



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS

KADYDJA MENEZES DA ROCHA BARRETO

A SOLIDARIEDADE SOCIAL E POLÍTICA NA PERSPECTIVA FREIREANA: UM
ESTUDO SOBRE O COMITÊ AMOR PELA VIDA (COMAV) NA ESCOLA
FENELON CÂMARA

JOÃO PESSOA/PB

2020

KADYDJA MENEZES DA ROCHA BARRETO

**A SOLIDARIEDADE SOCIAL E POLÍTICA NA PERSPECTIVA FREIREANA: UM
ESTUDO SOBRE O COMITÊ AMOR PELA VIDA (COMAV) NA ESCOLA
FENELON CÂMARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, na Linha de Pesquisa em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

JOÃO PESSOA/PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B273s Barreto, Kadydja Menezes da Rocha.

A solidariedade social e política na perspectiva freireana: um estudo sobre o comitê amor pela vida (Comav) na escola Penelon Câmara / Kadydja Menezes da Rocha Barreto. - João Pessoa, 2020.

165 f. : il.

Orientação: Alexandre Magno Tavares da Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Pedagogia. 2. Paulo Freire. 3. Solidariedade social. 4. Solidariedade política. 5. Protagonismo juvenil. I. Silva, Alexandre Magno Tavares da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.013

KADYDJA MENEZES DA ROCHA BARRETO

**A SOLIDARIEDADE SOCIAL E POLÍTICA NA PERSPECTIVA FREIREANA: UM
ESTUDO SOBRE O COMITÊ AMOR PELA VIDA (COMAV) NA ESCOLA
FENELON CÂMARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Políticas em Educação em Direitos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva- PPGDH/ UFPB
Presidente

Prof. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide– PPGDH/ UFPB
Examinadora interna

Profª. Dra Suelidia Maria Calaça- PPGDH/ UFPB
Examinadora interna

Prof. Dra. Quézia Vila Flor Furtado- CE/ UFPB
Examinadora externa

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

Aos meus meninos, amados meninos, que me enchem de força e esperança para lutar por um mundo mais bonito. Como disse Cecília Meireles: *“E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim”*.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celeste pelo sopro da vida. Por enviar seu filho Jesus Cristo ao mundo para que eu vivenciasse o amor “*ágape*” e o perdão. Por me resgatar todas as vezes que estive perdida no baú de minhas lembranças. Por me fazer acreditar que é possível agir em favor de um mundo mais habitável;

A minha família na pessoa de Djalmir, minha fonte de amor “*eros*” irrigada de paixão e romantismo, que escolheu se aventurar comigo nessa estrada chamada vida para que juntos pudéssemos dividir as conquistas, os sorrisos e as lágrimas. Aos meus meninos, Mikael e Maxwell, por serem frutos desse amor e, por vezes, são os verdadeiros impulsos de toda esperança que cabe dentro de mim;

Às minhas Marias, Fátima Menezes e Francisca Menezes, mãe e avó respectivamente, por terem sido os primeiros exemplos de militância em direitos humanos da minha vida. Amo as duas deliberadamente. Em nome delas, desdubro minha gratidão aos meus irmãos, primos, tios e sobrinhos;

Ao querido Professor Alexandre Magno, meu orientador, que nos faz acreditar nos sonhos possíveis freireanos. Pela paciência, solidariedade, humildade, humanismo, criatividade, amorosidade, diálogo com que dedicou essa andarilhagem. A ele, meu irrestrito carinho e respeito epistemológico;

À Professora Quézia Vila Flor pelo cuidado espiritual, fraterno e acadêmico. Por ser sujeito singular e ensinar através da *práxis*. Por ter sabedoria epistemológica sem perder a humildade e a humanidade. Pelo lindo caminho partilhado no estágio docência, lugar onde aprendi a “freiranejar”. Por todas as orações que chegaram ao meu coração;

Aos professores Luiz Gonzaga e Nazaré Zenaide por serem referências em minha vida no campo da Educação de Jovens e Adultos e Educação em e para os Direitos Humanos;

À professora Ângela Albino por me regar de coragem e solidariedade ainda quando o mestrado era apenas um sonho. E por todas as reflexões sobre a educação na perspectiva crítica ao redor de uma taça de vinho;

Aos meninos e meninas que compõem o Comitê Amor pela Vida por serem as sementes de amor do amanhã. As meninas do SASPP (Serviço de Assessoria Sócio Psico-Pedagógico) pelo apoio com a pesquisa, em especial, a Fátima Paiva, por ser, verdadeiramente, uma INSPIRAÇÃO e um abraço ACOLHEDOR;

A todos os professores da Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB pela valiosa contribuição no campo dos Direitos Humanos;

A todos os amigos e amigas do mestrado pelas rodas de debates acadêmicos. Em especial a Luciana Waclawovsky, Rosiane Cruz e Valter Junior pelo carinho transcendente;

Às professoras Eliete Santiago, Marília Gabriela e Claudilene Maria pelas rodas freireanas de diálogo na Universidade Federal de Pernambuco;

À Maria José, querida Nena, e ao amigo Lenilton Francisco pela maravilhosa partilha nas idas e vindas de Recife;

Aos meus amigos e amigas da vida, cujos nomes não se encontram aqui, mas que já estão cravados em meu coração por fazerem de mim uma pessoa melhor e por serem minha expressão do amor “*philos*”;

Aos membros da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados da Paraíba–CDH/OAB-PB em nome de Leilane Soares pela socialização de energias em favor de um mundo melhor;

À Maria Luiza (CDH-PB) que me fez me sentir freireana em nossas reflexões recheadas de humor, ironias e muita criticidade;

À Cristiane Marinho pelas orações, pela escuta sensível, pela contribuição com o vernáculo e as antipáticas regras da ABNT;

A todos os meus alunos e alunas que me fizeram ser professora me ensinando a amar a história de vida de cada um e de cada uma;

Ao professor Paulo Freire por me ensinar a força revolucionária de uma Educação Libertadora;

A todas as pessoas que chegaram, partiram, passaram, ficaram, compartilharam a vida e que forjaram quem sou hoje, o meu muito obrigada!

Sou Feita de Retalhos

Sou feita de retalhos.

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.*

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de
"nós".*

Cris Pizzimenti

RESUMO

O presente estudo visa identificar, caracterizar e analisar a presença da Solidariedade Social e Política de perspectiva freireana nas atividades do Comitê Amor pela Vida (COMAV), realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental II Fenelon Câmara, a qual fica localizada no bairro do Geisel na cidade de João Pessoa/Paraíba/Brasil. Atentamos para as vivências dos meninos e meninas que participam do COMAV, enquanto experiência emancipatória no contexto da Educação em Direitos Humanos. A proposta teórica que orienta o estudo está balizada na Pedagogia Paulo Freire em seu diálogo com a Educação Popular, a Educação em Direitos Humanos e a Pedagogia Social Crítica. O caminho desta investigação científica foi tecida a partir dos pressupostos da pesquisa participante, tendo como principal foco a reflexão em torno das ações desenvolvidas pelo COMAV dentro e fora do espaço escolar. Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram: a observação participante, a análise de documento e a entrevista. Durante o percurso da pesquisa, em razão da obrigatoriedade do isolamento social como medida de prevenção à COVID – 19, a técnica do questionário foi adotada. Em busca de alcançar o objetivo traçado, recorremos ao contexto histórico-social das políticas públicas junto as crianças e aos adolescentes, construímos as concepções de solidariedade social e política a partir do pensamento pedagógico do professor Paulo Freire, identificamos e caracterizamos as ações do COMAV realizadas no ano de 2019. Em seguida, as ações foram refletidas e analisadas à luz dos princípios teórico-metodológico da Educação Popular, da Educação em Direitos Humanos e da Pedagogia Social Crítica. Nesse sentido, apresentamos as possibilidades do sentir, pensar e agir da solidariedade social e política de inspiração freireana enquanto presença que aguça a criatividade, a curiosidade, a criticidade do papel protagônico de adolescentes no espaço escolar público. Ao final dessa andarilhagem, foi possível compreender que o Comitê Amor pela Vida desponta através de cinco dimensões: o protagonismo juvenil, a ação social da escola, a dimensão comunitária, a educação para os sentidos e a educação em direitos humanos. Ao pensar essas dimensões, pudemos concluir que há fortes indícios da solidariedade social e política de inspiração freireana nas ações desenvolvidas pelo COMAV, por se tratar de práticas pedagógicas constituídas com e para o outro através do diálogo como exercício de pensar a existência humana a partir do compromisso social e da confiança mútua entre os sujeitos enquanto uma metodologia de luta em favor dos menos favorecidos.

