceremos a escola, a sua localização, território e visão de mundo, pensando as atrizes e atores envolvidos em suas práticas, para, logo após, conhecer sobre um dos fundamentos que orientam as ações da escola, que é a Pedagogia Griô, com contribuições da educação comunitária e da Ecoeducação, balizados pela categoria diálogo. Na terceira

parte deste capítulo, descreveremos o nosso encontro com a comunidade, ponderando aspectos relacionados ao sentido comunitário e às vivências em torno de sonhos comuns, permeados pela concepção freireana esperança como elemento central da discussão. Por fim, analisaremos as práticas da Escola Viva Olho do Tempo a partir das rodas coletivas, pensando o compartilhamento de poderes e de saberes em uma experiência pautada na emancipação humana. Dialogaremos acerca dos caminhos por onde e através dos quais se constroem os saberes, e sobre a forma como estes circulam e formulam sentidos para a existência das pessoas.

6.1 A escola e o território

Iniciamos, a seguir, o caminho ao encontro desse território – a Escola Viva Olho do Tempo – e dos sujeitos que movimentam essas rodas, vivenciadas há pouco mais de vinte anos por algumas das pessoas ali presentes, carregadas de simbolismos, que pretendemos trazer à tona na expectativa de melhor compreender como se forjam os saberes na escola e como essa construção é referência no seu protagonismo diante da comunidade Vale do Gramame.

A EVOT é uma associação sem fins lucrativos nomeada Congregação Holística da Paraíba, criada com o objetivo inicial de preservar oito olhos d'água existentes em seu território e atender crianças e adolescentes da comunidade Vale do Gramame e entornos. (PARAÍBA, 2018). De acordo com Raquel Carvalho – moradora da comunidade, técnica administrativo-financeira, gestora de inclusão digital e elaboradora de projetos da escola –, Escola Viva Olho do Tempo foi escolhido como nome fantasia pela compreensão de:

[...] “**Escola**” enquanto a nossa base de educar para o autoconhecimento e autodesenvolvimento; “**Viva**” relacionado a uma educação que acontece por meio de vivências teóricas e práticas e “**Olho do Tempo**” relacionado aos olhos d'água aqui existentes, que nascem no tempo. (PARAÍBA, 2018, p. 93-94, grifos do autor).

Essas características expostas, que constituem o nome escolhido para a escola, carregam marcas do pensar pedagógico dessa instituição, trazendo à tona elementos de suas ações e dos sujeitos que nela constroem práticas e saberes coletivamente. Através desses sentidos evidenciados pelas palavras que formam o nome fantasia, são forjadas as práticas vivenciadas pelas pessoas nesse espaço.

A Escola Viva Olho do Tempo está localizada no Vale do Gramame, que, de acordo com Tolentino e Franch (2017, p. 14),

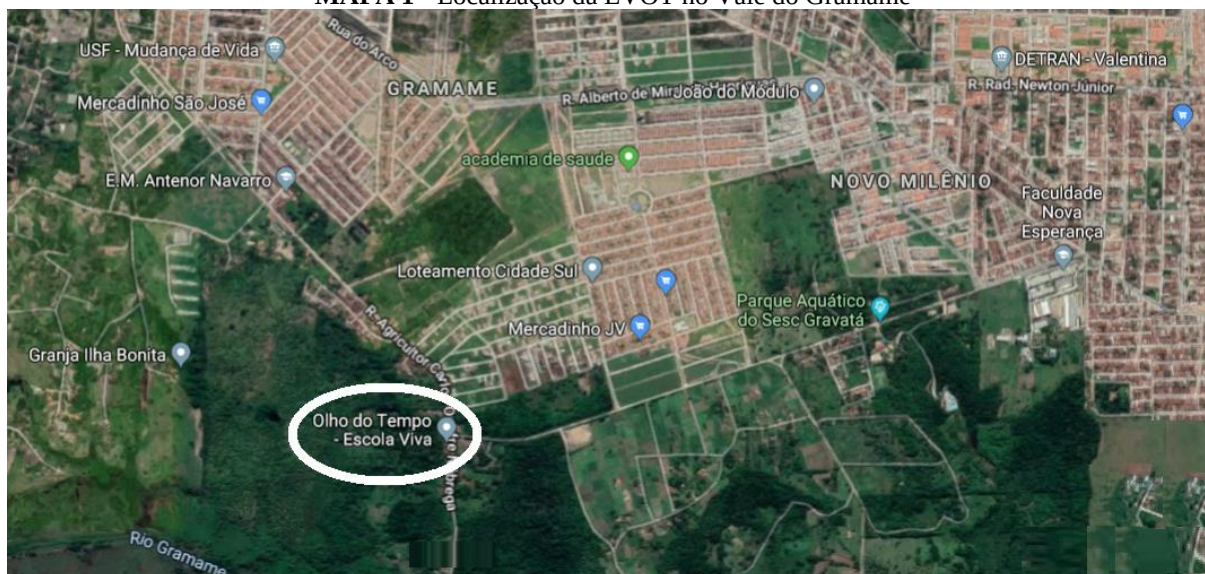
[...] é composto por áreas de zonas rurais e urbanas, entre os municípios de João Pessoa e Conde, banhadas pelos rios Gramame e Jacoca. A área rural é formada, no lado de João Pessoa, pelas comunidades de Gramame, onde está situada a Evot, bem como Engenho Velho e Ponta de Gramame. No município do Conde fica Mituaçu, comunidade quilombola e indígena. Devido à expansão imobiliária, o Vale do Gramame já conta também com uma parcela de população urbana, com as comunidades Colinas do Sul I e II, Gervásio Maia e Conjunto Marinês, recentes bairros populares resultantes de políticas públicas de habitação, todos localizados em João Pessoa. O rio Gramame é o divisor entre os municípios de João Pessoa e Conde e a ligação entre os dois municípios é dada pela Ponte dos Arcos, uma importante referência da cultura material local. [...].

Achamos importante essa descrição, pois, assim, aproximamo-nos desse território, da comunidade e de suas atrizes e atores sociais, percebendo algumas relações entre os espaços e, especialmente, o fato de ser considerada uma área urbano-rural, trazendo características (que veremos no decorrer dessas linhas) diferenciadas justamente por englobar elementos de ambos os espaços.

Como vimos, a Escola Viva Olho do Tempo localiza-se no Vale do Gramame, na cidade João Pessoa, estado da Paraíba. Considerado um território urbano-rural, o Vale do Gramame é rico em bens naturais e apresenta a sua história constituída pela luta dos povos de comunidades rurais, urbanas, quilombolas e indígenas, com uma população de aproximadamente vinte mil habitantes, situado em uma área periférica das cidades de João Pessoa e do Conde.

As comunidades dessa região vivem de suas expressões culturais, como coco de roda, a ciranda, a capoeira, a poesia popular, a lapinha, a quadrilha junina, o forró pé-de-serra, as brincadeiras infantis e as contações de histórias. Atividades realizadas no Vale do Gramame como a pesca, o artesanato, o cultivo e o manuseio de ervas medicinais e alimentícias são essenciais para a manutenção da vida, mas se encontram ameaçadas pelo descuido com o rio Gramame, principal fonte de renda, alimentação e sobrevivência dessas populações.

A seguir, apresentamos um mapa com a localização da Escola Viva Olho do Tempo no Vale do Gramame, território paraibano, para melhor perceber os seus entornos e, principalmente, a sua proximidade com o rio Gramame, importante meio de subsistência da comunidade local.

MAPA 1 - Localização da EVOT no Vale do Gramame

Fonte: Google Maps²⁴.

Ao situar a escola e caracterizar o Vale do Gramame, pretendemos compreender os elementos que influenciaram e influenciam os delineamentos da Escola Viva Olho o Tempo, seus espaços e sujeitos. A ideia aqui é apresentar a Escola Viva Olho do Tempo, dialogando acerca da constituição de saberes comuns, que se forjam em espaços de luta e resistência e que conferem especificidades identitárias próprias daquela comunidade. A partir de uma discussão inicial do conceito de território é que seremos capazes de tomar fôlego e ampliar o entendimento em torno de uma educação situada, que é alicerçada com bases nos saberes comuns e na justiça social.

O território é a política no espaço, e, portanto, a “[...] educação participa dessa política no espaço, seja na manutenção dos espaços existentes ou em sua mudança.” (STRECK; ESTEBAN, 2013, p. 356). Sobre território, ainda, dialogamos de modo a pensá-lo como essencial para entender os caminhos da Educação Popular, visto que,

[...] o espaço é essencial para o desenvolvimento da vida. A globalização e as tecnologias digitais desconstruíram certa noção de território, mas isso não significa que as pessoas vivam suspensas no ar. As relações sociais que expressam o interesse de grupos e classes são também relações de poder e essas se desenvolvem num determinado espaço. [...] Por mais sentidos que possa ter, conforme Ivo Theis (2008) “território é, inquestionavelmente, a política no espaço!” (p. 12). A educação participa dessa política de espaço, quer seja na manutenção dos espaços existentes ou em sua mudança. (STRECK, 2012, p. 186).

²⁴ Disponível em: <www.google.com/maps/place/Olho+do+Tempo+-+Escola+Viva/@-7.2113811,-34.881042,689m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x7acea137b55129f:0x95a0fe90ce776068!8m2!3d-7.2113811!4d-34.8788533>. Acesso em: 22 jun. 2019.

Nesse sentido, remetemo-nos à importância da educação enquanto possibilidade de transformações das estruturas sociais, visto que é possível, a partir dela, trazer à tona a consciência da opressão e motivar a quebra de paradigmas instituídos. A educação, a depender se ela opera pelos sujeitos em situação de vulnerabilidade ou na manutenção da ordem social, é esse instrumento capaz de mudanças profundas nos espaços de vida.

Ainda, para o autor citado, “[...] a discussão de território é hoje fundamental para compreender os movimentos sociais ou, como argumenta Zibechi (2007), a sociedade em movimento. [...]”. E é nesse entendimento que analisamos o território da Escola Viva Olho do Tempo, ao dialogar acerca de um ideológico comum aos seus sujeitos, que “tem a ver com o *território utilizado*, ou seja, o espaço no qual confluem elementos fixos e fluxos, as ações passadas e presentes, os ‘sistemas naturais’ e os ‘sistemas de engenharia’ [...]” (STRECK, 2012, p. 190, grifos do autor).

Para melhor visualização do lócus da pesquisa, apresentamos uma fotografia da Escola Viva Olho do Tempo (FOTOGRAFIA 1), que expõe sua arborização com uma “extensa área verde de mata atlântica inserida no seu terreno” (TOLENTINO; FRANCH, 2017, p. 14) e deixa visível a sua relação com a natureza a partir de sua construção em meio a árvores e a muito verde.

FOTOGRAFIA 1 - Escola Viva Olho do Tempo (fachada)



Fonte: Thiago Nozi.

O território da EVOT, desse modo, destaca-se com relação ao contexto local, pois, como vemos, as construções surgem diante de um cenário natural que abraça não só a todas e todos que passam por lá, mas cresce e vai contracenando com as experiências que permeiam os cotidianos. A estrutura física, natural e construída, interage com a vida humana, elas complementam-se e entrelaçam-se, ao passo em que acontecem os movimentos, sejam de cheganças, de rodas de conversa, de música, de dança, de brincadeiras.

Assim compreendemos a importância das construções coletivas, das experiências comunitárias de educação. Até justificamos a relevância dessas experiências comuns entre os sujeitos como essenciais para dinâmicas de vida em que os territórios são compartilhados, o chão, os alimentos, os saberes, os instrumentos musicais, os materiais, assim como também se forjou a estrutura da escola.

A história contada pela mestra Doci²⁵, fundadora da EVOT, remete-nos às discussões tecidas até aqui sobre a educação enquanto experiência comunitária. Conta a mestra sobre um papelzinho onde escreveu um desafio e, entre os escritos, ela dizia “passe esse conhecimento adiante”. Certo dia encontrou esse papelzinho, que a inquietou, lembrou que tinha escrito em uma época em que sua mãe dizia que ela não podia sonhar, que desistisse “desse negócio de sonhar”. Foi então que começou a pensar que não podia guardar seus conhecimentos só para si e resolveu que sairia da cidade em busca desse compartilhar. Recebeu um dinheiro referente a um ano de trabalho como professora, com mais alguns bens que tinha, e resolveu que sairia da cidade. Na rodoviária, perguntou qual era um lugar para onde não ia muita gente, um lugar tranquilo, e o atendente informou que esse lugar era João Pessoa, para lá só saíam dois ônibus e, quando saíam, iam vazios. (TOLENTINO; FRANCH, 2017) (PARAÍBA, 2018).