Palavras-chave: Pedagogia Paulo Freire, solidariedade social e política, protagonismo juvenil

ABSTRACT

The present research aims to identify, characterize and analyze the presence of the Social and Political Solidarity from a Freire inspiration in the activities of the Comitê Amor pela Vida (*Love for Life Committee*) (COMAV), located at the Municipal Elementary School Fenelon Câmara, which is located at Geisel neighborhood in city of João Pessoa / Paraíba / Brazil. We paid attention to the experiences of the boys and the girls who participate in COMAV, as an emancipatory experience in the context of Human Rights Education. The theoretical proposal that guides the study is based on Paulo Freire pedagogy in his dialogue with the Popular Education, Education in Human Rights and with the Critical Social Pedagogy. The path of this scientific investigation was built from the assumptions of the participant research, having as main focus the reflection around the actions developed by COMAV inside and outside the school space. The instruments adopted for data collection were: participant observation, document analysis and interview. During the course of the research, because of the mandatory social isolation as a preventive measure to COVID - 19, the questionnaire technique was adopted. Therefore, was presented: the historical-social context of public policies with children and adolescents, the construction of the conceptions of social and political solidarity in the professor Paulo Freire's pedagogical thought sandals of the identification and characteristics of COMAV's actions. These actions were thoughts according to the theoretical-methodological principles of popular education, human rights education and critical social pedagogy. Thusly, we present the possibilities of feel, think and act of the social and political solidarities inspired by Freire as a presence that's happens the creativity, curiosity, and criticality of the adolescents' leading role in the public schools pace. At the end of this wanderings, it was possible to understand that the Love for Life Committee emerges through five dimensions: youth protagonism, the social action of the school, the community dimension, education for the senses and education in human rights. Thinking about these dimensions, we could conclude that there are strong indications of the social and political solidarity of Freire's inspiration in the actions developed by COMAV, because of the pedagogical practices constituted with and for the other through the dialogue as an exercise of thinking about the human existence from the social commitment and mutual trust between subjects as a methodology of struggle in favor of the least favored.

Keyword: Paulo Freire pedagogy, social and political solidarity, youth protagonism.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Ação Social Realizada no Cuiá, em 2017	23
Figura 2 – Fachada da Escola Fenelon Câmara (2019)	24
Figura 3 – Google Maps (2019)	25
Figura 4 – Google Maps (2019)	26
Figura 5 – Revista Fizemos Juntos	27
Figura 6 – Gráfico Teórico (autora, 2020)	32
Figura 7 – Gráfico Metodológico (autora, 2020)	39
Figura 8 – Ação Cuiá (2017)	40
Figura 9 – Oficina sobre o ECA	41
Figura 10 – Desfile Cívico (2019)	42
Figura 11 – Desfile Cívico (2019)	42
Figura 12 – Desfile Cívico (2019)	43
Figura 13 – Reintegração de Posse no Muçumagro (autora, 2018)	53
Figura 14 – Auditório da OAB-PB (site do Tribunal de Justiça da Paraíba, 2019)	67
Figura 15 – Banner fixados no corredor da escola	98
Figura 16 – Roda de diálogo	101
Figura 17 – COMAV e REMAR	101
Figura 18 – Arena Jovem (2019)	109
Figura 19 – Encontrão (2019)	110
Figura 20 – Oficineiros (2019)	111
Figura 21 – Organização e Recepção do Encontrão (2019)	112
Figura 22 – Socialização das oficinas (2019)	112
Figura 23 – Concurso de Desenho (2019)	115
Figura 24 – Conferência Internacional da Infância e Juventude (2019)	116
Figura 25 – Orçamento Participativo Criança e Adolescente (2019)	117
Figura 26 – Ala do COMAV (2019)	118
Figura 27 – Concurso de Redação (2019)	119
Figura 28 – Oficina de Bola de manipulação	120
Figura 29 – Bilhete sobre o COMAV	121
Figura 30 – Bilhete sobre o COMAV	121
Figura 31 – Oficina de Meio Ambiente (2019)	124
Figura 32 – Oficina de Meio Ambiente (2019)	124
Figura 33 – Cartaz COMAV	125
Figura 34 – Oficina de Meio Ambiente (2019)	126
Figura 35 – Ação Social Cuiá 01 (2019)	127
Figura 36 – Ação Social Cuiá 02 (2019)	128
Figura 37 – Ação Social Cuiá (2019)	129
Figura 38 – Ação Social Cuiá (2019)	129
Figura 39 – Dimensões	133
Figura 40 – O lugar do COMAV	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADFEC – Comitê Anti Drogas Fenelon Câmara

CCS – Centro de Ciências Sociais

CEHAP – Programa Habitacional da Campanha Estadual de Habitação Popular

DGC – Diretoria de Gestão Curricular

DH – Direitos Humanos

COMAV – Comitê Amor pela Vida

CONEDU – Congresso Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FPI – Fiscalização Preventiva Integrada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OPCA – Orçamento Participativo Criança e Adolescente

PB - Paraíba

PJE – Pastoral da Juventude Estudantil

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

SASPP – Serviço de Assessoria Sócio Psico-Pedagógico

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura

TCE – Tribunal de Contas do Estado

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 ANDARILHAGEM HISTÓRICA, TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	21
2.1 Andarilhagem histórica	23
2.2 Andarilhagem teórica	29
2.3 Andarilhagem metodológica	38
2.3.1 Primeira etapa.....	44
2.3.2 Da análise dos documentos	45
2.3.3 Das entrevistas (questionários) e sujeitos da pesquisa	45
2.3.4 Da análise e interpretação dos dados coletados	47
3 PROTAGONISMO JUVENIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CRIANÇAS E ADOLESCENTES ENQUANTO SUJEITOS HISTÓRICOS	49
3.1 Brasil Colônia: o espólio dos meninos e meninas pobres	50
3.2 A luta pela efetivação das políticas públicas e do sistema de proteção previsto no ECA em desfavor da mera filantropia e do assistencialismo religioso	57
3.3 O papel dos movimentos sociais na luta pelos direitos humanos dos meninos e meninas brasileiros	59
3.4 O protagonismo Juvenil como expressão de resistência e do grito por justiça social	64
4 A SOLIDARIEDADE SOCIAL E POLÍTICA NO PENSAMENTO FREIREANO	70
4.1 Andarilhagem freirena: a busca pela categoria da solidariedade social e política.....	73
4.1.1 Solidariedade social e política enquanto diálogo com o outro em um processo de participação social e coletiva	77
4.1.2 Solidariedade social e política enquanto ação do comunicar-se e da construção de alternativas de vida com o/a outro/a.....	78
4.1.3 Solidariedade social e política enquanto alternativa radical de se sobrepor a uma solidariedade privada	80
4.1.4 Solidariedade social e política enquanto um exercício de pensar a existência humana	82

4.1.5	Solidariedade social e política enquanto luta por uma educação para os sentidos e afetos humanos	85
4.1.6	Solidariedade social e política enquanto forma de luta e compromisso histórico de homens e mulheres (educandos e educandas)	86
4.1.7	Solidariedade social e política enquanto confiança entre os sujeitos como instrumento de transformação sócio-política	87
4.2	Paulo Freire e a Educação em Direitos Humanos.....	89
5	O COMAV ENQUANTO VIVÊNCIA DE SOLIDARIEDADE SOCIAL E POLÍTICA DE INSPIRAÇÃO FREIREANA	94
5.1	As ações educativas do COMAV a partir dos pressupostos da Pedagogia Social Crítica e da Educação Popular	95
5.1.1	Os primeiros olhares	96
5.1.2	Vasculhando o baú: o COMAV no cotidiano escolar	100
5.1.3	Alçando voos: o COMAV dentro e fora da escola	107
5.1.4	Ação social e solidária no Cuiá	122
5.2	Contribuições para processos emancipatórios no campo da Educação em Direitos Humanos no espaço escolar e não escolar através da Solidariedade Social e Política de inspiração freireana	130
5.2.1	O pronunciar a palavra enquanto expressão de um protagonismo juvenil.....	134
5.2.2	Processos educativos enquanto movimentos definidos na ação social	137
5.2.3	A educação para a vida enquanto experiência comunitária	140
5.2.4	A educação para os sentidos enquanto proposta que favorece novos significados sobre a vida	145
5.2.5	O dar-se conta de ser sujeito histórico e relacional enquanto vivências de educação em direitos humanos.....	147
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: AOS INÉDITOS VIÁVEIS E AOS SONHOS POSSÍVEIS.....	152
7	REFERÊNCIAS.....	158

1 INTRODUÇÃO

“Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é”.

Carolina Maria de Jesus

Início esta escrita em primeira pessoa, uma vez que nela encontram-se elementos de minhas subjetividades humanas, as quais vêm inspirando o meu universo particular: social, político, histórico e cultural, bem como o meu movimento pela escrita acadêmica no campo dos direitos humanos. Essas compreensões caminham comigo em uma andarilhagem¹ longa e de muita “burilagem²”. São percepções que embarcam e navegam pelo mar da esperança, na perspectiva de tecer um mundo melhor, um mundo mais bonito, um mundo mais humano e um mundo mais solidário.

O impulso dessa reflexão tem como ponto de partida a minha forma de sentir, pensar e agir no mundo, enquanto ser concomitantemente histórico, relacional e de direito. São reflexões que me conduziram a ter compromisso e responsabilidade no combate às desigualdades sociais que atravessam a organização social. E começo refletindo a partir de minha história de vida e da peregrinação na Educação Escolar como educadora e educanda. Estes elementos fundantes se constituem como ponte cuja travessia me levaram a pensar o mundo.

Ao caminhar pelos corredores da Escola Municipal Fenelon Câmara (*locus* da pesquisa) observando as atividades desenvolvidas nas manhãs de sábado, os meus olhos procuravam exercitar uma busca atenta junto às ações desenvolvidas pelos adolescentes que atuam no Comitê Amor pela Vida (COMAV). Estas atividades se desvelavam em encontros fraternos, debates, oficinas, desfile cívico, campanha educativa, ações sociais. Os protagonistas passavam pelos corredores da escola saltitantes, empolgados/as, espontâneos/as, livres das formalidades curriculares impostas pelo sistema educacional formal. Estas cenas

¹ No dicionário Paulo Freire, Brandão resgata o termo andarilharem referindo-se as idas e vindas de Freire ao longo de sua história de vida. O andarilho nordestino de Recife que vivenciou uma experiência linda em Angicos e depois ganhou o mundo.