Em João Pessoa, fez o mestrado, foi sócia de uma escola, saiu e abriu uma livraria, onde tinha um espaço no piso superior reservado a ajudar nos sonhos das pessoas. Desistindo desse negócio, a mestra encontrou um terreno no Vale do Gramame e resolveu ficar. Comprou o terreno da escola e foi construindo a sua casa e a escola. Deixou as portas abertas e as pessoas foram chegando, curiosas para conversar nas rodas que ela propunha, e muitas foram ficando, como foi o caso de Penhinha²⁶. Para essas rodas de compartilhamento de histórias sobre a comunidade, as pessoas idosas e as lideranças da comunidade eram convidadas para partilhar suas memórias de vida. (TOLENTINO; FRANCH, 2017) (PARAÍBA, 2018).

²⁵ Maria dos Anjos Mendes Gomes - Coordenadora Pedagógica, idealizadora e fundadora da Escola Viva Olho do Tempo. Disponível em: < <http://www.olhodotempo.org.br/historia/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

²⁶ Maria da Penha Teixeira de Souza - Educadora Social, Grão aprendiz, Coordenadora do Museu e da Biblioteca Olho do Tempo. Disponível em: < <http://www.olhodotempo.org.br/historia/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

Essa sua história e vivências são sempre lembradas pela mestra Doci e reforçam a crença que tem sustentado o seu caminho, bem como as práticas de Escola Viva Olho do Tempo: a crença de que as pessoas podem sonhar e realizar os seus sonhos, basta encontrar os caminhos para a realização.

Dessa maneira, foi constituindo-se a escola e as relações com a comunidade. Esse território que vai sendo tecido assume características das pessoas que por lá passam, estas que contribuem para o sonhar coletivo, e que trazem consigo os seus sonhos individuais. A mestra traz à tona os sonhos de cada pessoa que passa pela escola; ao sermos questionadas sobre nosso maior sonho é que somos provocadas e provocados a buscar estratégias, cotidianamente, para que ele se faça real.

Território sonhado pela mestra Doci, pensado e construído coletivamente, partindo dos sonhos e da união das pessoas, a Escola Viva Olho do Tempo possibilita a conscientização sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre o pertencimento, a natureza, os impactos das ações no coletivo. A escola, em sua história e memória, permite-nos problematizar e questionar a sociedade, as condições desiguais, as relações de poder; ela possibilita a emancipação humana.

As andarilhagens pelo território da EVOT, em contato com o seu cotidiano, com os seus sujeitos, provocaram a construção de novos significados para o projeto de pesquisa e conferiram nova dinâmica a este estudo, que compreendemos como essencial para a constituição enquanto pesquisadora e atriz de uma série de experiências, bem como para o rumo a ser tomado e concretizado nesses escritos.

6.2 Griô: uma pedagogia da identidade e celebração da vida

As dinâmicas de vida da Escola Viva Olho do Tempo permitem-nos um encontro com os saberes de experiências, presentes nas falas e nas ações de mestras, mestres, educadoras e educadores, educandas e educandos, que fazem circular entre os seus espaços uma rede de significações sobre o mundo, conhecimentos aprendidos através da tradição oral e passados de geração a geração. Saberes que se entrelaçam às histórias vividas cotidianamente, ensinados e aprendidos por meio das rodas que embelezam e aguçam a sensibilidade de quem chega, alimentam e dão sentido aos pensares, aos dizeres e fazeres de quem fica.

Elementos de uma história vivida, e não vista, de uma sabedoria popular que constrói as suas próprias bases conceituais e metodológicas, a pedagogia griô, que orienta as práticas da EVOT, é descrita por Pacheco (2006), como

[...] uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. A vivência afetiva e cultural é facilitada pelos **rituais de vínculos e aprendizagem**. Os conceitos que estão sendo construídos na pedagogia griô se inspiram na tradição oral e se complementam pela educação biocêntrica, a educação para as relações étnico raciais positivas, a arte educação e a educação dialógica. (PACHECO, 2006, p. 86, grifos da autora).

Os escritos da autora Lillian Pacheco, criadora da pedagogia griô, são tomados como referência para a construção teórico-metodológica da escola, que também carrega elementos da Educação Popular, balizada pelos pensamentos de Paulo Freire acerca da dialogicidade, coletividade e protagonismo; da Educação Holística, que considera não só a integralidade da pessoa, mas no sentido geral de integração entre os demais aspectos relacionados ao fazer educativo; e da Educação Ambiental, como forma de desenvolver a compreensão sobre ecologia e promover conexões com a natureza. (SANTOS, 2019). Segundo Pacheco (2006, p. 43), a pedagogia griô organiza os seus princípios em:

1. A ligação sagrada entre o ser e sua palavra;
2. A responsabilidade sagrada do ser em relação à vida na Terra e à harmonia do universo;
3. A função e o desenvolvimento da memória (afetiva, cognitiva e corporal);
4. A importância do conhecimento total da vida, aquele que religa e interage a brincadeira (e a festa), a arte, a ciência, o mito e a religiosidade;
5. A importância dos rituais na educação;
6. A vivência da rede de transmissão oral;
7. A valorização das artes e ofícios de tradição oral;
8. O lugar político, cultural, social, educativo e econômico dos griôs e mestres de tradição oral;
9. A convivência intergeracional para o desenvolvimento da consciência ética;
10. A história de vida como fonte do conhecimento total;
11. O saber e a palavra como propriedade e autoria da grande cadeia ancestral de transmissão oral (um patrimônio cultural público e coletivo).

Esse território onde se constrói e se vive a pedagogia griô é o lugar no qual podemos unir conhecimentos científicos com tradição oral e uma diversidade de linguagens artísticas, tornando o compartilhar dos saberes e a aprendizagem leves e significativos. (PACHECO; CAIRES, 2006).

A Escola Viva Olho do Tempo tem por referência a pedagogia griô vivenciada por Lillian Pacheco em sua experiência com “Os Grãos de Luz e Griô”, localizado no interior da

Bahia – sistematizada no livro “Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida” –, e onde foi possível desenvolver práticas de referência utilizando essa forma de ver e agir no mundo. Nesse sentido,

[...] Através da pedagogia griô, a comunidade e a escola sentem e reconhecem a riqueza cultural da magia, do encanto, do poder e da sabedoria ancestral de sua tradição oral, traduzindo-a, reinterpretando-a e integrando-a com as ciências, com o universo da escrita e com a economia local. Não enquanto folclore, mas enquanto pedagogia, sabedoria, ritual de vínculo e aprendizagem, crescimento, arte, ciência, mito, cultura, além de uma economia comunitária que estrutura valores da identidade humana nas comunidades do Brasil. (PACHECO; CAIRES, 2006, p. 65).

A pedagogia griô, portanto, contribui com a forma de ver, julgar e agir daquelas experiências que tem como ponto central esse pensar pedagógico. Traz consigo posicionamentos perante o mundo, carregados de símbolos e significados de nossas gentes, de nossa história de lutas, de nossa cultura que se forjou em meio a opressões e, por isso, por diversas formas de resistência. E a pedagogia griô propõe também materializar esses embates e resistências dos nossos povos ancestrais, ao utilizar-se dos rituais, ao preservar os mitos, a religiosidade, as identidades e as ancestralidades como modos de se manifestarem e de se verem enquanto pertencentes e agentes do processo de construção de saberes.

Sabemos que a educação tradicional reproduz desigualdades, ao servir à manutenção dos poderes e das injustiças sociais. Na contramão, a pedagogia griô tem essa proposta de construir a aprendizagem através do pertencimento aos espaços de vida, do vínculo com as pessoas, com o território, com os saberes ensinados, com as histórias das mestras e mestres, com o nosso povo. “[...] É uma posição política. Se a cultura for mesmo estruturante para a educação e a formação de um povo, seu desafio é referenciar pedagogias e ciências criadas pela gente que tem o pé no próprio chão. [...]”. (PACHECO; CAIRES, 2006, p. 75).

Dessa maneira, compreendemos o pensar pedagógico da Escola Viva Olho do Tempo, orientado pela Pedagogia Griô, que,

[...] propõe o ritual de vínculo e aprendizagem e tem como referenciais teóricos e metodológicos a educação biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro, a educação dialógica de Paulo Freire, a educação para as relações étnico-raciais positivas de Vanda Machado, a arte educação comunitária de Carlos Petrovich, a educação que marca o corpo, de Fátima Freire e a pedagogia que foi construída nos terreiros de candomblé, nas capoeiras, nos torés, nos sambas de roda, nos reisados, nos cantos do trabalho, nas festas populares, nos gêneros literários dos cordelistas e repentistas, na ciência das parteiras, na habilidade das rendeiras, na antevisão

dos pais e mães de santo, na medicina dos curadores, erveiras, benzedeiras e xamãs, na biblioteca viva dos contadores de histórias, e em todas as artes integradas aos mitos e às ciências da cultura oral. (PACHECO; CAIRES, 2006, p. 75).

“Para compreender o significado de griô, é preciso dialogar sobre uma ‘sociedade baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre as comunidades ou grupos étnicos’ – a tradição oral [...]” (PACHECO, 2006, p. 41). Tendo como elemento central a tradição oral, a Pedagogia Griô traz à tona a ideia de Freire de que “dizer a palavra” é afirmar-se no mundo enquanto ser que pensa, sente e age, é “pronunciar o seu mundo” da sua maneira e mostrar o seu ponto de vista – e de sua comunidade, de seu povo, de sua gente – sobre as coisas. Ao ler e pronunciar o mundo, o sujeito reconfigura-o de uma maneira em que se vê pertencente e agente de seu destino (FREIRE, 2005).

Ao corroborar com o pensamento de Freire, os estudos sobre a Pedagogia Griô renovam as esperanças quando ensinam que recontar a história possibilita, entre outros, ressignificar a existência de sujeitos e comunidades. Através da tradição oral, baseada em memória, história, mitos e rituais, esse fazer, vivo em significados, encontra sentidos ao possibilitar a construção de saberes úteis e essenciais à vida humana. Para Salif *apud* Pacheco (2006, p. 78),

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente”, mestre africano Tierno Bokar Salif.

A tradição oral, elemento central da Pedagogia Griô, permite uma pedagogia da vivência afetiva, pois não é possível ensinar fora da realidade dos sujeitos, de seu contexto, mas é preciso vivenciar cada palavra dita e ouvida, e refletir sobre a sua própria vida, seus ancestrais, a história de seu povo.

Nessa direção, o diálogo para a construção de saberes é essencial, de modo que constrói vínculos, autonomia e confiança para que se saia da “zona de conforto” de uma pedagogia tradicional que ensina uma história decorada, distante das nossas realidades, para ir ao encontro da nossa essência enquanto mulheres e homens de nosso tempo, donos de nossos corpos, saberes e conscientes de nosso papel enquanto interventores na sociedade em que vivemos.

Reconhecer a tradição oral é considerar que o patrimônio cultural brasileiro não se reduz ao que está escrito nos livros e, portanto, não é propriedade das pessoas alfabetizadas ou letradas. É considerar que o patrimônio cultural é também formado por um tesouro vivo de bens imateriais que são transmitidos oralmente de geração em geração em diversas áreas do conhecimento, não apenas nas artes e na religião. Existe um sistema de educação informal, uma cultura que resiste ao ciclo intergeracional da pobreza preservando e produzindo uma riqueza cultural e identitária no Brasil. (PACHECO, 2006, p. 41).

Esse reconhecimento requer uma leitura de mundo que, na maior parte das vezes, só é permitida em espaços educativos “clandestinos” – considerando aqui também pequenas experiências que surgem em ambientes completamente tomados por ideias tradicionais eurocêntricas, patriarcais, machistas, homofóbicas, xenofóbicas, racistas, excludentes, como é o caso de escolas, famílias, grupos de trabalho, igrejas, clubes ou seitas –, em que essas ideias insurgem como formas de se manifestar diante de um mundo corrompido por injustiças, desigualdades, quebra de direitos, preconceitos, falta de respeito com o indivíduo e com o coletivo.

Desse modo, a Pedagogia Griô surge em contraposição às pedagogias tradicionais, junto às comunidades, justamente para trabalhar a quebra das amarras sociais através do estímulo ao sentimento de pertencimento com a valorização dos saberes ancestrais. Com a circulação de saberes pautada na tradição oral, em que mestras e mestres compartilham os seus conhecimentos nas rodas de vivências, utilizando-se da contação de histórias, cantigas, danças, brincadeiras, revelando mitos, crenças, trazendo à tona a construção de seus povos para a tomada de consciência dos lugares sociais dos sujeitos que ali interagem entre si e junto à natureza. (SANTOS, 2019).