² Entendo ser as palavras um campo fértil de desdobramento de significados, por isso, atrevo-me a usar a palavra “burilagem” em seu sentido figurado. Burilagem, aqui, refere-se à minha trajetória de vida que foi sendo tecida e aprimorada a partir do processo histórico e relacional que fui estabelecendo na Educação como professora, gestora, aprendiz e cristã.

conduziam-me ao encontro de minhas memórias afetivas, bem como as não muito afetivas, porém vivas, de uma estudante carregada de sonhos, sonhados no ontem e no hoje.

Por isso, iniciei a reflexão tomada de emoção pela composição poética de Cris Pizzimenti, a qual fiz questão de elucidar na epígrafe. É assim que me descrevo, como um bordado de muitos “*nós*”, “*feita de pedacinhos de retalhos*”³ de “*gentes lindas*” que colorem minha existência humana. Sou composta de retalhos de cada voz, de cada toque, de cada olhar, de cada história que passou e que passa pela minha cartografia⁴ humana, seja na família, na escola ou na vida.

Estas memórias afetivas me aproximaram da categoria da amorosidade⁵, cuja concretude do sentir “amor” nasce da essencialidade humana desse “estar com o outro”: sentindo o outro, lutando com o outro, ensinando e aprendendo com o outro, tendo compromisso social e político com esse outro. Tal perspectiva nos leva a “gentificação”⁶ freireana que ao unir-se à amorosidade, remete a visão ontológica do “*ser gente*”. Trata-se, portanto, do processo de humanização que se materializa no compromisso social e coletivo, o qual se faz “fertilizado” de solidariedade e de humildade. Foi este sentimento que meus olhos me revelaram no chão da escola pública.

De certo, pensar as negações de direitos e as condições precárias de vida de minhas ascendentes (portanto, também minha) me fez entender a importância de rever, de reinventar, de recriar, de recompor o meu jeito de viver na “História”, acreditando que é possível mudar o rumo dessa mesma História, pois, como enfatizou Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987), o ser humano é um ser histórico, inacabado, inconcluso, incompleto e em constante movimento de busca do “*ser mais*”, porque pedagogia é também antropologia!

A minha ancestralidade está vinculada a mulheres fortes e que não se renderam aos muitos “*nãos*” impostos por um projeto de nação baseado no machismo, na misoginia e no

³A expressão “retalhos” é utilizada de forma conotativa e se refere às múltiplas histórias de sujeitos e sujeitas que atravessaram o itinerário de minha vida. Essas histórias formaram minha visão de ser humano, de mundo e de sociedade. Histórias que contribuíram para a minha existência humana social, política e cultural. São retalhos de vidas humanas cuja experiência social vão compondo a narrativa de minha ancestralidade e que trazem experiências na “pele” e incitam a um posicionamento “político” de ter fé na vida através da luta por justiça social e, consequentemente, por uma vida com mais dignidade.

⁴ Cartografia é um termo usado pelo professor Miguel Arroyo, no livro *Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA Itinerários pelo direito a uma vida Justa* (2017) e diz respeito ao trajeto de vida dos educandos, seu jeito de viver e pensar o mundo.

⁵Neste caso, a categoria da amorosidade encontra-se na acepção freireana por se materializar nas relações de afeto e reforçar nossa vocação ontológica na busca do “*Ser Mais*”. É com e por amor aos semelhantes que encontramos força para lutar por justiça social.

⁶ Dicionário Paulo Freire (2017, p. 193)

patriarcado, bem como na violação constante dos direitos humanos que atravessaram e continuam atravessando as questões de gênero, de classe e de raça de nossa sociedade desumanizante.

Eu também sou uma dessas mulheres, que tantas vezes estive inquieta devido à falta de oportunidade e das inúmeras negações de direitos que perpassaram meu estar no mundo. Nesse sentido, torna-se tão forte a existência delas em mim, dessas “Marias” que lutaram arduamente para que eu estivesse aqui e agora. E como diz a letra da música Maria, Maria de Milton Nascimento: “Quem traz na pele essa marca, possuí a estranha mania de ter fé na vida”.

A primeira grande referência de uma mulher forte e que se entranha nas minhas memórias é a minha avó Maria Francisca de Menezes – um retalho muito importante. Tornou-se uma das poucas mulheres da cidade de Cajazeiras a ter curso superior e a trabalhar fora para sustentar os filhos e as filhas. A segunda, Maria de Fátima Menezes, minha mãe. Lembro-me que ela saía logo cedo para trabalhar e só regressava à noite após três turnos ininterruptos. É esse exemplo de garra e determinação que remonta minha memória da infância.

Minha avó, minha mãe e eu, somamos mulheres que tiveram inúmeros direitos humanos subtraídos ao longo de nossas vidas, principalmente no que diz respeito ao direito à educação. Três professoras da rede pública de ensino que reconhecem o quanto foi difícil chegar ao ensino superior e se concretizar no mercado de trabalho enfrentando a falta de oportunidade e de recursos financeiros em um mundo que desvaloriza “o ser mulher”, “o ser estudante pobre” e “o ser docente”.

Diante desse cenário, constatei que o direito à educação é muito mais do que o mero direito de frequentar uma escola ou qualquer outra instituição educativa. Trata-se de direito à participação, a informação e atuação na vida política do país; a ter acesso a uma segunda língua, oportunidades de leituras, acesso à biblioteca, ou seja, a democratização do ensino em todas as suas dimensões.

Lembro-me que quando Cursei Letras na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III – Guarabira, passei por uma luta imensa para concluir o curso por falta de recursos financeiros. Foram árduas as idas e vindas percorridas diariamente. A distância entre João Pessoa e Guarabira é, aproximadamente, 100 km. Eu só consegui concluir, de fato, o curso superior graças as muitas caronas recebidas ao longo de quatro anos. Algumas até perigosas e

outras mais tranquilas e engraçadas. Sou imensamente grata pela solidariedade dessas pessoas que nem me conheciam, mas que se solidarizavam com minha vontade de “*Ser Mais*”.

Nessa toada, ao olhar para dentro do meu universo interior, me debruço com inúmeros momentos de silenciamento de minha identidade, de meu jeito de ser e de se revelar no mundo em decorrência da falta de possibilidades. Foram inúmeras ausências históricas de direitos humanos, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação. Devo ressaltar que forjei minha existência na periferia e sei o que é viver no “*Quarto de despejo*”⁷ erguido pela injustiça e desigualdade social que assola nossa cidade.

|Contudo, na medida em que olho para o retrovisor do tempo e me reconheço hoje sujeito de direito, como cidadã, professora, mulher, mãe de Mikael e Maxwell, esposa de Djalmir, apaixonada pela família, pelos amigos, pela vida e pela educação, edifico-me como expressão de luta, de força, de resistência, mas também de lágrimas, de sensibilidade, de tristeza, porque sou aprendiz, curiosa, busca incessante, sou poema inacabado, sou aquilo que me predisponho a ser. Eu sou solidariedade! Penso como a professora Eva Borst⁸ (2019) que descreve “a solidariedade como um modo de vida sem o qual uma sociedade se desfaz”.

Daí, quando olho meus meninos brincando (uma das mais lindas sensações que tenho na vida), vejo a imagem do retrato de minhas memórias lúcidas e inesquecíveis da infância através do movimento do corpo e que estão associadas ao ato de brincar, de estar com o outro, descobrindo e sendo descoberto. O ato de ser feliz com o simples, tendo como princípio fundamental o direito de ser livre para participar, falar, brincar, sonhar e sorrir. O direito de ser protagonista de sua própria história.

Desse modo, pensando a existência humana desses meninos (Mikael e Maxwell) como expressão de minha “maternância”, fui conduzida a refletir acerca dos direitos humanos e fundamentais desses sujeitos, mas, também, de pensar a vida das outras crianças e adolescentes que tiveram suas infâncias roubadas, enganadas, apedrejadas, violentadas em decorrência da exclusão social que aflige nosso país. Especialmente, das crianças e adolescentes que perambulam no bairro onde moramos, o Geisel, pedindo comida para sobreviver, trabalhando de forma desumana, enquanto o Mikael e o Maxwell se divertem.

⁷ Refere-se ao título do livro de Carolina Maria de Jesus, cujo objetivo é fazer uma metáfora que expressa a posição dos sujeitos da favela à margem da cidade.

⁸ Professora Eva Borst. Disponível em <https://www.allgemeine-erziehungswissenschaft.uni-mainz.de/apl-prof-dr-eva-borst/> Acessado em 13 de outubro de 2019.

As contradições dessas realidades submersas em um profundo processo de desigualdade, onde temos de um lado crianças assistidas e de outro lado crianças, abandonadas, desassistidas e desumanizadas, me levaram a buscar a história de luta pela efetivação e preservação dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, pois, como anunciou Arroyo (2017), afirmá-los como sujeitos de direitos humanos, rompe-se com a possibilidade de pensá-los como sub-humanos ou como não humanizáveis. Sendo assim, a nossa ideia é fazer com que os protagonistas desta pesquisa sejam os adolescentes que estudam em uma escola pública.

Em meio a propositura do desenho teórico projetado para a pesquisa, não há como pensar a dimensão educacional sem conectá-la com outras dimensões que perpassaram e perpassam a existência humana de minha família, de meu povo, de minha gente. Por isso, pensamos a educação integrada ao contexto social, histórico, político, cultural e jurídico.

Enquanto percorro o meu processo histórico educativo, automaticamente, aproximo-me das memórias que resgatam as “dificuldades financeiras” enfrentadas, as “escolas sem vagas”, as “ausências de professores”, a “reprovação” no vestibular em decorrência da dificuldade com a matemática, os “ônibus quebrados”, as “caronas”, os “medos”, os “sustos”, as “carreiras e as fugas”, os “assaltos” nos bairros onde morei e estudei, e as inúmeras formas de “violência simbólica” que se fez e que se faz presente na vida dos filhos da classe trabalhadora desse país.

Ao regressar ao ensino público, dessa vez como professora, observei que algumas mudanças ocorreram ao longo da história por decorrência do engajamento dos movimentos sociais na esfera educacional. Isto me fez refletir que educar é vivenciar um processo emancipatório com luta para mudar as estruturas desumanizantes. E apesar de todo avanço histórico no que diz respeito ao processo educativo, ainda é perceptível o “analfabetismo” dos sentidos, das sensações, da solidariedade que permanecem intangíveis como uma pedra bruta, mas que precisa ser burilada.

O Brasil vem superando paulatinamente o analfabetismo formal, mas as relações humanas estão sedentas pelo saber cuidar, pelo saber amar, pelo saber ser, pelo compromisso com o outro, pelo solidarizar-se. São questões que merecem atenção para a efetivação de uma educação plena e para o exercício da cidadania. Uma educação para além da sala de aula, dos muros e grades da escola. Por uma educação que reconheça e respeite os direitos humanos.

Por isso, busquei a academia para que no exercício do pensar a prática, pudesse contribuir com práticas pedagógicas mais afetivas, efetivas e inclusivas.

Através do agir enquanto professora de língua portuguesa do município de João Pessoa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), fui aproximada à Pedagogia de Paulo Freire⁹. Como advogada, dedico-me a defesa dos direitos humanos. Como cristã e devota do Deus supremo, busco e encontro no amor, a solidariedade, a fraternidade. Em minha concepção cristã, Deus veio em forma de homem pobre para mudar a História e os paradigmas sociais assentando-se, amorosamente, por entre os esfarrapados do mundo e lutando com e para eles e elas. Assim, encontro-me em uma fé cristã comprometida com a solidariedade, a partilha, o bem comum, com o respeito aos diferentes.

O fato é que o processo de exclusão de sujeitos que vivem à margem da sociedade, bem como a negação de direitos sociais básicos da população em periferias urbanas, reflete a insensibilidade e a falta de compromisso dos nossos representantes públicos como o espelho do egoísmo humano. A respeito do egoísmo humano, Assmann e Sung afirmam que: “vivemos em uma espécie de vácuo de valores solidários” (2000, p.30). Por certo, a ausência desses direitos se descobre também no emaranhado¹⁰ das políticas governamentais ineficazes, cuja epigênese encontra-se em um projeto de sociedade neoliberal pautado no avanço desenfreado e cruel do capitalismo, de modo a transformar as pessoas em “coisa” (coisificam-se), em objeto, em mercadoria, em mero lucro.

Da mesma forma, o sistema educacional acaba seguindo essa lógica mercantil que se constitui nas práticas pedagógicas genuinamente bancárias¹¹. Para Chaves (2019), a educação deixou de ser direito social e foi transformada em serviço altamente lucrativo, favorecendo a expansão do setor privado-mercantil no Brasil.

Neste aspecto, venho dedicando meus estudos ao campo das teorias críticas da educação¹² pelo engajamento e compromisso por uma leitura crítica de mundo penetrando e refletindo em torno de suas aparências com o escopo de mudar a realidade social, pois, uma

⁹Como Professora da Educação de Jovens e Adultos, fui convidada pela professora Maria José Cândido para participar de um grupo de estudo denominado de “Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: a pesquisa a serviço da prática educativa na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. O grupo é coordenado pelo professor Luiz Gonzaga Gonçalves e pela professora Quézia Vila Flor Furtado. Foi a partir dos diálogos e das partilhas nos encontros no grupo que mergulhei na Pedagogia Freireana e ando “apaixonando-me” por ela.

¹⁰ A expressão emaranhado aqui é sinônimo de misturado.

¹¹ Na acepção freireana, uma educação antidemocrática e antidialógica.

¹²Minhas primeiras leituras acerca da Teoria Crítica da Educação teve início com o livro Teoria Crítica e Resistência em Educação de Henry Giroux. O autor, além de caminhar ao lado da Pedagogia Paulo Freire, nos convida a lutar por uma educação comprometida com a transformação da estrutura de dominação que permeia a nossa sociedade.

vez que, ao parar para “refletir”, “pensar” e “problematizar” o como devo me preparar para mudar o mundo, *eu passo a me dar conta que esta mudança já está em curso!*

Os estudos em torno das Teorias Críticas da Educação são concebidas na condição de enfrentamento radical destas condições desumanizantes. É uma forma de pensar o campo da educação enquanto movimento, enquanto diálogo, enquanto “*práxis*”. Para Rossato (2008, p.331), é “uma estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”.

A *práxis* é a categoria que perpassa por toda obra freireana e pressupõe o diálogo entre ação e reflexão, teoria e prática de modo indissociável. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire afirma que *práxis* é reflexão e ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo, que implica um fazer educacional totalmente comprometido com a transformação social. É uma forma de “repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana”, conforme afirmou Giroux (1986, p. 21).

Para este autor, a escola é um espaço de disputas políticas, culturais, religiosas, econômicas, pedagógicas, um tanto inclinada no sentido de manter situações de opressão, quanto inclinada a tornar-se um espaço de práticas educativas emancipatórias, de libertação e transformação da realidade opressora.

Sendo assim, ao refletir e problematizar as condições econômicas precárias do meu próprio percurso educacional e do percurso educacional de minhas ascendentes, e, sobretudo, o papel social da escola, fui me encontrando com os balizamentos teórico-metodológicos da Educação Popular e da Pedagogia Social Crítica. Nesse sentido, faço referência ao meu mundo interior e que reflete o meu mundo exterior, o qual é relacional, histórico, social político, educativo e jurídico, como já narrado em linhas passadas e que compõem o meu sentir, pensar e agir no mundo, pois, como afirma Graciani (2014, p. 176): “A Pedagogia Social se origina desse turbilhão de fatores”.

Assim, o processo educacional não pode ser concebido enquanto uma ilha ou dentro de uma caixinha modelada. A educação é movimento, é dinâmica, é diversidade, é pluralidade, que vinculada ao sistema social, histórico, político, cultural, econômico e jurídico, pode vir a ser o espaço da manutenção da opressão social ou da transformação das realidades excludentes.

Em 2010, após aprovação em concurso público, ingressei na Prefeitura de João Pessoa. Fui encaminhada para lecionar na Escola Tharcilla Barbosa da Franca, localizada no Bairro do Grotão. Na verdade, o bairro era chamado de Glauce Burity, mas se popularizou como Grotão¹³ por se parecer com uma Grota. A arquitetura urbana também é linguagem ideológica e toda linguagem ideológica possui um significado¹⁴. Estas foram as primeiras leituras que fiz ao chegar à escola: observar o entorno dela e conhecer as famílias que ali habitavam.

Certamente, foi nesta escola no bairro do Grotão que me dei conta do quanto a política habitacional no Brasil é uma política de segregação das classes sociais a qual me enquadrado perfeitamente por ser oriunda da periferia da cidade. E não há dúvida que essas condições precárias interferem diretamente no sistema educacional, “respingando” nos corredores da escola, dentro das salas de aula e no processo das conexões interpessoais. Há situações mais agravantes em que o cotidiano do bairro é silenciado no espaço escolar.

Entretanto, apesar das inúmeras omissões do Estado que culminou e que culmina nas violações e negações de direitos humanos da população marginalizada¹⁵ do Grotão, foi neste espaço (espelho da injustiça social), que ensinando, aprendi a aprender e a ensinar. Foi o espaço que contribuiu no “tornar-se” professora, uma vez que antes dele minha experiência como docente tinha sido tímida, apenas de um ano em outra escola do Estado.

Na Tharcilla, pensam que eu apenas ensino. Ledo engano. Lá, sou também aprendiz. Aprendo todos os dias com um sorriso, com um olhar, com abraços de afago, com as lágrimas partilhadas, com a bondade das pessoas, com os compromissos abstrusos que permeiam meu fazer pedagógico. Aprendo com as crianças, com os adolescentes, com os jovens, com os idosos, com os animais, com as flores e as rosas dos jardins das famílias que ali habitam.

Enfim, aprendo com os seres vivos que me fazem ser mais humana¹⁶. E por tantos detalhes e complexidades que estão para além das grades e muros da escola, mas que reluz

¹³O conjunto Residencial Glauce Burity-*Grotão* por se tratar de uma área anteriormente constituída por matas e grotas, foi construído em 1982, possui uma área de 370.000m e uma população aproximada de 7.000 habitantes. Sua população é composta, na sua maioria, por pessoas de baixa renda sendo em que uma boa parte vive do comércio instalado na rua principal do bairro e da feira livre que acontece, semanalmente, aos sábados e domingos.

¹⁴Para Mikhail Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010), um produto ideológico faz parte da realidade (natural ou social) e tudo que é ideológico remete a um signo. Portanto, cada signo ideológico é reflexo dessa realidade. Pensar os signos arquitetônicos do Grotão, é pensar em uma realidade de exclusão social.