Longe da sistematização utilizada nas escolas tradicionais – e em outros espaços de aprendizagem orientados pela ótica do capital –, a proposta das experiências que têm base na Pedagogia Griô caracteriza-se pela organização dos sujeitos em círculos, pelo compartilhar de saberes, de vivências, de formas de ver o mundo, pelo respeito aos povos ancestrais e as ciências forjadas por eles, pelo misticismo presente nas falas, nas vestimentas, ornamentos, pela valorização do corpo também como instrumento da aprendizagem, do cuidado com a integralidade da pessoa humana. De acordo com Santos (2019, p. 106),

[...] ao invés das cadeiras enfileiradas, a Pedagogia Griô forma a roda na sala de aula, onde os movimentos do corpo e da fala circulam ritualizados, ocupando um lugar de destaque e colocando a identidade, a tradição oral, a ancestralidade, o diálogo e a vivência no centro do

processo pedagógico, transformando a sala de aula em um espaço brincante, onde os saberes e fazeres são construídos e partilhados com encantamento. [...]

A imagem a seguir (FOTOGRAFIA 2) demonstra uma roda de circulação de saberes que tem a Pedagogia Griô como eixo central em que interagem várias formas de ver e agir no mundo, nela, “[...] atividades mais rotineiras foram transformadas em **rituais** plenos de sentido e celebração da vida, num verdadeiro acordo de convivência existencial. [...]” (PACHECO; CAIRES, 2006, p. 45, grifos dos autores).

FOTOGRAFIA 2 - Contação de história com Dona Cici, aprendiz de Pierre Fatumbi Verger, Fundação Pierre Verger, Salvador, Bahia



Fonte: PACHECO; CAIRES, 2006, p. 4.

A dimensão prática da Pedagogia Griô acontece com base nas realidades das educandas e educandos, junto aos saberes trazidos por elas e eles. Nas pedagogias tradicionais – que trazemos à tona ao longo de toda a nossa discussão, fazendo um contraponto com esse outro pensar pedagógico –, vemos um ensino pautado em valores distantes das especificidades dos sujeitos, regras que não atendem às necessidades locais, estratégias que valorizam o acúmulo e a memorização dos conteúdos e não a sua aplicabilidade na vida das pessoas.

De acordo com Pacheco (2006, p. 76, grifos da autora),

Na maior parte do tempo, nas escolas nos vemos sentados de costas uns para os outros, em filas, sirenes de polícia chamando para a merenda, cores sem vitalidade, livros sem heróis de nossa cultura, sem arte e significado para a vida; a imobilidade de horas sentados nas cadeiras com **a caneta em punho ouvindo monólogos de sobrevoos sobre uma realidade abstrata e estranha**; nomes chamados para registros de presenças em cadernetas com notas que não falam da identidade de ninguém, em grupos por idade, por sexo, estereotipados e estigmatizados entre quem é “o inteligente” ou “o esforçado”, entre quem obedece e quem será bandido, subempregado ou patrão; o conhecimento quebrado em disciplinas, preso em grades curriculares, decorado entre quatro paredes, dissociado da cultura local e os saberes da comunidade folclorizados.

Essa forma de pensar a educação acaba por gerar indivíduos alienados, sem um olhar e escuta atenta para o outro, motivando a competição, a produção desenfreada, a individualidade, a desvalorização do diferente; e tudo isso alimenta ainda mais a cultura opressora, que alimenta as desigualdades, amplifica os poderes da elite burguesa em detrimento à classe trabalhadora, justifica a violência e a ausência de direitos, e aumenta as injustiças sociais.

As fotografias 3 e 4 revelam diferenciações teórico-metodológicas entre a pedagogia tradicional eurocêntrica e a Pedagogia Griô, que julgamos interessante apresentar como forma de caracterizar os pensamentos e práticas que se forjam, a depender de a quem eles atendem, se pretendem a manutenção dos poderes opressores ou a quebra das estruturas de sociais de dominação.

A Pedagogia Griô carrega elementos (como vimos) da Educação Popular e da educação enquanto experiência comunitária, como a dialogicidade, a atenção aos saberes presentes nas experiências comuns entre os sujeitos, ao estímulo à conscientização sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, à emancipação e à transformação social. Apresenta, também, características que são marcas desse pensar pedagógico, como a valorização aos saberes ancestrais da comunidade, através da tradição oral, à mulher e ao homem como seres humanos em sua integralidade, o incentivo às vivências que propõem o vínculo e os rituais de celebração de vida.

A partir das imagens a seguir, podemos refletir sobre a distância entre essas formas de apresentar e de ver o mundo, as quais se contrapõem e são responsáveis por produzir cenários completamente diferentes, que servem a intuítos diversos. Formam pessoas para serem reprodutoras ou para questionarem o que vem sendo naturalizado, para decorarem normas e códigos ou para problematizarem o uso destes, adequando-os à realidade com que se deparam

e com a qual convivem, para serem bons memorizadores e copiadores ou mesmo para serem pessoas mais criativas e autônomas.

FOTOGRAFIA 3 - Sala de aula tradicional



Fonte: Congresso em foco, por Luiz G. Motta²⁷.

FOTOGRAFIA 4 - Atividade Griô em escola da Bahia, pelo projeto *Os Grãos de Luz e Griô*



Fonte: PACHECO; CAIRES, 2006, p. 47.

²⁷ Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/revolucao-na-educacao-uma-escola-sem-salas-nem-aulas/>>. Acesso em: 12 de agosto de 2020.

A FOTOGRAFIA 3 apresenta uma escola com carteiras enfileiradas, alunas e alunos atentos ao quadro e à professora, que é detentora de todo o conhecimento a ser transmitido sequencialmente e, para comprovar a sua eficácia nessa transmissão, são aplicados testes com os estudantes, que atribuem notas, caracterizando-os como aprovados ou reprovados. Na maioria das vezes, faltam cores e significados nesses espaços escolares – como afirma Pacheco (2006) –, sobram catalogações ao tentar encaixar os sujeitos em estereótipos, em lugares preconcebidos.

Na FOTOGRAFIA 4, observamos uma atividade griô em uma escola, trazendo à tona uma vivência que acontece em círculo, representando a igualdade entre os conhecimentos e a circulação dos saberes entre os mais novos e os mais velhos. A proposta de estabelecer vínculos entre as pessoas é demonstrada pelas mãos dadas, pelo olho no olho; as roupas coloridas e diversas ressaltam o clima de celebração da vida e a valorização da identidade das pessoas, diferente da fotografia 3, em que as pessoas vestem fardamentos iguais, o que serve a suprimir as suas identidades, muito mais do que revelá-las e trabalhar em torno delas.

As bases para a construção teórico-metodológica da EVOT decorrem de lutas dos movimentos sociais que se organizaram para pensar uma educação para as comunidades, que valorize os saberes comuns dos grupos sociais. A pedagogia griô surge a partir desses embates e lutas, ou seja,

[...] Os grupos, movimentos sociais e comunidades se reconheceram em demandas de direitos pelo bem comum – movimento do campo, movimento negro, movimento indígena, movimentos urbanos, movimento LGBT e outros. É neste tempo que nascem o que chamo de tendência de educação comunitária, onde localizo a pedagogia griô. Nesta tendência o projeto político pedagógico de uma escola está a serviço da elaboração do conhecimento comprometido afetivamente, culturalmente e politicamente com um projeto comunitário que garante a identidade, a ancestralidade, os direitos sociais e a celebração da vida do seu povo. (PARAÍBA, 2018, p. 49-50).

Nessa perspectiva, a Escola Viva Olho do Tempo tem suas ações permeadas por momentos de encantamentos, chamados vivências, em que se propõem o diálogo e a partilha da vida para a construção dos conhecimentos, baseados na humanização a partir da consciência de um projeto de vida comum.

O processo requer a utilização dos três pilares de sustentação dessas práticas: o canto, a dança e os sentimentos identitários, para “[...] criar o espaço de encantamento para a aprendizagem e facilitar a expressão da identidade, da ancestralidade e da vida no centro da

roda da educação. [...]”. Portanto, tendo como eixo central as mulheres e homens, sua cultura e vida em comunidade. (PARAÍBA, 2018, p. 50).

FOTOGRAFIA 5 - Roda de partilha de saberes na EVOT



Fonte: Thiago Nozi.

FOTOGRAFIA 6 - Vivência no quintal das mestras e mestres cirandeiros do Vale do Gramame



Fonte: Thiago Nozi.

As fotografias 5 e 6 apresentam momentos de vivências da meninada²⁸ no chão da escola e na residência das mestras e mestres cirandeiros, respectivamente. As imagens demonstram a presença da referência da Pedagogia Griô no cotidiano da escola, percebida pela maneira de estarem reunidos, em círculos, com motivações para a criação de vínculos entre mais velhos e mais novos, entre as culturas, entre os aparatos tecnológicos antigos e atuais.

O diálogo, a escuta atenta, o respeito aos mais velhos e a seus saberes ancestrais na fala, na construção de rimas, de músicas também são características visíveis a partir da observação das fotos. Os cenários dessas vivências também denotam o caráter de celebração da vida, percebido em cada momento, seja nas rodas, nas tocadás, nas apresentações, no dia a dia das atividades da escola.

Vemos aqui a materialização da categoria diálogo, pensada a partir dos estudos freireanos realizados antes, durante e após a pesquisa de campo. Nessa direção, a escola se permite a realização de vivências que provocam crianças, adolescentes e adultos ao estabelecimento de vínculos entre si através de um diálogo intercultural entre gerações, o que traz à tona o reconhecimento de si, do outro e do mundo, o desejo de pertencimento ao território em que vivem, a autonomia sobre as suas ideias, o seu corpo e as suas ações, bem como geram inquietações e provocações diante das realidades.

Exemplos de vivências que provocam esse diálogo, promovidas pela Escola Viva Olho do Tempo, são as rodas nos quintais das mestras e mestres da comunidade. Nessas rodas são compartilhados saberes, fazeres e sonhos; a aprendizagem acontece de forma leve e significativa, lá as crianças e adolescentes têm a oportunidade de conhecer as histórias contadas pelos mais velhos e de aprender com elas, e vice-versa, “[...] logo, todos educam a todos.” (CARNEIRO, 1987, p. 19).

Outro exemplo de atividade característica da EVOT é o estímulo às responsabilidades, em que a meninada é responsável pelos espaços educativos da escola, de modo que cada um escolhe um local ou atividade para tomar conta, como, por exemplo, cuidado com o museu ou com a limpeza da escola, ajuda na cozinha para descer os pratos nos horários de refeições, com as demandas de atividades em torno do projeto de preservação do rio Gramame, de limpeza e conservação dos tambores. Quando chegam visitantes à escola, são essas crianças e adolescentes quem têm a tarefa de receber as pessoas e explicar o significado e a importância dos espaços visitados. Acontece da mesma forma com as atividades de planejamento, durante

²⁸ Termo bastante utilizado pelas educadoras e educadores da Escola Viva Olho do Tempo para se referir às crianças e adolescentes da escola.

as oficinas e as campanhas; são as educandas e educandos, junto às educadoras e educadores, que planejam, articulam-se, divulgam, conduzem e realizam as atividades, o que incita nelas e neles o pertencimento à instituição e, assim, à comunidade.

Nessa direção, o que percebemos, a partir das observações realizadas em campo, é que o estabelecimento de vínculos e o caráter dialógico das relações – pré-requisitos da Pedagogia Griô – permeiam os dizeres e os fazeres no cotidiano da escola, que é objeto de estudo de nossa pesquisa, provocando sentimentos de cuidado, afeto, pertencimento e autonomia, essenciais para uma formação humana que se baseia no respeito e na responsabilidade consigo mesmo, com outro e com a natureza como valores fundamentais.

Portanto, a Escola Viva Olho do Tempo apresenta-se como um cenário fértil para fazer insurgir essas experiências baseadas na Pedagogia Griô, alicerçadas em um caráter dialógico que motiva vivências de escuta sensível do outro, de problematização da realidade e de valorização das identidades de vida. Ao proporcionar espaços de interação entre as pessoas, em que se considerem os saberes de experiência e as suas especificidades, trazendo à tona os conhecimentos ancestrais e relacionando-os com os atuais, a escola estabelece diálogos e cria vínculos, a partir do reconhecimento à memória e ao saber local experienciados nas rodas com mestras e mestres da comunidade junto a crianças e adolescentes, nos museus, nas vivências comuns, nos eventos de preservação do rio Gramame, nas apresentações das educandas e educandos dentro e fora dos muros da instituição.

6.3 O sentido de comunidade e as vivências em torno de sonhos comuns

O nosso encontro com a Escola Viva Olho do Tempo começa a partir de contatos com Penhinha, aluna do curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo, na UFPB, que nos apresenta a escola com um olhar afetuoso e apaixonado, provoca-nos a curiosidade e começa a nos seduzir. Imagino o cenário, as pessoas, o amor derramado naquele chão. Combinamos de conhecer a instituição e, em um dos eventos anuais organizados pela escola, somos recebidos por crianças e adolescentes, com seus tambores e seus abraços, e também pelas educadoras e educadores. Lembro-me das vozes que desejavam as boas-vindas, do calor dos abraços, do som forte e vivo dos tambores, do ritmo que os agbês entoavam, da felicidade estampada nos rostos das pessoas, do suor no peito de cada criança e adolescente, e dos adultos também. E fomos contagiados por essa magia; entramos na roda.