¹⁵Que vivem à margem da sociedade como bem descreveu Carolina Maria de Jesus em seu livro *O Quarto de Despejo*.

¹⁶Para o professor Paulo Freire, o processo de ensinar e aprender são concomitantes, indissolúveis, ou seja, não existe o ensinar sem o aprender.

dentro dela, que nasceu o desejo de desenvolver a pesquisa com adolescentes em um espaço público escolar.

O espaço escolar é, acima de tudo, um ambiente repleto de contradições, inquietações, construções e desconstruções que representam a nossa cotidianidade. E apesar de todo esse movimento é um espaço ainda pouco pensado no que se refere ao tomar crianças, adolescentes e jovens enquanto sujeito, históricos e sociais de Direitos. Com certeza, é um espaço que merece ser refletido e problematizado.

No ano de 2015, conclui o Bacharelado em Direito e após aprovação na OAB, ingressei na Comissão de Direitos Humanos (CDH-OAB-PB). Desde então, venho contribuindo na defesa daqueles e daquelas que se inserem em situações de injustiças sociais políticas no Estado da Paraíba, atuando em presídios, na socioeducação, nos bairros de periferia, no Conselho Estadual de Direitos Humanos-PB, nas escolas públicas e privadas e em outros espaços que se predispõem a pensar as políticas públicas e os ideais de uma sociedade baseada nos direitos humanos.

Desse modo, foi nesse diálogo entre a ciência da educação e a ciência jurídica que nasceu o desejo de ingressar no mestrado da Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Pela primeira vez em minha história acadêmica, torno-me discente de uma Universidade Pública Federal. Isto cabe reflexão sobre este espaço, o qual, por tantas vezes, foi desejado pelas pessoas da periferia e, ao mesmo tempo, distanciado em decorrência da estrutura desumanizante de negação ao direito à educação que permeia o povo pobre desse país. Não é fácil ser pobre (ainda mulher) e ingressar nas universidades públicas federais. A meu ver, pensar o acesso e a permanência no ensino superior pela camada popular também é uma questão de direitos humanos, ou melhor, de negação de direito à educação.

Todavia, as possibilidades vêm junto com os sonhos. Os sonhos de mudança, de transformação, da vontade ontológica de “*Ser Mais*”. Costumo manifestar-me, entre os amigos e de modo metafórico, como sendo o projeto fracassado da elite brasileira que não suporta e não comunga dividir os corredores e as cadeiras da Pós-graduação das Universidades Públicas com pessoas oriundas da periferia, mas estou chegando¹⁷

17 A expressão estou chegando quer fazer uma referência ao canto A de Ó da Missa dos Quilombos, celebrada no pátio do Carmo, no centro da cidade do Recife. A de Ó - Missa dos Quilombos - Cia-Ensaio Aberto https://www.youtube.com/watch?v=p_rEvS7nNBE

*Estou chegando para erguer minha voz e lembrar de quem sou filha, neta e de onde venho;
 Estou chegando para representar meu povo do Grotão e do Geisel;
 Estou chegando para representar a pedagogia encontrada nas ruas, nas praças, nos chãos, nas vidas, nos corredores, no trabalho, nas rodas de diálogo, nas calçadas e pensar esses espaços a partir da Teoria Crítica da Educação, porque tenho sede de mudança;
 Estou chegando para representar a educação em e para os direitos humanos como processo de formação de uma sociedade mais humana e mais amorosa;
 Estou chegando para representar o “solidarizar-se” freireano ao juntar as minhas mãos com as muitas mãos que lutam por uma sociedade mais justa e mais igualitária;
 Estou chegando para lutar, para sonhar, para transformar a realidade excludente de minhas “gentes”;
 Eu já cheguei à academia¹⁸!*

Na perspectiva desse “transformar-se” e de meu compromisso com a causa popular, agarro-me à Teoria Crítica, sobretudo, à Teoria Crítica da Educação¹⁹, dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Social Crítica²⁰ e da Educação Popular. Sou fascinantemente imersa na Pedagogia Paulo Freire²¹ e na proposta de uma educação baseada nos direitos humanos²². No contexto da perspectiva crítica da educação, a Pedagogia Social, a Educação Popular e a Educação em Direitos Humanos compõem a base epistemológica desta pesquisa e dá corpo a um Otimismo Crítico²³ de base freireana.

É deste entrelaçamento de leituras, reflexões, pensamentos, vidas, idas e vindas, das minhas andarilhagens epistemológicas que surge o foco desta pesquisa: **A solidariedade social e política de inspiração freireana** presente nas atividades organizadas pelo Comitê Amor pela Vida - COMAV. O COMAV é um projeto desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenelon Câmara que tem como objetivo fomentar práticas de protagonismo juvenil.

¹⁸ Autoria própria

¹⁹ A teoria crítica é oriunda do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt ou, simplesmente, Escola de Frankfurt. Surge na Alemanha na década de 20 a partir do pensamento filosófico de seus precursores: Walter Benjamin, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas.

²⁰ Para Sanna Ryynänen (2009), o fundamento central da pedagogia social crítica é seu posicionamento para promover a transformação social.

²¹ Paulo Freire é o escritor que dedicou sua vida à educação. Suas contribuições não se limitam apenas as suas obras ou a um método de alfabetização. A Pedagogia Paulo Freire é teoria, é prática e é metodologia, as quais se tornaram referências no Brasil e no mundo.

²² Por entender que o processo educativo é, também, um processo de socialização da coletividade humana.

²³ No sentido de superar o otimismo ingênuo e o pessimismo que circundam as escolas, o Otimismo Crítico aparece como posição do educador enquanto um agente político e transformador.

A atuação do COMAV chamou-me atenção no ano de 2015, quando os professores do município de João Pessoa participaram de uma das mais fortes greves dos últimos dez anos²⁴. Eu estava nesse movimento, vibrando, lutando por direitos ao lado de muitos professores e professoras da rede municipal de ensino. Em uma das ações de reivindicação do movimento grevista em frente à sede da prefeitura no bairro de Água Fria, bairro este que fica vizinho ao Geisel, ao longe observei atentamente um grupo de adolescentes em marcha, unidos, solidários, vindo em direção a prefeitura para juntar-se a luta dos trabalhadores da educação. Estavam acompanhados de outros profissionais da educação e de alguns pais. Os meninos e meninas do COMAV vieram participar de uma manifestação que também era deles. Eles queriam tomar parte do movimento grevista, o qual não se limitava apenas aos reajustes salariais, mas a uma educação plena e com qualidade.

Foi nesse momento que passei a perceber a força revolucionária²⁵ de projetos como o COMAV nas escolas públicas. Passei a refletir sobre a perspectiva da importância de se trabalhar o *protagonismo juvenil como experiência emancipatória* e que culmina na participação ativa desses sujeitos nas decisões em relação as políticas educacionais. Aqueles adolescentes vinham com vigor, empolgação, força e juventude do bairro vizinho em caminhada, em solidariedade. Eles estavam lutando pelos seus direitos fundamentais junto aos seus professores, conforme preconiza o próprio artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente que diz:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.²⁶

A problematização em torno dos movimentos dos educandos da Escola Fenelon Câmara pretende ser conduzida a partir da perspectiva freireana no contexto da solidariedade social e política em consonância com os pressupostos da Pedagogia Social Crítica, da Educação Popular e da Educação em Direitos Humanos. O protagonismo desses adolescentes

²⁴<http://www.paraibatotal.com.br/noticias/2015/03/16/20394-professores-da-prefeitura-de-joao-pessoa-paralisam-atividades-nesta-segunda-feira-16>

²⁵ Expressão usada pelo professor Alder Júlio no texto: <http://textosdealdercalado.blogspot.com/2018/12/a-forca-revolucionaria-dos-gestos-e.html?view=magazine>

²⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm/ acessado em 11 de novembro de 2019?

em termos de compreensão de mundo, de leitura da realidade que os rodeiam a partir de elementos da subjetividade de cada um presente naquele ato de solidariedade em frente à prefeitura de João Pessoa, para mim, é o ponto de partida dessa pesquisa como itinerário político-didático, uma vez que o desafio da pedagogia freireana é, exatamente, alinhar as práticas pedagógicas ao compromisso com a transformação social.

Essa é uma questão muito importante de ser pensada na academia, sobretudo, em uma pós-graduação de caráter interdisciplinar e, especificamente, na linha de políticas públicas em educação em direitos humanos, pois, nas palavras do próprio Freire em - A importância do ato de ler, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2000, p.11). Isto conecta-se com a trajetória de vida narrada nessa seção, uma vez que reflete a leitura de mundo de mulheres em busca de uma vida com mais dignidade a partir do “dar-se” conta das inúmeras negações de direitos humanos. E nesse “dar-se” conta, insurge a necessidade de lutar e de ter fé na vida.

Em vista disso, a educação em direitos humanos deve dialogar de forma transversal²⁷, crítica e reflexiva no contexto das práticas educativas, pois colabora no processo de travessia da consciência ingênua para a consciência crítica. É o dar-se conta da negação de direitos básicos e essenciais que estão fundamentados na Constituição Federal²⁸, mas ausente na vida das “gentes”, sobretudo, das crianças e dos adolescentes. Essa tomada de consciência desperta nos sujeitos a possibilidade de lutar por uma existência humana com mais dignidade, principalmente, pela efetivação do que está previsto em nossa carta constitucional.

As memórias familiares traçadas nesse preâmbulo são reflexos dessa transposição de “consciências” que ao “perceber-se” sujeito de direito e ser impulsionada por um diálogo conduzido pelas lembranças das ausências de efetivação de políticas públicas no âmbito educacional e dos direitos humanos, “redescobre-se”, também, como militante, na luta por uma vida mais humana, mais justa, mais digna e menos desigual.

Por conseguinte, a experiência na Comissão de Direitos Humanos da OAB também intensificou o interesse pela temática da educação em direitos humanos na educação básica, pensando, tão somente, nos objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos -

²⁷De acordo com “Os Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos”, a educação em e para os direitos humanos pressupõe a transversalidade e a reflexão crítica.

²⁸A Constituição Federal de 1988 caracteriza-se pela adoção de uma extensa carta de direitos cujo reflexo reside em combinar os direitos humanos aos direitos do cidadão, de tal sorte que a luta pela extensão da cidadania democrática e pelo enfrentamento radical das desigualdades no Brasil se confunde com a luta pelos direitos humanos. (BENEVIDES, 2009)

PNEDH (2009). Vale ressaltar que um dos principais objetivos do PNEDH é fomentar estratégias de educação em direitos humanos para fortalecer a democracia. Dessa forma, é urgente a necessidade de identificar experiências democráticas e exitosas no espaço escolar, as quais colaboram na reconfiguração do processo educativo junto à comunidade escolar e não escolar.

Por isso, ao pensar a prática educativa como ex-aluna, professora e ex-gestora de escola do município de João Pessoa, foi possível perceber a importância de não só falar em direitos humanos em sala de aula de forma bancária/expositiva, como se os educandos e educandas fossem “uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos técnicos”, como diz Freire em *Educação e Mudança* (1985 a, p. 11).

É preciso valer-se da proposta de uma prática escolar balizada em uma perspectiva crítica da educação, porque a dimensão educacional não está desassociada da realidade social, política, cultural, econômica e jurídica que atravessam a sala de aula e o contexto familiar ali representado. Crítica, porque a capacidade cognitiva no processo educacional deve estar vinculada a uma sociedade democrática, menos desigual, mais justa e que esteja a serviço da transformação social. O fundamento central da pedagogia crítica é a promoção da transformação em favor de um mundo melhor.

Nesse sentido, a educação na perspectiva popular e crítica, pressupõe práticas educativas inspiradas na categoria do “diálogo”, pois é o ponto central para uma educação que se propõe a ser democrática, emancipadora e transformadora e se inicia com o “estar com o outro”, “ouvindo o outro”, “comunicando-se com o outro” a partir da escuta atenta e sensível da história de vida desse outro. É o diálogo que promove a tomada de consciência das questões sociais e políticas a partir do “problematiza-se” e do “questionar-se”.

Pensar, questionar e problematizar as causas sociais que são refletidas na escola faz parte do processo de conscientização dos sujeitos, os quais são inseridos em processos de emancipação. E nesse processo de formação mais crítica, as lutas sociais por uma vida mais digna, naturalmente, resplandecem e caminham na direção da transformação social como expressão do solidarizar-se freireano. É desse agir coletivo em busca dos mesmos sonhos políticos que se reveste a cidadania²⁹ ativa.

²⁹Para as Professoras Aida Monteiro e Celma Tavares, a cidadania ativa requer a participação popular em todos os conteúdos, articulando teoria e prática social, cultural, econômica e política. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915>/Acessado em 11 de novembro de 2019.

Em Educação e Mudança, Freire (1985 a, p. 9) compreendeu que o compromisso com o mundo “deve ser humanizado para humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história”. Comprometer-se com a sociedade é, acima de tudo, um manifestar-se com solidariedade e responsabilidade social. Esta responsabilidade não pode ser só teórica, apolítica e, muito menos, neutra³⁰. Ela precisa ser concreta, em espaços concretos e com seres que constroem suas próprias histórias a partir do diálogo, da escuta e da fala, da conscientização, da emancipação e da solidariedade.

A curiosidade³¹ em torno de ações pedagógicas exitosas em uma perspectiva freireana, levou-me a querer entender as ações desenvolvidas pelo COMAV e me impulsionou a um ir ao campo, ao encontro dessa escola pública, a pensar e refletir os passos dos adolescentes que ali circulavam e circulam. Não apenas em uma atitude de recolher dados, mas, sobretudo, conhecer a realidade da escola e desses sujeitos com o propósito de vivenciar as ações do projeto com o olhar voltado para a dimensão comunitária.

E como diz Brandão:

Conhecer a própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através de *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a ***pesquisa participante*** - onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular. (BRANDÃO, 1985, p. 11, grifo nosso)

Trata-se, portanto, de uma pesquisa social e que visa congrega o conhecimento científico à realidade dos sujeitos pesquisados com o compromisso de refletir os achados de forma crítica. Desse modo, busquei elementos da pesquisa participante no contexto escolar, associados às técnicas de pesquisa utilizadas que foram: a observação participante, a análise de documento e a entrevista, tendo como instrumentos para a coleta de dados as fotografias, as gravações de áudio e o diário de bordo. Em virtude da obrigatoriedade do isolamento social como prevenção à COVID-19, tivemos que suspender as entrevistas e recorrer à técnica do questionário.

³⁰Para Paulo Freire a Educação é um ato político. Nesta acepção, não há neutralidade. Em Pedagogia da Autonomia (2018), o professor afirma que ensinar exige criticidade.

³¹Para Paulo Freire, a curiosidade é uma necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação humana.

Após a coleta dos dados e da sistematização das informações, os conteúdos foram analisados a partir dos pressupostos da Pedagogia Social Crítica, da Educação Popular e da Educação em Direitos Humanos, tendo como ponto central a Pedagogia Paulo Freire.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é identificar, caracterizar e analisar a presença da Solidariedade Social e Política de inspiração freireana nas atividades do Comitê Amor pela Vida (COMAV), realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental II Fenelon câmara, a qual fica localizada no bairro do Geisel na cidade de João Pessoa/Paraíba/Brasil.

E para alcançar o referido objetivo geral, percorreremos os seguintes objetivos específicos: (1) apresentar o contexto histórico-social das políticas públicas junto a criança e adolescente, (2) expor as concepções de solidariedade social e política no pensamento pedagógico e social do professor Paulo Freire, (3) caracterizar as ações desenvolvidas pelo COMAV a partir dos balizamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Social Crítica e da Educação Popular (4) analisar as ações socioeducativas do COMAV enquanto vivências de Solidariedade Social e Política de inspiração freireana para o fortalecimento de processos educativos emancipatórios no campo da educação em direitos humanos.

Desta forma, o contexto da andarilhagem histórica, teórica e metodológica encontra-se presente no primeiro capítulo. No segundo, será apresentado o contexto histórico-social das políticas públicas junto à Criança e ao Adolescente. O terceiro capítulo foi dedicado a pensar as concepções de solidariedade social e política no pensamento do professor Paulo Freire. O quarto e quinto capítulos visam caracterizar as ações desenvolvidas pelo COMAV a partir dos balizamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Social Crítica e da Educação Popular, bem como analisar as ações socioeducativas do COMAV enquanto vivências de Solidariedade Social e Política de inspiração freireana, com o objetivo de pensar o fortalecimento dos processos educativos emancipatórios no campo da Educação em Direitos Humanos.

O desafio que perpassa esta pesquisa é o de identificar indícios de uma concepção de Solidariedade Social e Política de inspiração freireana que, possivelmente, perpassam as vivências dos adolescentes do COMAV enquanto experiência no campo da Educação em Direitos Humanos. E para finalizar, convido-os a canção³²:

“Eu acredito é na rapaziada. Que segue em frente e segura o rojão. Eu ponho fé é na fé da moçada. Que não foge da fera e enfrenta o leão. Eu vou à luta com

³²O trecho da canção composta por Gonzaguinha, cujo título é “E vamos à luta”, nos convida a marcha, ao compromisso social e coletivo, ao solidarizar-se.

essa juventude. Que não corre da raia a troco de nada. Eu vou no bloco dessa mocidade. Que não tá na saudade e constrói a manhã desejada...”

2 ANDARILHAGEM HISTÓRICA, TEÓRICA E METODOLÓGICA

“Nesta conversa, pouco sistematizada, um tanto à vontade, gostaria, quase pensando alto, de refletir sobre alguns problemas com que nos defrontamos enquanto educadores ou cientistas sociais, em nossa prática. Problemas fundamentalmente políticos e ideológicos e não apenas epistemológicos, pedagógicos ou das ciências sociais”.

Paulo Freire

Este percurso teórico-metodológico inicia-se com o “*ad-mirar*”³³. Ad-mirar na acepção freireana significa olhar atentamente o objeto que se pretende conhecer. Segundo Escobar (2017, p. 24), admirar é “olhar em direção a algum lugar, dirigir o olhar para algo, direcioná-lo”. Ad-mirar a concepção ou as concepções teóricas, o lugar ou lugares, a história ou as histórias, os sujeitos e suas trajetórias de vida. Ad-mirar o território de investigação e a caminhada percorrida durante a pesquisa com desígnio de alcançar os objetivos traçados. É, humanamente, entrelaçar-se com o objeto a ser conhecido.