Era junho de 2018 quando, curiosos pelo que ouvimos contar por Penhinha, decidimos participar de uma caminhada até o rio Gramame como parte de uma campanha permanente

promovida pela EVOT, denominada “*O Rio Gramame quer viver em águas limpas*”, 11ª Ocupação: “*O Rio Gramame é luxo, não é lixo*” (ver IMAGEM 1). A proposta desse movimento é chamar a atenção para a necessidade de preservação do rio e seu entorno, problematizando o seu uso, propondo cuidados para a sua conservação e pautas para essa luta perante o governo local e a sociedade em geral.

IMAGEM 1 - Folder da campanha *Ocupação: “O Rio Gramame é luxo, não é lixo”*, em 2018



Fonte: Thiago Nozi²⁹.

Nesse mesmo evento, as pessoas saem em caminhada até o rio e, no trajeto, coletam todo lixo inorgânico que encontram pelo caminho, colocando-o em sacos plásticos para, posteriormente, serem depositados no local devido. A ação de coleta do lixo é simbólica, porém relevante, pois chama a atenção dos governantes e empresas para a urgência dessa pauta. Houve uma concentração em diversos pontos, com rodas de acolhimento, cantigas e orientações de como seria a ação. Ao som dos tambores, todos os grupos, orientados por representantes da escola, fizeram o cortejo, coletando os lixos lançados nas ruas, até se encontrarem na Ponte dos Arcos. Vale salientar que essa campanha é parte do calendário da escola, incluída todos os anos e através da qual se fazem as demais pautas relativas à EVOT e, assim, os seus planejamentos.

²⁹ Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BjnjFivDdMc/?igshid=a1cv0jh53wvl>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

Foi assim que fomos envolvidos pela atmosfera da Escola Viva Olho do Tempo e nos encantamos pelo seu trabalho com as crianças e adolescentes do Vale, o que ultrapassa o ensino livresco, longe disso, na verdade. A escola, ao que vemos, percorre muito mais do que os seus espaços construídos, ela envolve os seus entornos, tem a preocupação de problematizar e incentivar o pertencimento ao Vale do Gramame e, para isso, dialoga com as famílias atendidas, promove campanhas, constrói oficinas e projetos, no decorrer de todo o ano, sobre a preservação do rio Gramame, da natureza e de suas diversas formas de vida.

A Escola Viva Olho do Tempo escreve as suas experiências com o auxílio das linguagens artísticas, como teatro, música, dança, artes visuais. Nesse clima é que chegamos à instituição para iniciar a pesquisa de campo, para combinar as questões burocráticas e conhecer algumas pessoas responsáveis por ela. Fomos recepcionados com sorrisos, abraços e música.

FOTOGRAFIA 7 - Corredor de recepção da EVOT



Fonte: Thiago Nozi.

CANÇÃO DE BOAS-VINDAS

Seja bem-vindo(a) a nossa comunidade!

Seja bem-vindo(a) a nossa comunidade!

Nós queremos te abraçar

Com muita categoria

Quando vem traz alegria

Quando vai deixa saudade

Seja bem-vindo(a) a nossa comunidade!

Seja bem-vindo(a) a nossa comunidade!

(Pedro Ivo, Comunidade de Santa Luz – BA, grifos nossos)³⁰

A FOTOGRAFIA 7 traduz os momentos em que somos recepcionados, descreve o que ficou nas entrelinhas e nos impele a perseguir com esta análise a partir de suas contribuições com um olhar mais direcionado para as práticas que descrevemos em detalhes. A música escrita em seguida apresenta-nos uma realidade com a qual convivemos durante o período em que estivemos junto à escola para a escrita desse trabalho, de uma realidade de aproximação desse campo fértil de teorias e vivências – verdes e maduras – da educação enquanto experiência comunitária.

Ao ser recepcionada por sorrisos e por abraços, em meio ao soar de um apito, seguido de uma ritmada de tambores e, ao fundo, vozes que me desejavam boas-vindas, vozes que ecoavam afeto, alegria, esperança, vi-me abraçada pela escola. Dessa mesma maneira é que fui recebida todas as demais vezes em que estive na escola, por sorrisos e por abraços, carregados de histórias de vida, de lutas, sonhos compartilhados e significações, tudo isso marcado pelas singularidades de todas e todos que orientam seus saberes e fazeres na Escola Viva Olho do Tempo.

Saio das paredes da escolha e retomo o olhar às minhas memórias de pesquisadora, àquilo que não foi possível perceber no momento, nem logo após o acontecido, ao que não foi visto e nem mesmo escrito ou descrito. É aí que percebo muito da nossa responsabilidade com a nossa escrita, o compromisso com as pessoas, com a instituição. Retorno a um dos momentos iniciais em que estivemos na escola, e lembro algumas impressões as quais descreveremos também por essas linhas e que farão (e já fazem) parte das observações sobre a escola, junto ao que foi visto e anotado nos diários de campo, registrado nas imagens e na memória para não escapar.

Uma dessas memórias que, no momento do acontecido, não foi registrada fisicamente, aconteceu no primeiro contato que tivemos com os sujeitos da EVOT, com aquele movimento enorme de pessoas, em um sábado pela manhã, a favor do rio Gramame. Foi um movimento de crianças, adolescentes e adultos, que fizeram circular os saberes, que motivaram uns nos outros o cuidado, a preocupação com aquele meio de sustento e de vida de toda a

³⁰ PACHECO; CAIRES, 2006, p. 51.

comunidade. Chamamos atenção para a autonomia das crianças e adolescentes, com os seus tambores e as suas vozes fortes, para a sincronicidade entre o que diziam e o que presenciávamos naqueles instantes.

As questões que surgiram no ano de 2018, foram repensadas ao longo desse tempo, e que vêm à tona agora, ao escrever, são as seguintes: *Como, em um dia de sábado pela manhã, juntar tantas crianças e adolescentes para caminhar em direção a um rio, tocando tambores e cantando versos, para problematizar a preservação da natureza? Qual a contribuição da escola para que isso aconteça?*

A fotografia a seguir (FOTOGRAFIA 8) permite-nos revisitar momentos de encontro com essas memórias, ao demonstrar uma das experiências possíveis de se vivenciar, em que conseguimos estabelecer relações com as práticas pedagógicas trabalhadas pela escola. Sabemos que a escola constrói a sua visão de mundo a partir do sentido de comunidade, presente em movimentos como este de manifestação a favor de um bem comum, que é o rio. Com isso, é possível analisar essas questões postas anteriormente, pensando relações de respeito às pessoas e à natureza, permeadas pelo desejo de ser mais em torno de sonhos comuns e com vistas as suas possibilidades.

FOTOGRAFIA 8 - Encontro dos grupos na Ponte dos Arcos Ocupação: “O Rio Gramame é luxo, não é lixo”, em 2019



Fonte: Thiago Nozi.

Freire (2005) incita-nos a pensar e acreditar em “outro mundo possível”, e a crença nessa outra forma de ver e se portar no mundo é o que faz com que se acredite nas

possibilidades dos sonhos. A EVOT conduz as suas ações em torno dos sonhos das pessoas, que são motivadas a descobrirem – se ainda não sabem – os seus sonhos e a orientarem as suas ações para a realização, etapa por etapa, e cotidianamente. A resposta ao questionamento trazido anteriormente começa a ser tecida quando iniciamos a pesquisa de campo e diminuimos a distância entre os estudos teóricos e as vivências na escola. Tentaremos ampliar a questão, bem como problematizar outras que surgirão ao longo do trajeto em direção ao nosso objeto de pesquisa, que é a educação enquanto experiência comunitária, com foco no que é vivido pelas pessoas que constroem a Escola Viva Olho do Tempo.

Carneiro (1987) discute sobre aspectos da educação enquanto experiência comunitária e enfatiza a sua opção política e revolucionária, remetendo à conscientização sobre o papel individual em uma sociedade coletiva. “[...] *Política* porque a educação tem de ser uma forma *particular* de responsabilidade da ação entre cidadãos. *Revolucionária* porque a educação não é um evento de momentos, mas o próprio <modus vivendi> da coletividade. [...]” (p. 17, grifos do autor).

Ainda, para Carneiro (1987, p. 18, grifos do autor), o projeto de educação precisa levar em consideração a educação como: “viabilidade humana”, “um *quefazer* concreto” e “função social”. Desse modo, as experiências escolares devem priorizar os sujeitos como seres sociais que só será possível quando mulheres e homens forem valorizados em seus fazeres.

“Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos”. (PINTO *apud* CARNEIRO, 1987, p. 18). A vida cotidiana precisa ser considerada enquanto essencial para a construção dos saberes; a valorização dos fazeres das pessoas, realizados por cada uma delas e por todos em comunidade, considerando-se as especificidades de cada saber em uma rede de significações que atende às demandas comunitárias, é característica essencial da educação enquanto experiência comunitária.

[...] a primeira etapa da educação comunitária é a formação de uma consciência política no indivíduo, qualquer que seja sua situação social atual, seu nível cultural. Por consciência política, entendemos a compreensão global das relações objetivas que existem na organização social. Compreensão, por exemplo, de que os problemas políticos locais estão estreitamente ligados aos problemas sociais, econômicos, morais, culturais e filosóficos do país. Compreensão de que não se pode fazer uma leitura válida da realidade sem se ter uma visão de conjunto desta realidade. Politizar os problemas locais é, portanto, a primeira tarefa da educação comunitária. A segunda, extensão da primeira, é que, através da formação desta consciência política, os indivíduos descubram as condições reais de solução de seus

problemas, e, portanto, da libertação de sua comunidade. (CARNEIRO, 1987, p. 20).

Tomando como ponto de partida esses pensamentos é que refletimos acerca da educação alicerçada na Escola Viva Olho do Tempo. Para isso, remetemo-nos aos cenários mencionados anteriormente, em que crianças, adolescentes e adultos, coletivamente, manifestavam-se a favor da preservação do rio Gramame e seus entornos. Percebendo, aqui, uma relação desse ato com a proposta da escola, que prioriza o ensino da cultura local baseado nas questões postas pela comunidade, problematizando os seus espaços de vida.

A análise que propomos considera levantar inquietações sobre a forma com que acontece a circulação de saberes na Escola Viva Olho de Tempo e como influencia nas dinâmicas de vida dos sujeitos e como estes orientam as suas práticas em favor do coletivo. Levando em consideração o ato em defesa do rio Gramame, projeto em que a escola trabalha durante todo o ano, com realização de planejamento das atividades, organização de tarefas entre educandas, educandos, educadoras e educadores, coleta de demandas das famílias, com visitas às residências, compreendemos a escola enquanto esse território vivo que permite uma conscientização política sobre o mundo e, mais ainda, sobre o seu próprio mundo, a comunidade em que vivem.

Ao propor uma visão reflexiva dos problemas que envolvem a comunidade Vale do Gramame, como a poluição gerada pelo acúmulo de sujeira no rio e na natureza em torno dele, a escola problematiza algumas questões sociais – como a quebra de direitos básicos, como a responsabilidade com o coletivo, a consequência da falta de água em alguns bairros – e traz o problema à tona para gerar prováveis soluções. Daí, em uma perspectiva comunitária, é possível encontrar resoluções práticas para as questões postas e, assim, acreditar na libertação de suas condições opressoras.

O que estamos querendo discutir aqui, além do protagonismo da EVOT como relação às demandas comunitárias, é a efetividade de práticas coletivas de educação, considerando a escola e seus sujeitos em uma relação dialógica de compromisso e autonomia que geram a esperança nas possibilidades de transformação, a crença em sonhos que se fazem possíveis nas ações comuns.

É preciso refletir sobre algumas questões, e a central tem o objetivo de perceber como acontece a construção de saberes no território da EVOT de maneira a promover a emancipação humana, analisando esses espaços onde circulam os conhecimentos e se constitui a vida em comunidade. Para Freire (2005), a emancipação é uma tarefa da educação

e se faz na *práxis* pedagógica, na tarefa histórica do ser humano de mudar o mundo, ao passo em que se humaniza, ciente de sua inconclusão. E a pedagogia, ao estimular experiências de reflexão sobre a condição de opressão, resulta no “[...] engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 2005, p. 34).