Escobar acrescenta que:

A admiração é uma operação eminentemente humana, na medida em que tomando distância do não-eu podemos aproximar-nos curiosamente dele, para compreendê-lo, para descobri-lo, desocultá-lo. Não há ato de conhecimento sem uma ad-miração do objeto a ser conhecido. Mas, sendo um conhecimento um processo – não há conhecimento acabado –, ao querer conhecer ad-miramos, além do objeto de conhecimento, nossa admiração anterior do mesmo objeto, nossa percepção do objeto. (ESCOBAR, 2017, p. 25)

Nesse sentido, nos colocamos nesta pesquisa como admiradora e curiosa do processo educativo por entender que este é reflexo e reflete as condições sociais e culturais dos sujeitos como seres históricos e políticos. Nossa intenção é descobrir, conhecer, desocultar e compreender práticas pedagógicas exitosas, desenvolvidas no ambiente escolar pela importância que acreditamos ter para o contexto comunitário.

Paulo Freire, no livro - Educação e Atualidade Brasileira (2003), pensou a organização do processo educativo em articulação com as condições relacionadas à “organicidade social”

³³Dicionário Paulo Freire (p. 24)

de modo a conceber as transformações sociais a partir do próprio ato sócio-pedagógico. Ele dizia que a maior inoperosidade da educação era sua desarmonia com a realidade, o que ocasionava a “inexperiência democrática”.

Dessa maneira, refletir a percepção de Freire a respeito do sistema educacional brasileiro naquela década³⁴ nos impulsiona³⁵ a pensar a educação brasileira hoje. Em vista disso, a pesquisa encontrou-se comprometida com os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos que atravessam o sistema educacional e a realidade nela inserida. Incorporada a esse “comprometer-se” com a educação a partir de sua realidade social e concreta, buscaremos pensar o processo educacional em sua perspectiva crítica, democrática e emancipatória.

Compreendemos que a cultura hegemônica da classe dominante em relação ao povo desde o processo de colonização³⁶ ainda permanece, de modo dissimulado ou não, impregnado no sistema social e político e reverbera nas práticas pedagógicas que ocorrem no ambiente escolar, sobretudo, nas escolas públicas. Para Silva (2019), a escola é um espaço de produção e reprodução de práticas discriminatórias, conforme demonstra o trecho a seguir:

(...) a escolarização pode ser entendida como um espelho no qual a população negra se olha, mas não se vê, não se encontra nas imagens refletidas. Caracteriza-se como um momento de questionamento da negação da invisibilidade da população negra no espaço escolar, seja nos conteúdos disciplinares, no material didático, nos murais das instituições escolares. A população negra passa a reivindicar a sua existência física e a exigir a sua presença no espaço escolar. **Esse período é fortemente marcado pela denúncia da escola como espaço de produção e reprodução de práticas racistas e discriminatórias.** (SILVA, 2019, p. 54, grifo nosso)

No tocante ao combate as práticas historicamente desumanizantes, o professor Alder Júlio (2018) nos convida a pensar o potencial transformador dos menores atos, aqueles praticados no anonimato, no cotidiano das escolas. Estas pequenas iniciativas carregam a semente da inovação no plano da realidade concreta. De certo modo, são experiências exitosas que acontecem entre os corredores das escolas e que merecem nossa atenção, porque são práticas contra-hegemônicas e possuem força revolucionária.

³⁴Educação e Atualidade Brasileira escrita na década de 50.

³⁵ Porque acreditamos que uma educação crítica e democrática nos conduz às mudanças sociais.

³⁶Para a Professora Claudilene Maria da Silva em seu livro “*A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira*”, as práticas racistas nas escolas constituem como obstáculos para o processo de aprendizagem como também afastam os estudantes desses espaços.

Para esta pesquisa, escolhemos o projeto Comitê Amor pela Vida (COMAV) desenvolvido em uma escola pública da cidade de João Pessoa como *locus* de nossa investigação pela forma como suas práticas repercutem dentro e fora da escola, a exemplo da ação social realizada na comunidade do Cuiá e ilustrada através da imagem a seguir:

Figura 1 – Ação Social Realizada no Cuiá, em 2017



Fonte: Arquivo da escola, 2019

O compromisso político e social presente nas ações desenvolvidas no projeto e seus reflexos na vida social, cultural, histórica e política dos sujeitos participantes nos levou ao exercício de tecer uma sistematização dessas ações, correlacionando-as à nossa andarilhagem teórica a partir de estudos pautados na perspectiva crítica da educação.

Por conseguinte, o conhecimento científico é um processo guiado por uma cuidadosa investigação conduzida por métodos e técnicas. Nesse sentido, nas próximas linhas, será apresentado o passo a passo da andarilhagem teórico-metodológica, evidenciando o local, o tipo de pesquisa, o método, as técnicas e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos traçados, sem deixar de considerar as subjetividades históricas presentes no percurso da pesquisa.

2.1 Andarilhagem histórica

“Para mim, o COMAV é um grupo de pessoas que acreditam no valor da vida, no respeito às pessoas, e na construção de um mundo melhor, são professores e alunos que se juntam com o propósito de fazer o bem aos outros”.

(M³⁷. 01, 2020)

Como já mencionado anteriormente, o campo empírico de investigação será o Projeto Comitê Amor pela Vida (COMAV) desenvolvido na Escola Pública de Ensino Fundamental do Município de João Pessoa Fenelon Câmara. A instituição fica situada à Rua Adaauto Toledo, nº 157, Conjunto Ernesto Geisel – João Pessoa/ PB, CEP: 58075-360. Foi fundada em 1979, com ato de criação sob nº 977/80, com nome Grupo Escolar Fenelon Câmara³⁸.

Atualmente, a escola está sob a direção de duas gestoras, sendo uma administrativa e outra pedagógica, ambas designadas pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa. A imagem a seguir representa a fachada da escola e foi tirada em uma tarde movimentada de sábado, especificamente no dia 31 de agosto de 2019. A escola estava se preparando para participar do desfile cívico que acontece tradicionalmente no bairro todos os anos.

Figura 2 – Fachada da Escola Fenelon Câmara (2019)



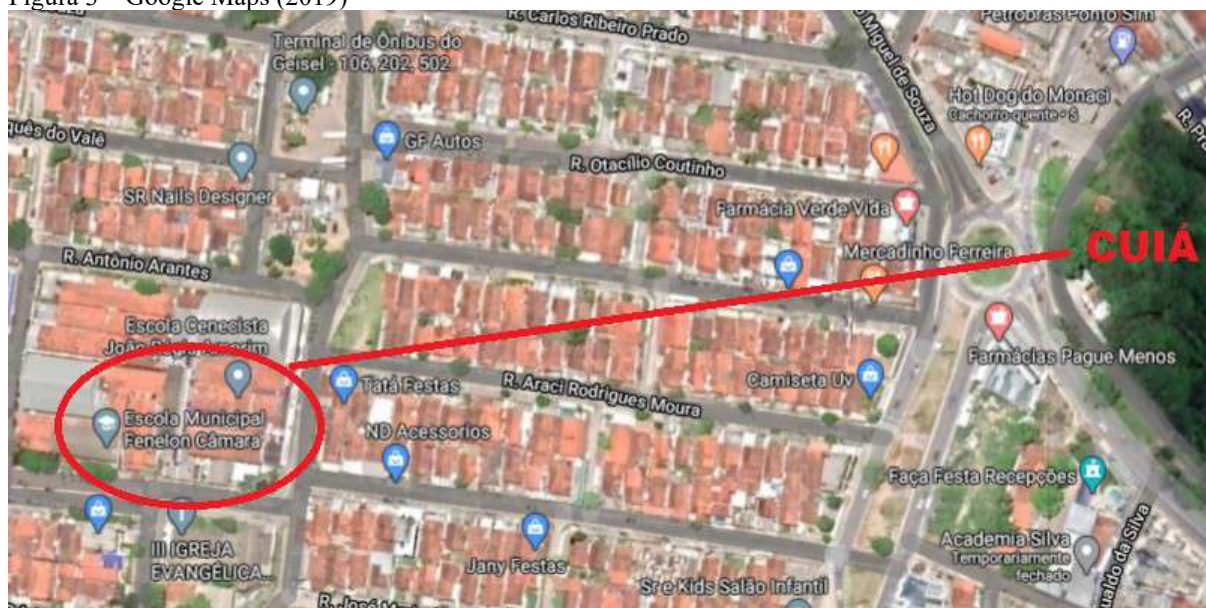
Fonte: autoria própria (2019)

³⁷ Mãe e colaboradora do COMAV

³⁸ Informações contidas no Projeto Político e Pedagógico da escola (2019).