Nesses encontros, percebemos, além do compromisso e protagonismo das crianças e adolescentes da escola, também o protagonismo da escola com relação às ações na comunidade, importantes aspectos para se considerar ao levar em conta a *práxis* freireana, em que as ações das pessoas são a materialização de sua teoria. Os exemplos de atividades de valorização dos espaços em que essas pessoas constroem as suas vidas, dos saberes populares, da sua identidade, refletem as dinâmicas propostas pela escola, que vão de encontro às pedagogias tradicionais, ao que propõem os espaços educativos institucionalizados.

A EVOT, como vimos, funciona no contraturno da escola regular, com práticas que diferem das tradicionais pelo seu caráter comunitário, pela amorosidade observada em suas práticas, pela valorização dos sonhos tanto de educandas e educandos, como de educadoras e educadores. Em muitos momentos, percebemos o distanciamento entre as práticas desenvolvidas na EVOT e as de outras escolas que funcionam regularmente, porém não nos deteremos nesta problemática pelo fato de não ser a proposta deste trabalho. Achamos relevante afirmar, através dos estudos teóricos e de campo, que as bases de sua construção teórico-metodológica condizem com o que entendemos por educação libertadora, contrária à educação bancária, a partir da qual muitas instituições educativas constituem os seus currículos.

Uma passagem que me vem à lembrança, a partir também dos escritos no diário de campo, é de uma das rodas de conversa na turma do curso de Sociologia, na UFPB, em que participaram a mestra Doci, a mestra griô aprendiz Penhinha e Thiago Nozi³¹. A ideia da roda foi dialogar sobre as experiências da EVOT como uma educação que foge às concepções tradicionais³² e, mais uma vez, foi possível ouvir as histórias sobre a construção da escola e todas as significações por trás das falas dessas personagens.

A mestra Doci lembrou a cartinha que escreveu, aos doze anos de idade, contando sobre o seu sonho, que era possibilitar que crianças como ela – privadas de seus direitos básicos – pudessem sonhar. Ela conta que não entendia quando a sua mãe dizia que ela não

³¹ Thiago Marques Lucena - Além de responsável por algumas fotografias utilizadas nesse trabalho, ele é Educador de Cultura Digital e Gestor de Mídia da Escola Viva Olho do Tempo. Disponível em: < <http://www.olhodotempo.org.br/historia/>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

³² Remete às pedagogias com bases eurocêntricas, de caráter excludente e que nada tem a ver com o território na qual elas são materializadas.

precisava ler, mas que teria que estudar para ser alguém na vida. Na carta, falou sobre o compromisso assumido a partir da promessa de possibilitar meios para que as pessoas realizem os seus sonhos. Foi através desse compromisso que foi constituindo a Escola Viva Olho do Tempo, na esperança de que os sonhos são possíveis pelo acreditar e pelo compromisso com o agir em torno e com o que se tem de possibilidades.

Para Freire (2015), o sonho tem a ver diretamente com as nossas ações ligadas a possibilidades, aos meios para que aconteçam. De acordo com Freitas (2016),

A expressão *sonho possível* reforça a natureza utópica do conceito que, tal como a *utopia* e a *esperança* (ver verbetes), se fundamentam na dialética da denúncia e do anúncio. O *sonho possível* freiriano diz respeito à atitude crítica orientada pela convicção de que as *situações –limites* (ver verbete) podem ser modificadas, bem como de que esta mudança se constrói constante e coletivamente. “Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar o amanhã” (FREIRE, 2004 p. 293). (FREITAS, 2016, p. 380, grifos da autora).

Como dialogamos nessa roda de conversa na UFPB – e também em outras rodas que aconteceram com a participação de educadoras e educadores da EVOT –, e corroborando com os escritos de Freitas (2016), o compromisso com o sonhar parte de necessidades individuais, que se tornam coletivas e inscrevem o seu caminho nas ações em torno de sua concretização. Por serem realizáveis a partir da ação, os sonhos necessitam de projetos que materializem os caminhos para a sua efetivação, não como algo distante, que perdemos de vista, inalcançáveis, mas como que se obtenham ganhos cotidianos observáveis.

A história da EVOT remete à crença nas pessoas e no mundo para um sonhar repleto de possibilidades. Trazendo a categoria esperança ao centro de nossas discussões e realizando uma análise acerca das práticas da Escola Viva Olho do Tempo, percebemos um exercício cotidiano com os dizeres e fazeres em torno da materialização dessa categoria – esperança –, acerca de ações que criem sentidos no desejo de *ser mais* através da contemplação e direcionamento para a concretização dos sonhos individuais e coletivos.

Falamos sobre a forma de ver o mundo da EVOT, sobre a maneira com que lida com a comunidade e as suas demandas e, agora, é preciso dialogar sobre como acontecem as práticas pedagógicas no cotidiano da instituição, as aulas, os momentos de planejamento, de acordos mútuos, os momentos de cuidado si, do outro e da escola. Esse modo de se portar diante do mundo tem a ver com aquilo que Freire (1989) denomina leitura de mundo, que requer uma consciência crítica – do lugar social, da opressão – para intervir e transformar.

6.4 Olho do Tempo: entrando na roda de sonhos possíveis

Convém pensarmos que a esperança no ser humano, no mundo, em um inédito viável, é instrumento que nos motiva a sair de nossa zona de conforto para ir ao encontro de outras realidades. Porém, se não sairmos desse lugar de inércia, não estaremos aptos a esperar, acreditando em sonhos possíveis. Esse contraponto torna-se lugar de convergência e é onde a educação precisa exercer o seu papel. Desse modo, traremos para o centro desta seção a discussão em torno da forma de conceber a educação para a Escola Viva Olho do Tempo, em que se formulam meios para fazer com que a roda circule e, assim, os saberes, as tradições, a oralidade, a música, os abraços, a esperança, para fazer com que os sonhos aconteçam.

Essa maneira de construir educação demanda envolvimento, requer movimento. E é nesse movimentar de sonhos e esperanças que realizamos também esta pesquisa e estes escritos de análise sobre o território em que se constituem saberes e sonhos, em que se formulam os saberes a partir dos sonhos, e vice-versa. Nesse sentido, ao descrever as vivências das rodas, esperamos contribuir para um melhor entendimento de como funcionam as dinâmicas da escola e, assim, compreender as relações com os fundamentos e práticas da educação enquanto experiência comunitária.

FOTOGRAFIA 9 - Roda de apresentação na EVOT no ano de 2019



Fonte: Thiago Nozi.

O movimento no qual acontecem todas as construções da EVOT estimulam a criatividade e a inventividade, o que possibilita o estímulo dos sentidos para as aprendizagens

que acontecem a todo o momento. A exemplo da roda de apresentação do nosso fazer na Olho do Tempo (FOTOGRAFIA 9), em que fomos incitados a pensar em dois objetos, um que representasse o nosso fazer na EVOT e outro que fosse uma representação nossa, de nossa vida pessoal, profissional, etc. Ao final da dinâmica, percebemos, a partir dos objetos, que o nosso fazer está intrinsecamente ligado à nossa existência enquanto mulheres e homens engajados em um projeto de humanização, de emancipação humana.

A escola é parte da vida das educadoras e educadores, assim como a vida dessas pessoas é engrenagem para fazer com que as rodas da escola circulem. Em todas as falas foi possível verificar esse sentimento de partícipes nessa construção, sentimentos de pertencimento, de compromisso e responsabilidade com as tessituras que envolvem o trato com as crianças e adolescentes, o estímulo à participação nas atividades, de modo geral, promovidas pela EVOT, a amorosidade e o engajamento em torno dos sonhos coletivos, na luta de todas e todos ali presentes.

Segundo Doci (PARAÍBA, 2018, p. 13), “É através dos sonhos que o ser humano é capaz de transformar a si mesmo e o mundo que o cerca”. E é dessa forma que ela estabelece os primeiros contatos com as pessoas que chegam à escola, questionando sobre os seus sonhos, problematizando-os e fazendo com que reflitam sobre o trajeto para execução desse sonho.

Acreditamos ser esse o ponto fundamental para a construção das práticas educativas da EVOT: a crença nos sonhos das pessoas e na transformação das vidas, desde que se parta desses sonhos. A crença nos sonhos aponta para o desejo por ressignificar as histórias dos sujeitos – que, muitas vezes, são histórias de marginalizações, ausências de direitos, abusos, preconceitos, estas que têm por consequência o medo, a timidez, a insegurança, a apatia diante da vida, a desmotivação, a descrença em si mesmo e no mundo –, motivando a denúncia e o anúncio de novas possibilidades.

Ao partir dos sonhos das pessoas, é possível o reconhecimento das necessidades individuais e coletivas, dos contextos em que os sujeitos encontram-se, e são propostos espaços para a construção coletiva de saberes. As rodas são elementos essenciais nas dinâmicas cotidianas da escola, compõem o calendário durante todo o ano, e têm a proposta de atender às demandas de toda a comunidade escolar.

O ano se inicia com as rodas de planejamento, nas quais são feitas apresentações das pessoas e combinados com gestoras, gestores, coordenadoras, coordenadores, educadoras, educadores, voluntárias e voluntários (FOTOGRAFIAS 9 e 10). Essas rodas de planejamento seguem mensalmente durante todo o ano. Em seguida, seguem as rodas para recepção das

crianças e adolescentes, em que se fazem também os combinados para o semestre. Nesse sentido, julgamos relevante detalhar como ocorreu a roda de recepção das educandas e educandos no ano de 2019, como forma de analisar as práticas da EVOT e encontrar indícios da educação enquanto experiência comunitária, percebendo relações com as categorias trabalhadas nesses escritos: Diálogo, Emancipação, Esperança e Saber.

FOTOGRAFIA 10 - Roda de planejamento das atividades da EVOT no ano de 2019



Fonte: Thiago Nozi.

A recepção às educandas e educandos iniciou com uma apresentação musical que foi conduzida pelas educadoras e educadores, utilizando-se também os instrumentos disponíveis na escola – tambores e agbês. Após essa pequena demonstração, as educandas e educandos pegaram os instrumentos e continuaram a dinâmica inicial. As observações, nesses momentos, provocaram um pensar irrestrito e motivaram o cruzamento do olhar de pesquisadora com os sentidos de mulher e educadora, que pensa o lugar atribuído a essas pessoas – que são crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social.

As impressões sobre o momento giraram em torno daquela questão posta inicialmente, que diz respeito às motivações para aquelas pessoas estarem ali, naquele espaço, propondo e fazendo coisas novas a partir de um tempo diferente do tempo escolar tradicional, com um modelo diferente do institucionalizado, bem como resultados os mais diversos possíveis dos que se espera em escolas regulares. As crianças, adolescentes, jovens e adultos dispõem-se a se encontrar um com o outro nesse reencontro consigo mesmos, através do compromisso com a construção intencional de saberes.

O diálogo entre as pessoas apresenta-se como o ponto central, motivando sorrisos e abraços, e propondo a formação de vínculos. É nesses espaços que o falar e o posicionar-se são estimulados, com incentivos para que os sujeitos saiam de sua “zona de conforto” e atravessem barreiras ao encontro do outro, do que é comum. Assim se constroem saberes e se perpetuam experiências carregadas de significados, de modo que, conduzidos por educadoras e educadores circulam e dão sentido ao que já sabiam, agora de uma outra forma, podendo servir aos mesmos ou a outros usos, mas aí se constituíram, coletivamente, novos conhecimentos.

Após esses momentos iniciais, em uma sala, seguiu-se com uma questão para que todas e todos pensassem e respondessem, passando o papel para a pessoa seguinte, conforme cantávamos uma música. Quando a música parava, a pessoa com o papel teria que responder: “O que eu vou fazer na Olho do Tempo em 2019?”. As respostas variavam entre: cuidar dos instrumentos, varrer a escola, ajudar na cozinha, produzir os instrumentos musicais, ajudar na biblioteca, no museu, etc. Algumas pessoas um pouco tímidas, outras nem tanto, mas todas participaram dessa dinâmica.

Percebemos a valorização da pessoa humana, ao oportunizar a todas e todos as mesmas condições e possibilidades, a crença no ser humano como sujeito que tem suas especificidades, possui os seus conhecimentos, suas aptidões e vontades, e estas são vistas e consideradas na construção metodológica da Escola Viva Olho do Tempo. As educandas e educandos, cientes de seu pertencimento àqueles espaços e, conseqüentemente, de sua responsabilidade para com o funcionamento da instituição, tomam para si o compromisso em fazer a roda girar. Ou seja, os sujeitos sabem que a escola só “acontece” através do coletivo de pessoas, que, necessariamente, passa pelo individual, pelos acordos mútuos de convivência e de parceria.

Além de fazer funcionar as dinâmicas da escola, essa proposta de compromisso coletivo com os fazeres da EVOT, enseja transformações nos sujeitos envolvidos, pois ensina o respeito quando aprendem que a responsabilidade individual não anula as coletivas, quando aprendem a não sujar porque o colega – ou ele próprio – terá mais trabalho para limpar ou organizar o que estava bagunçado, ensina-se autonomia, ao permitir as atribuições, ao possibilitar espaços para se mostrarem enquanto mulheres e homens inacabados, mas cientes dessa condição, para terem a sua palavra e emoções ouvidas com sensibilidade, ao ser demonstrada confiança e crença em seus potenciais, sobretudo, criativos para transformarem realidades. Ensinam esses valores, ao passo em que constituem as práticas com base, também, no diálogo, no respeito e na autonomia.

A aprendizagem acontece em roda, respeitando-se o tempo e o espaço de todas, todos e de cada um. Nessa direção, pensamos a EVOT – e suas dinâmicas de vida – enquanto território frutífero em que se forjam as árvores com as suas raízes, seus troncos, galhos, folhas, flores e frutos, permeados por outros elementos da natureza, como os animais, o vento, a chuva, o sol.

Nesta comparação, os sonhos das pessoas são como as raízes das árvores, consistentes e firmes como eles precisam ser, vão se moldando conforme o terreno em que se encontram, de acordo com as mudanças naturais que lhes conferem o novo, mas a sua essência permanece abastecendo e dando vida aos demais elementos. Corroborando com Freire (2015), ao afirmar que os sonhos são “motores da história”, junto à luta de classes.

O tronco da árvore, são os valores, os fundamentos que fazem com que a Escola Viva Olho do Tempo não se perca de sua essência, são: a Educação Popular, a Educação Holística, a Educação Ambiental, a Ecoeducação e a Pedagogia Griô. Esses ideais formulam a visão mundo da escola, são elementos essenciais para determinar a sua direção, o trajeto pelo qual os demais elementos serão guiados.

Pelo tronco serão forjados os galhos, que são as ramificações dele e, por isso, atribuímos a essa parte da árvore as construções teórico-metodológicas que acontecem a partir da visão de mulher/ homem e de mundo. Portanto, os galhos são os planejamentos cotidianos que orientam as práticas dos sujeitos; eles surgem, crescem, modificam-se, são retirados e dão espaço para a formação de outros em seu lugar, vão se adaptando às demandas do dia a dia da escola.

As folhas são as pessoas, as flores e frutos são as suas ideias de mundo. As folhas estão ora presas aos galhos, ora caídas no terreno ou levadas pelo vento e pela chuva, ora arrastadas pelos animais, de acordo com os fenômenos naturais. Elas alimentam o terreno e, assim, contribuem com o processo de vida em comunidade.

As flores e os frutos, além de aguçar os nossos sentidos, materializam essas dinâmicas, dão significações para as coisas; são os saberes que surgem e circulam, as ideias que motivam a *saber mais*, a ver, julgar e agir sobre o mundo. São os elementos que atendem às necessidades de transformação social, que auxiliam o tornar-se mulher e homem e a questionar as injustiças na sociedade. Os sujeitos chegam à escola com as suas interpretações, com os seus conhecimentos, medos, traumas, ausências, com o seu repertório, com a sua cultura, ali conhecem pessoas e novos saberes são alicerçados com base no que já tinham e conheciam; esses frutos amadurecem, mudam-se os cheiros e as cores, mudam-se os dizeres e os fazeres, encontram-se novos sentidos na fertilidade daquele terreno.

A Escola Viva Olho do Tempo, território fértil de educação enquanto experiência comunitária, assume-se responsável por motivar e contribuir com as ferramentas necessárias para a realização dos sonhos das pessoas, e nesse caminho acaba por contrariar os poderes hegemônicos, possibilitando uma consciência crítica sobre o mundo, bem como os meios para auxiliar nas transformações individuais e coletivas contra as injustiças sociais.

Freire afirma, em entrevista com Carlos Torres, em sua obra *Educação na cidade* que: “[...] Uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis. Em outras palavras, é diminuir a distância entre o sonho e sua materialização.” (FREIRE, 2001, p. 126). Nesse sentido, aproximamo-nos do pensamento contra-hegemônico de Freire, bem como de outros autores latino-americanos que enxergam na educação ferramentas para a transformação social.

O ato de sonhar por si só já é clandestino, pois, aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, os sonhos não são permitidos. Apoiando-nos nesse pensamento, vem à tona uma conversa com a mestra Doci, em que ela fala dessa impossibilidade de sonhar, quando criança, pensando em um mundo melhor. A partir dessa ideia que lhe foi transmitida, junto à vontade de contribuir com os sonhos das pessoas, é que a EVOT foi construída e atende a crianças e adolescentes entre seis e dezoito anos.

A escola tem suas atividades arranjadas em oficinas, que se destinam às turmas, estas que se dividem por faixas etárias em: verde (seis a oito anos), azul (nove a onze anos), amarela (doze a catorze anos) e laranja (quinze a dezoito anos). As oficinas, no ano de 2019³³, abrangem o canto, instrumentos de sopro, a oficina de tambores, de comunicação e expressão humana, informática, meio ambiente, teatro do oprimido, jogos e brincadeiras, danças populares, teatro e contação de histórias.

Alguns indícios da educação enquanto experiência comunitária foram apresentados pela mestra Doci na roda de conversa com a turma de Sociologia (já referida anteriormente), ao dizer que a escola foi – e é – construída diariamente com amorosidade, afeto, diálogo e coletividade. Acontecem rodas de planejamento com metas bem definidas, incluindo todas as pessoas, assim como atividades envolvendo, principalmente, a escuta do outro, a sensibilidade, o contato consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

³³ Tomamos como referência o ano de 2019, já que as oficinas podem mudar anualmente, de acordo com os editais submetidos e com as voluntárias e voluntários que se disponibilizam. É importante salientar que, mesmo havendo os editais em que a escola concorre e os auxílios financeiros de parceiros, os objetivos das oficinas são construídos – e reformulados – coletivamente, de acordo com as demandas e especificidades de cada tempo e sujeito envolvido.

Além da formação das oficinas, as reuniões de planejamento também acontecem em função da construção de roteiros e estabelecimento de horários e turmas para as quais estarão disponíveis as oficinas durante o semestre. Em roda, constitui-se o calendário com os dias e os horários das oficinas, bem como são definidas as educadoras e educadores responsáveis por ela, sendo divididas por turmas que fazem referência às idades das crianças e adolescentes.

Em uma das oficinas, conversando com as crianças da turma azul, ao ser questionada sobre a diferença entre a escola considerada regular, em que estuda no período oposto, e a EVOT, ela responde que lá – na outra escola – ela aprende a ler e a escrever, e aqui – na EVOT – aprende algo a mais. Esse “algo a mais” foi considerado a partir de uma reflexão sobre as práticas e também sobre os sonhos das crianças. Acreditamos ser essa forma de perceber as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, como pessoas autônomas, com os seus saberes de vida – os aprendidos na escola e fora dela –, que faz com que elas e eles desejem ser e saber mais.

O “algo a mais” dito pela criança remete ao que já discutimos anteriormente e que ganha mais significações ao problematizar essa experiência, ao passo em que percebemos diferenciações entre as práticas das escolas tidas como regulares e as da Escola Viva Olho do Tempo. As diferenças iniciam na forma com que acontecem os planejamentos que, como vimos, se dão coletivamente e são constantemente reformulados de acordo com as demandas dos sujeitos e grupos sociais.

Daí em diante, indo ao encontro do território da EVOT, onde acontecem as oficinas diariamente, observamos, desde a chegada das educandas e educandos, passando pela vivência nas oficinas, pelos momentos de refeição, retorno para as oficinas e a saída das crianças e adolescentes da escola, especificidades que conferem à experiência um caráter provocador e transformador de realidades.

O “algo a mais” nos conduz a pensarmos em um conjunto de ações que são responsáveis por modificar as vidas dos sujeitos que interatuam na escola. Refletimos sobre a amorosidade com que essas relações são construídas, presente desde o momento em que chegam à escola e são recebidos por um “bom dia”, “boa tarde” e um abraço dados por Sandra³⁴, para, em seguida, serem direcionados às oficinas do dia.

A respeito da amorosidade, uma passagem do cotidiano da escola vem à tona. Ao observar atentamente a FOTOGRAFIA 10, percebemos indícios dessa outra concepção

³⁴ Sandra Moreira – educadora e responsável pelo acolhimento da meninada. (PARAÍBA, 2018, p. 91).

educacional que foge à lógica mercantil, excludente, preconceituosa, em que os sujeitos devem ser “bombardeados” por conteúdos que nada tem a ver com a sua realidade, em que não se veem pertencentes e nem agentes daqueles fazeres. Visualizamos, ao olhar a imagem, afeto, carinho, amorosidade, respeito, atenção. Essa fotografia decorre de uma história de crença no ser humano, na mudança, na transformação de contextos de vida difíceis e os mais diversos, ela projeta o nosso olhar à educação libertadora com que o educador Paulo Freire sonhava e, agora, muitas educadoras e educadores também sonham. Essa educação acontece nos mais diferentes espaços e desperta em nós a crença no inédito viável, em um mundo de possibilidades para as nossas histórias de vida. A criança, no colo da mestra Doci, encontra forças para perseguir um dos sonhos que acreditou ser possível, no carinho com um beijo, ela encontra apoio para continuar, ela sabe que está no lugar certo fazendo a coisa certa. A mestra movimenta a roda da EVOT com a seu conhecimento ancestral, seu discernimento, empatia e coragem para alcançar o que disseram ser inalcançável e, assim, vai caminhando na responsabilidade por fazer a roda de saberes girar, com uma escuta sensível, afeto, sorrisos, abraços e dizeres carregados de sabedoria, que passa de geração a geração.

FOTOGRAFIA 11 - Educando da EVOT recebe carinho da Mestra Doci, após apresentação de flauta em roda com estudantes da UFPB



Fonte: Thiago Nozi.

Para Sandra (PARAÍBA, 2018, p. 90), “[...] O que mais me atrai na escola é esta força de descobrir o melhor de cada um de nós, sempre em busca de algo novo e nos ensinando a nos melhorar como pessoa, dando mais valor às coisas da vida.” O que tem apoio nos escritos de Freire (2010i), pois, para ele, a mulher e o homem humanizam-se na medida em que se

veem no coletivo, em que problematizam a vida cotidiana com os seus pares, fazendo insurgir o desejo por *ser mais*, mulheres e homens de seu tempo, que se forjam na luta cotidiana, rompendo com o sistema vigente e operando em favor da libertação da opressão e da dominação e transformando a sociedade.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (FREIRE, 2015, p. 137, grifo do autor).

Por isso mesmo é que a educação deve ter efetivado o seu papel e responsabilidade em libertar as pessoas, em possibilitar a elas saberes necessários para romper com o sistema vigente, fazendo insurgir meios para tornar concretos os sonhos das pessoas. A escola, para atender às demandas dos sujeitos, precisa se voltar ao centro do processo e pensar sua construção ao longo da história, que aconteceu de maneira excludente, reforçando as diferenças, valorizando os conhecimentos eurocêntricos em detrimento dos saberes populares, sem considerar as especificidades locais e nem muito menos o indivíduo como ser de direitos. Inúmeras são as possibilidades para o enfrentamento das amarras opressoras na sociedade, porém, precisamos nos perguntar se esse é realmente o objetivo das instituições ou se permaneceremos com projetos e ações pontuais.

A ideia é que se parta de experiências *clandestinas* para se criarem políticas regionais e nacionais com o intuito de diminuir as desigualdades sociais, como demonstra Ivanildo³⁵ em uma de suas falas em torno desse tema. “Esse é o nosso desejo, o nosso sonho, transformar a nossa prática educativa numa política de continuidade regida pelo amor e pela força de vontade.” (PARAÍBA, 2018, p. 68). Nesse sentido,

[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 2015, p. 138).

³⁵ Ivanildo Santana Duarte – Educador Social e Coordenador de Trilhas e Caminhadas da EVOT. Disponível em: < <http://www.olhodotempo.org.br/historia/>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

Ou seja, pela percepção da inconclusão é que somos impelidos a acreditar no inédito viável, mas não é só isso, através da consciência crítica sobre a nossa condição de oprimidos, indignamo-nos acerca das injustiças e, na luta por mudanças individuais e coletivas é que iniciamos a transformação da sociedade.

As oficinas são realizadas de modo a pensar o indivíduo em sua integralidade, trabalhando o desenvolvimento de suas potencialidades, de suas aptidões e interesses. Na oficina de tambores, por exemplo, as crianças e adolescentes interagem entre si e aprendem não só a tocar os instrumentos e a cantar as músicas, lá eles são motivados a se expressarem com o seu corpo, com as suas vozes. Desenvolvem a criatividade e a autonomia para a criação das letras e melodias, o respeito e a convivência com o outro. Por meio dessa oficina é possível, também, conhecer novos espaços para além do Vale do Gramame, pois são organizadas apresentações do grupo Tambores do Tempo³⁶ durante todo o ano, em que se disponibilizam transportes para as pessoas e os seus tambores.

Em uma das apresentações na Fundação Espaço Cultural José Lins do Rego, onde foi lançado o livro escrito por educadoras, educadores, outras parceiras e parceiros da EVOT, uma criança de nove anos utilizou o microfone para agradecer por aquele momento, por ter tido a oportunidade de conhecer um lugar tão maravilhoso onde ela nunca tinha estado antes; chegando lá, ela já teve vontade de brincar, pois achou o lugar muito bonito. Assim como outras pessoas – educadoras e educadores – falaram da relevância da escrita do livro para elas e eles, como forma de revelar quem são, de mostrarem pertencimento, de descobrirem capacidades e potencialidades.

A escola, mais uma vez, provoca-nos reflexões sobre o inacabamento do ser humano, sobre a necessidade de efetivação dos sonhos das pessoas, sobre a crença na possibilidade de transformação das condições desiguais. Desse modo, atende aos interesses de sujeitos e grupos em situação de vulnerabilidade social que, a partir do contato com experiências educativas libertadoras, passam a acreditar no inédito viável e, assim, a perceber a necessidade de mudanças profundas nas estruturas. Compreendem que essas transformações só ocorrerão se modificarem a sua forma de agir diante do mundo e, coletivamente, iniciarem a luta por justiça social.

³⁶ Grupo composto por educandas e educandos da EVOT, com a coordenação do educador Marcílio Alcântara. Formado desde 2012, tem uma média de setenta participantes e “[...] apresenta ritmos como o maracatu, coco, ciranda, samba reagge, toré, mangbeat, toques africanos, samba [...]” (PARAÍBA, 2018, p. 116).

Nessa direção, os sonhos das pessoas são forjados, são reformulados, numa perspectiva de inconclusão; já que o ser humano é ser inconcluso, os sonhos também o são. Dessa maneira,

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o *sonho* por que lutamos. (FREIRE, 2015, p. 141, grifo do autor).

A roda remete ao movimento, possível pela participação de pessoas que operam numa mesma direção, que trabalham em favor da construção de saberes de forma compartilhada, o que contraria os poderes hegemônicos, pois acarreta o pertencimento, o posicionamento, o pensar consciente e agente diante do mundo. A luta desses sujeitos e grupos sociais permeia a realização da vocação ontológica do ser humano, que é a responsabilidade pela construção de sua própria história, dono de seus pensamentos, de uma consciência crítica e de suas ações para concretização dos sonhos.

Ao entrar na roda, somos impelidos a fazer girar, e esse movimento conduz à realização de sonhos coletivos, pois, na medida em que se trabalha junto em torno de objetivos comuns, é consequência também a realização dessas pautas de maneira coletiva. Esses movimentos provocam a construção de uma visão de mundo que contribui para a efetivação dos saberes, que surgem e circulam na roda, através dos dizeres e fazeres dos sujeitos, formulando sentidos e significações para o seu mundo. Esses saberes populares revelam características essenciais dos povos ancestrais e admitem a construção de novos conhecimentos a partir das necessidades que aparecem junto à esperança de tornar novos sonhos possíveis.

Portanto, os saberes populares que são construídos através das experiências de educação comunitária demonstram claramente uma opção política a favor dos sujeitos em condições de vulnerabilidade. Estes saberes são referências para a construção teórico-metodológica da EVOT, perpassam pelas escolhas de conteúdos, oficinas, temáticas dos eventos promovidos pela escola, pela construção dos cardápios – que priorizam a necessidades dos sujeitos, a agricultura familiar local e, por vezes, especialmente nas festas dos aniversariantes do mês, os desejos das crianças e adolescentes.

De fato, percebemos nessa experiência educativa o empenho de educadoras e educadores em priorizar o diálogo como centro do processo, e isso é observado nas ações cotidianas dos sujeitos. Na escola, tudo é posto em roda: houve divergências entre pessoas,

organiza-se uma roda para resolução de possíveis pendências; estão existindo dificuldades de relacionamento entre as crianças e adolescentes, ou mesmo com as famílias, combinam-se rodas de reunião que abordem o tema e se chegue a combinados; se o planejamento feito não está dando conta das demandas, isso é posto em roda e se faz um novo planejamento; caso existam novas necessidades, seja de parceiros, da comunidade, das educandas, educandos, educadoras e educadores, convoca-se uma nova roda para estruturar resoluções.

Outra atividade realizada pela EVOT, representada pela FOTOGRAFIA 11, é a Mostra Musical, que é organizada durante todo o ano letivo e se constitui importante meio para efetivação das práticas da escola, mobilizando todas as oficinas em torno dos temas trabalhados acerca da mostra, que giram em torno da preservação da natureza e do rio Gramame, além de pautas de preocupação com a poluição e desmatamento, envolvendo também os animais que compõem a fauna da região. No ano de 2019, por exemplo, esse projeto teve culminância com uma grande apresentação na III Mostra Musical Olho do Tempo, no Teatro Santa Roza, em João Pessoa, Paraíba, com músicas construídas e ensaiadas pelas educandas e educandos, junto às parceiras e parceiros musicais de nossa cidade.

FOTOGRAFIA 12 - III Mostra Musical Olho do Tempo, no Teatro Santa Roza, no ano de 2019



Fonte: Thiago Nozi.

Cabe destacar a relevância dessa atividade para a construção teórico-metodológica da escola, de modo que os sujeitos aprendem, para além das salas de aula, conhecimentos gerais e específicos, saberes populares que forjam suas histórias de vida, suas lutas, seu pertencimento, seus sonhos e ações para a concretização.

Nessa direção, pensamos a Escola Viva Olho do Tempo enquanto espaço de construção de saberes a partir das histórias de vida dos sujeitos, que participam das vidas em comum e efetivam os seus sonhos a partir do vínculo que estabelecem entre si, com a escola, com a comunidade e com o mundo, do sentimento de pertencimento que constroem no cotidiano dessas relações. Os sonhos, nessa perspectiva, ganham sentido e são projetados no presente como caminhos possíveis, ao tratar as problemáticas, os desafios e as possibilidades para um cenário viável de conquista e concretude da justiça social.

7 CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento da escrita desta dissertação perpassa diversos momentos, requerendo o exercício de tomar caminhos decorrentes de experiências de entrega ao objeto de estudo, o que reflete na forma como nos inquietamos e vamos construindo os questionamentos, bem como na disposição e organização das pistas, recaindo sobre os resultados. Permeados pelos desafios e pelas possibilidades que esta empreitada nos provocou, passamos pela elaboração e reelaboração do projeto de pesquisa, pela afirmação das escolhas teórico-metodológicas, pelo desenvolvimento da pesquisa de campo e da escrita do texto, amparados em um olhar centrado no nosso objeto: a educação enquanto experiência comunitária.

Nessa perspectiva, vamos nos constituindo enquanto pesquisadoras e pesquisadores da educação, reconhecendo-nos como seres humanos inacabados que somos, cientes da inconclusão e, nesse contexto, conscientes de que nos foram permitidas as transformações necessárias em respeito à finalidade desta investigação, ao repertório de vida e fontes e, especialmente, às pessoas envolvidas na pesquisa.

Em meio a essa trajetória, no decorrer do curso de mestrado, foram necessárias algumas modificações, que sabemos serem decorrentes da condição de inacabamento do ser humano; impossível de ser dissociado da vida, este processo trouxe à tona outros caminhos, sentidos e significados. A descoberta da maternidade chegou, surpreendentemente, junto com o ano letivo que iniciava e, com ele, a nossa pesquisa de campo, o que contribuiu com as mudanças de visão em torno do objeto e, conseqüentemente, na maneira como a pesquisa se constituiria. Assim foi se constituindo, forjando novos rumos junto às pessoas e ao novo mundo de possibilidades.

Após a licença-maternidade, momento em que pretendíamos iniciar as entrevistas com os sujeitos da EVOT, ocorrem novas mudanças, devido à pandemia provocada pela Covid-19 que assolou o território brasileiro e mundial, o que impossibilitou o andamento da pesquisa conforme planejado, pois as pessoas foram orientadas ao isolamento social. De acordo com o Decreto Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020, determinando “Situação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde no estado da Paraíba”, e as escolas, para manterem o isolamento social, interromperam as suas atividades, o que fez com que, analisarmos o contexto ao qual estávamos submetidos, suspendêssemos a realização das entrevistas e a continuidade das observações de campo.

Este vírus foi responsável por alterações tanto nos cenários político e econômico, quanto no educacional e, principalmente, no cenário da saúde pública, fazendo com que diversas ações fossem planejadas e executadas em situações emergenciais para tentar coibir a disseminação do vírus e diminuir a contaminação entre as pessoas. Ainda assim, os números de contaminados e mortos pela Covid-19 até o momento têm superado qualquer outro fator que tenha assolado o cenário mundial. Desde o final do mês de março do corrente ano até meados de outubro, período em que a pesquisa está sendo finalizada, o número de acometidos pelo vírus no mundo é de mais de 46.000.000 (quarenta e seis milhões) de pessoas e o número de mortos passa de 1.000.000 (um milhão). No Brasil, o total de casos de pessoas infectadas pelo vírus ultrapassa os 5.500.00 (cinco milhões e meio) e as mortes passam de 160.000 (cento e sessenta mil).

Em aproximadamente sete meses após a pandemia ter sido declarada e decretado o isolamento social, a situação brasileira ainda é bastante instável, considerando alguns estados e o Distrito Federal. Escolas ainda encontram-se fechadas e são utilizadas como metodologias as aulas remotas com o ensino à distância, a reabertura dos comércios aconteceu aos poucos e mantendo as medidas sanitárias de uso de máscaras, distanciamento e higienização das mãos, principalmente com a utilização de álcool em gel.

Durante esse tempo, muitas mudanças geraram incertezas e provocaram um outro olhar para o mundo, para as pessoas, gerando também impactos para esta pesquisa. Transformações decisivas decorrentes tanto do fechamento das escolas, do distanciamento do campo de pesquisa, até mudanças no cotidiano familiar advindas do isolamento social, em que as atividades domésticas pareciam dominar e demandar uma atenção não esperada. Tudo se fez novo e esse desafio foi bem difícil de ser superado. Pessoas adoecendo física e psicologicamente a todo instante, outras amigas, amigos e familiares falecendo pelo contato com o vírus, por ainda não saberem ao certo como lidar com ele, a situação da pobreza e do descaso aumentando, outras tantas pessoas com dificuldades em respeitar o coletivo, saindo sem máscaras, aglomerando em festas, a preocupação, o medo de contrair a doença, o cuidado com as pessoas próximas. Essas e outras questões ainda estão sendo superadas, mas o fato é que essa situação atípica gerou modificações para esta pesquisa, bem como para estes escritos.

Foi aí que reformulamos o nosso projeto e reorientamos a estrada que seria percorrida para a finalização da pesquisa. Depois de muito pensar em como daríamos andamento a estas investigações, principalmente pela impossibilidade de retorno às observações e entrevistas na Escola Viva Olho do Tempo, decidimos nos debruçar nos diários de campo – escritos a partir das observações iniciadas nos últimos meses do ano de 2018 e em 2019 –, ampliando o nosso

olhar para esse instrumento e para os achados que a observação havia nos proporcionado e provocado, retomando escritos e memórias.

Dito isso, partiremos para apresentar, nas linhas que seguem, os resultados e considerações acerca de nossa pesquisa, compreendendo os desafios e perspectivas em um contexto que nos foi possível, e pensando novas possibilidades para o nosso objeto de estudo a partir desses achados.

A pesquisa foi desenvolvida partindo do objetivo central de analisar a concepção de educação enquanto experiência comunitária, tomando o caso da EVOT, com a problemática de como ela contribui para a constituição de outros caminhos possíveis para a educação, pensada a partir das experiências comuns entre os sujeitos. A educação enquanto experiência comunitária representa uma concepção educativa que se inicia a partir das relações humanas, com o diálogo e com a troca de saberes com um objetivo de transformação das realidades. Representa a conscientização de sujeitos sobre a sua condição, o que provoca reflexões e inquietações em torno das injustiças, assim como o desejo de mudança; sugerindo uma organização para a luta por direitos e a consequente transformação social.

Com esta pesquisa, buscamos criar caminhos para a problematização da educação, no intuito de discutir e apresentar novas possibilidades de constituição de outras estratégias possíveis a partir das experiências comuns entre sujeitos e grupos sociais. Para isso, foi realizado um estudo do nosso objeto, a fim de compreender como e em que espaços ela acontece, perpassando pelas dificuldades de concretização de uma educação que encaminhe os sujeitos para a reescrita de suas vidas.

O trabalho foi responsável por apresentar uma direção para discutirmos a concepção de educação enquanto experiência comunitária, ao discorrer sobre este outro Pensar Pedagógico à luz dos referenciais teóricos que dão conta de delimitar seus princípios teórico-metodológicos e de converter o nosso olhar também para as práticas educativas. Desse modo, ampliamos o debate acerca do nosso objeto de estudo, que sugere tomarmos a educação enquanto um processo de emancipação humana.

Os resultados da pesquisa, de modo geral, apontam para a possibilidade e para a efetividade desse outro pensar educativo, tendo em vista o território em que é forjado, e isso envolve os seus sujeitos, as suas histórias de vida e os modos com que se relacionam entre si e com o mundo. Esses achados partiram de nossas problematizações com o auxílio das categorias freireanas *Diálogo*, *Emancipação*, *Esperança* e *Saber*, que contribuíram com a problemática, permitindo olhar para as experiências de maneira estratégica, refletindo sobre o processo de construção de saberes e as relações humanas.

De modo específico, encontramos algumas questões pelo caminho, que nos remetem à possibilidade e à efetividade da educação enquanto experiência comunitária. Em primeiro, temos a história dos povos e comunidades como determinantes para pensar as práticas educativas, sendo alicerçadas no pertencimento, na história e memória local. Em segundo, encontramos dinâmicas de educação que encaminham os sujeitos à emancipação e à transformação social, revelando aproximações teórico-metodológicas com os preceitos da Educação Popular. Por fim, em meio a esses caminhos, observamos a relevância dessas ações educativas libertadoras frente à realidade educacional brasileira, esta que têm teorias e práticas extremamente preconceituosas e excludentes, sem um olhar para os sujeitos envolvidos e suas dinâmicas de vida.

A educação enquanto experiência comunitária caracteriza-se essencialmente por se constituir junto à comunidade, coletivamente, em torno de sonhos que se tornam possíveis, assim como ela precisa trabalhar a partir de uma educação libertadora, fazendo-se com os sujeitos em uma perspectiva de transformação social.

Foi possível, ainda, a partir dessa investigação, perceber relações do nosso objeto com a Educação Popular, visto que os seus fundamentos encontram balizamentos na *práxis* dessa, em sua construção histórica e social, assim como nos caminhos percorridos pelos sujeitos que forjaram e forjam essa outra concepção educativa.

Compreendemos a relevância de conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre as contribuições da história de constituição dos povos latino-americanos, pois foi possível refletir em torno de uma educação construída para contrariar as ideologias eurocêntricas, que são responsáveis por tentar reproduzir cultura, história e educação, perpetuando as injustiças e exclusões. Ao contrário, o pensamento forjado no território da América Latina pretende afirmar o lugar dos sujeitos e dos grupos sociais e, dessa maneira, inscrevem na história novas páginas necessárias para o entendimento das disputas existentes até os dias atuais, bem como para orientar a construção de práticas alternativas que sobrevivam através dos tempos e espaços, ainda que na clandestinidade. A exemplo dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, de algumas campanhas de alfabetização através da cultura popular, entre outros movimentos, assim como das experiências da EVOT, que movimenta a sua roda na contramão das escolas “regulares”, no estabelecimento de metas em favor da comunidade e ações de valorização dos sujeitos do Vale do Gramame.

Além das contribuições latino-americanas, estudamos sobre a história da educação brasileira, com o aporte de algumas pensadoras e pensadores da educação, que nos deram subsídios para compreender a luta dos movimentos da sociedade para requerer direitos. Assim

como debatemos sobre a cultura popular no Brasil – e suas relações com a educação –, que criou mecanismos para determinar como brasileira uma cultura que traduzisse a realidade dos povos daqui, considerando a denúncia e o anúncio de outras possibilidades. Tudo isso auxiliou no trato com o nosso objeto, contribuiu para situarmos as educações das quais falamos, e a sua relação com a cultura e com as lutas dos movimentos sociais populares, responsáveis por forjar uma educação nascida de necessidades coletivas, na clandestinidade e na busca pelo inédito viável.

Ainda como resultados desta pesquisa, concluímos que a educação enquanto experiência comunitária, materializada nas teorias e práticas da Escola Viva Olho do Tempo, que se entrelaça aos fundamentos da Educação Popular e da Pedagogia Griô, carrega seus próprios elementos, fundantes de uma *práxis* junto aos sujeitos e à comunidade. Isto implica em consequências à formação desses sujeitos e ao “formato” com que constroem as suas vidas, conduzindo-nos a refletir sobre como acontecem as trocas, as aprendizagens e como estas modificam a sociedade.

A pesquisa de campo trouxe como resultado a efetivação de nossa problemática, em que pensamos a educação enquanto experiência comunitária em um contexto local, ao considerar também as ideias formuladas sobre o nosso objeto. De maneira prática, a educação a que nos remetemos é orientada por preceitos e práticas libertadoras, como falamos no decorrer destes escritos, materializando-se através das experiências descritas e, de modo específico, pelas percepções acerca das dinâmicas da Escola Viva Olho do Tempo, em seu território e sujeitos.

A educação enquanto experiência comunitária remete-nos a vivenciar novas possibilidades de transformação para o cenário educativo, ao ressignificar as histórias de vida a partir da conscientização de que ela é possível, partindo de uma luta coletiva, com estratégias advindas da comunidade para responder aos anseios dos sujeitos e do coletivo de sujeitos por justiça social. Assim, a educação de que falamos tem relevância justamente no empenho em uma formação que esteja alicerçada em bases includentes, em favor das pessoas para a reafirmação de suas histórias de luta com o compromisso de transformar as suas realidades e a sociedade.

Nessa perspectiva, esperamos contribuir para que os sujeitos – educadoras e educadores, pensadoras e pensadores da educação – repensem e sejam motivados acerca da reconstrução de suas práticas educativas, sendo responsáveis por construir uma educação pautada em um olhar humanizado. Ao atravessar os espaços de construção coletiva, em que os saberes surgem e circulam na medida em que as pessoas relacionam-se entre si e com o

mundo, desejosos por *ser* e *saber mais* para os seus usos cotidianos, a educação permite ressignificar histórias de sujeitos e grupos sociais, transformando os seus espaços e a sociedade.

Ao tomar a EVOT enquanto espaço intencional de construção de saberes a partir das experiências dos sujeitos, vivenciamos os desafios, os avanços e a urgência de se refletir em torno da realidade dos territórios e de seus sujeitos, que pensam, sentem e agem de acordo com o que sabem e esperam aprender. A escola, assim como a comunidade Vale do Gramame, é local de efetivação dessas práticas e, portanto, importante campo de estudo sobre uma educação construída na e pela comunidade.

A educação enquanto experiência comunitária, como objeto de estudo dessa dissertação, promoveu um diálogo que nos permitiu apresentar novos paradigmas para a educação, partindo da vivência de como acontece a circulação dos saberes, de como os sujeitos recebem, decodificam e constituem novos conhecimentos para a utilização em situações práticas.

Portanto, concluímos, a partir deste estudo, que a educação enquanto experiência comunitária é responsável por forjar um outro formato para a educação, pensado com e para os sujeitos, que reflete as suas histórias, demandas e lutas por justiça social. Ela contribui para a constituição de outros caminhos possíveis, pois contraria o sistema que reproduz as desigualdades sociais e se empenha em trazer à tona práticas que se forjam no diálogo respeitoso, em que se considerem os saberes populares que surgem e se efetivam na coletividade, na esperança nas pessoas e no mundo, na luta pela emancipação e transformação da sociedade.

As experiências da Escola Viva Olho do Tempo apresentam-nos elementos que afirmam a efetividade de uma educação que nasce e se desenvolve em comunidade, pois, ao acontecer de acordo com o território e com os sujeitos, ela provoca o pertencimento, o compromisso e o desejo por *saber mais*. Ela contesta os mecanismos sociais e se encarrega de priorizar o saber, a memória e a cultura local e, nessa perspectiva, renova as esperanças e as crenças na possibilidade dos sonhos, transformando os sujeitos, a comunidade e o mundo.

Por fim, é a partir de todos esses achados que defendemos a continuidade deste estudo. Evoco as próximas pesquisadoras e pesquisadores da educação, sujeitos de sua própria *práxis* em suas redes de significações locais, em seus anseios individuais e coletivos, a modificarem as bases da educação, que pretendam ultrapassar o marco da educação eurocêntrica, excludente e descontextualizada, e que possibilitem novos caminhos e novas perspectivas analíticas de conceber a escola e os seus sujeitos.

Esses sujeitos, mulheres e homens de seu tempo, pertencentes às redes locais de construção de saberes comunitários, poderão ser capazes de transcender o presente estudo e contribuir para a efetivação de uma educação enquanto experiência comunitária dentro de suas próprias comunidades, de suas instituições públicas, movimentos sociais e organizações não governamentais; acredito que esses espaços institucionais, como também os não institucionais, são locais férteis que possibilitam a transgressão e o aprimoramento de sua *práxis* diária em favor da construção coletiva de saberes.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- ALMEIDA, Aline Rodrigues de. “**Se tem da outra, por que não pode ter uma assim?**” **Um estudo sobre a concepção da educação enquanto experiência comunitária na educação popular**: dialogando com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. 55 páginas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX**. Educ. Soc., Campinas, 2006, vol. 27, n. 97, p. 1137-1157.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto-Portugal: Porto, 1999. (Coleção Ciência da Educação).
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. 2002, n. 19, p. 20-28.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Antônio Cícero de Souza. **Lutar com a Palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A comunidade tradicional. In: **Cerrado, Gerais, Sertão**: comunidades tradicionais dos sertões roseanos. Montes Claros: 2010i (Relatório de Pesquisa).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006i.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 103-107.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Hoje, tantos anos depois... In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire**: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010ii, p. 7-19.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O processo Geral do Saber. In: **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006ii.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras/ Carlos Rodrigues Brandão; participação Ana Maria Araújo Freire. - São Paulo: Editora UNESP, 2005 il. - (Série Paulo Freire).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sobre Teias e Tramas de Aprender e Ensinar – anotações a respeito de uma antropologia da educação**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, 2001.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 23 mar 2020.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 mar 2020.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação Comunitária**: Faces e formas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Temas de Educação Comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipatória. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008)**: ruptura e/ou continuidade? – Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia. Campinas, SP: [s.n.], 2011i.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Império e educação: rupturas e continuidades no processo educacional brasileiro durante o Primeiro Reinado (1822-1836). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 5, 2010. p. 7-18.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 2011ii.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução por Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 367-368.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 223-226.

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

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

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade** – e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Sonho possível. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 380-381.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 93-121.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012, p. 10-32.

GERMANO, José Willington. Discurso Político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. Cedus**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Herdeiros da deusa Métis no Grande Sertão Veredas. In: SILVA, Severino Bezerra da; MOREIRA, Orlandil de Lima (Orgs.). **Educação e movimentos sociais**: Saberes e Práticas em Educação Popular. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016, p. 45-59.

GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império**. São Paulo: Cortez, 2008.

LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008 - ISSN: 1676-2584.

LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005 (Temas Básicos de Educação e Ensino). p. 25-33.

MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul: Cartografias da Educação Popular**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 143-145.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 16 de Abril de 2020.

NUNES, Clarice. Um olhar sobre Anísio. In: **Seminário “Um olhar sobre Anísio”**. Mesa Redonda “Política Educacional”. Rio de Janeiro, 3 set. 1999. UFRJ/ CFCH/ PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Oprimido/Opressor. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: A reinvenção da roda da vida**. 2. ed. Lençóis/BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PACHECO, Lillian; CAIRES, Márcio (Orgs.). **Nação Griô: o parto mítico da identidade do povo brasileiro**. Lençóis/BA: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cyntia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-60.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PARAÍBA. **Olho do Tempo: Ecoeducação, Cultura e Memórias do Vale do Gramame**. FIC: João Pessoa, 2018.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SANTOS, Maria Déa Limeira Ferreira dos. **Escola Viva Olho do Tempo e as Fontes Culturais dos seus Educadores e Educadoras do Vale do Gramame**. 147 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA, Severino Bezerra da; MOREIRA, Orlandil de Lima (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: Saberes e Práticas em Educação Popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006, p. 123-150.

STRECK, Danilo R. Esperança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 161-162.

STRECK, Danilo R. **Fontes da Pedagogia Latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. Territórios de resistência e criatividade: Reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem fronteiras**. Jan/ Abr. 2012, v. 12, n. 1, p. 185-198.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **Revista de Educação Pública Cuiabá**, v. 20, n. 44, p. 481-497, set./dez. 2011.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **A escola pública universal e gratuita**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez. 1956, p. 3-27.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: Metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/ Dialogicidade. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016i, p. 117-118.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/ Desumanização. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016ii, p. 210-211.