A escola atende aos meninos e meninas oriundos de diversas comunidades circunvizinhas, tais como: a comunidade Cuiá, Água Fria, José Américo, João Paulo II, Nova República, Boa Vista, Boa Esperança, Paratibinho, Laranjeiras e moradores de novos loteamentos. São filhos de trabalhadores e trabalhadoras assalariados/as, autônomos/as, funcionários/as públicos/as, desempregados/as, daqueles que sobrevivem com benefícios do governo (bolsa família) e etc. A seguir, a imagem satélite do entorno da escola:

Figura 3 – Google Maps (2019)



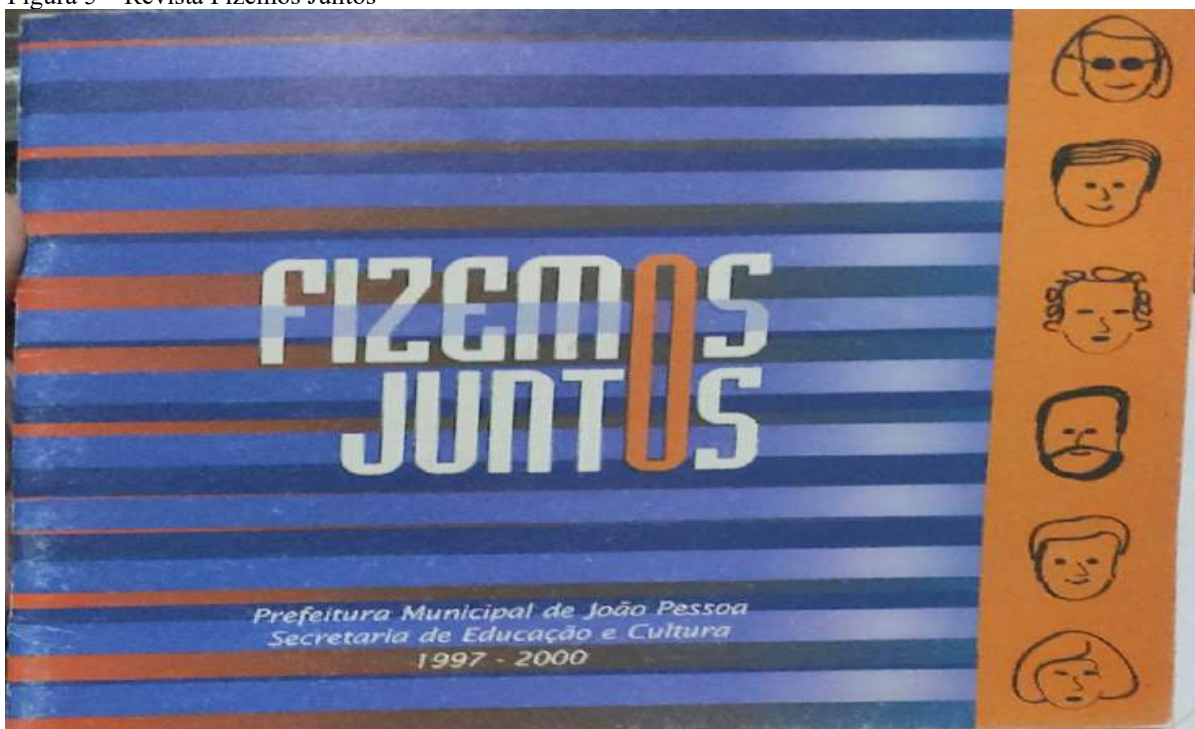
Fonte: <https://www.google.com/maps/@-7.1774888,-34.8709358,1420m/data=!3m1!1e3> (acessado em 02/03/2020)

Em torno desse quadrante, podemos observar a gama de comércios e instituições públicas e privadas que ficam ao redor da escola. São residências, bancos, praças, igreja católica, igreja evangélica, centro espírita, escola particular, escola estadual, escola municipal, delegacia, cartórios, academias, lanchonetes, supermercados, praças, etc. Além disso, podemos observar a proximidade da escola com a comunidade do Cuiá, local onde o COMAV desenvolve atividade educativa e social.

A imagem abaixo ilustra melhor a distribuição comercial em torno da Escola Municipal Fenelon Câmara, bem como das instituições que ficam em volta da escola:

intercâmbio de experiências com a participação de sessenta escolas, incluindo a Escola Fenelon Câmara. Segue a ilustração da cartilha que simbolizava essa proposta educacional:

Figura 5 – Revista Fizemos Juntos



Fonte: Arquivos da Professora Claudia Duarte (2019)

Na Escola, o projeto recebeu o nome de Comitê Anti-Drogas Fenelon Câmara (CADFEC) e era direcionado para prevenção ao álcool e outras drogas. Desde sempre, o Comitê foi e é coordenado pela assistente social da escola, a senhora Maria de Fátima Paiva de Figueiredo, que executa o projeto com apoio de professores, funcionários ativos e aposentados, membros da comunidade, educandos e ex-educandos, tendo como objetivo principal o “**fomento ao protagonismo juvenil**”. Atende aos adolescentes do fundamental II (sexto ao nono ano) com faixa etária entre dez aos dezessete anos de idade.

A coordenadora do COMAV reside no bairro do Geisel desde o ano de 1988 e foi trabalhar na Escola Fenelon no ano seguinte (1989). Acompanhou como membro comunitário todo o desenvolvimento e crescimento do bairro e das comunidades vizinhas. É uma assídua frequentadora da igreja católica onde desenvolve atividades em favor do bairro. Ela afirmou que o Comitê foi fruto de uma proposta que veio direcionada pela secretária de educação, mas que depois foi sendo forjado pelos próprios membros e, aos poucos, foi adquirindo identidade

própria. Fátima também mencionou a influência da Pastoral da Juventude⁴², que é uma organização que pertence a igreja católica, cujo objetivo é desenvolver ações sociais no Brasil e em toda América latina.

Com o passar do tempo, compreendendo que prevenir é antes de tudo pensar pessoas dentro do seu contexto histórico e social, a coordenadora do projeto encontrou-se com os adolescentes e colaboradores do CADFEC e, juntos, identificaram as dificuldades que tinham ao trabalhar a temática em decorrência do próprio termo “droga”. Eles perceberam que a expressão causava uma visão preconceituosa do projeto e, ao invés de aproximar, afastava as pessoas. Desse modo, foi sugerido novos nomes em substituição ao CADFEC.

Em seguida, a coordenadora fez uma consulta a todos os envolvidos do projeto e, após algumas propostas e do processo de votação de modo coletivo, prevaleceu o nome Comitê Amor pela Vida– COMAV, tendo como princípio não só a prevenção ao álcool e outras drogas, mas a valorização da vida, da educação para a cidadania e o desenvolvimento do protagonismo juvenil como foco principal, conforme apontou a equipe técnica da escola em Banner apresentado em Congresso⁴³ na Universidade Federal da Paraíba.

Apesar das inúmeras mudanças da gestão municipal⁴⁴ durante esses 20 anos de existência do COMAV e das consequências pedagógicas que envolve a proposta curricular de cada gestor e sua equipe de secretaria de educação, o Comitê encontra-se presente como proposta curricular no Projeto Político Pedagógico (PPP) e se efetua como identidade pedagógica da escola.

Ao iniciar o ano letivo, geralmente no mês de abril⁴⁵, os colaboradores (educandos, educadores, técnicos ou funcionários) do Comitê passam de sala em sala e realizam o convite para aquele ou aquela que desejar se inserir no projeto. Além do convite oral que é realizado dentro das salas de aula, os estudantes levam para suas casas o convite escrito e uma ficha de inscrição a ser preenchida com seus dados pessoais e com a assinatura do responsável autorizando a participação do estudante no projeto.

⁴²https://pt.wikipedia.org/wiki/Pastoral_da_Juventude.

⁴³<http://www.cchla.ufpb.br/cchla/contents/eventos/v-congresso-brasileiro-sobre-saude-mental-e-dependencia-quimica> - V Congresso Brasileiro sobre Saúde Mental e Dependência Química que ocorreu de 14 a 16 de novembro em João Pessoa/PB na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁴⁴ Cicero Lucena (2000 a 2004), Ricardo Coutinho (2005 a 2010), Luciano Agra (2010 a 2012) e Luciano Cartaxo (2013 até a data de hoje).

⁴⁵ Os meses de fevereiro e março são destinados à acolhida dos educandos e educadores.

Outro ponto importante e que merece destaque é que as ações do COMAV são avaliadas constantemente pelos envolvidos através de um instrumento específico elaborado pela coordenadora. A partir desse processo avaliativo, o estudante poderá contribuir com temas geradores, dinâmica de trabalho, local e horário onde os encontros são realizados, assim como observações e sugestões em geral. Os encontros são sistematizados e acontecem cerca de duas vezes por mês nos sábados ou no contra turno às aulas através de atividades lúdicas e com temas escolhidos pelos próprios estudantes, a exemplo de campanhas educativas, exibição e debate de vídeo, construção de oficinas pedagógicas relacionadas a temas específicos.

O COMAV enquanto uma ação educativa realizada no espaço escolar contribui no processo de democratização deste mesmo espaço e incentiva a cidadania ativa dos sujeitos, bem como o gosto pelo trabalho comunitário.

Por outro viés, nos deparamos com inúmeros desafios enfrentados pelo Comitê no ano de 2019: mudança na gestão escolar, diminuição da equipe técnica, diminuição da equipe de apoio, aumento de alunos por sala de aula e o aumento de demandas burocráticas da secretaria de educação são exemplos de problemáticas que afetaram diretamente o projeto. Entretanto, apesar dos inúmeros desafios que atravessaram e ainda atravessam a realidade do COMAV, este sobreviveu e sobrevive na escola, na comunidade, na história e na memória dos muitos voluntários que estão e também daqueles que já se foram.

Diante do contexto narrado, este estudo concentrou-se no entrelaçamento da Solidariedade Social e Política, a partir do pensamento de Paulo Freire, com as práticas socioeducativas desenvolvidas pelo COMAV na escola e fora dela. A Solidariedade Social e Política é, portanto, a categoria fundante da pesquisa, uma vez que o solidarizar-se aqui pensado não se confunde com o mero assistencialismo, mas de um pensar no outro como um sujeito capaz de mudar o curso de sua história, recriando e ressignificando o mundo a partir de práticas pautadas no compromisso social e coletivo.

2.2 Andarilhagem teórica

“A possibilidade de trabalhar com crianças e adolescentes que manifestavam o desejo em estar ali para se conhecerem, fazerem amizades, aprenderem sobre assuntos que não estão tão presentes no dia a dia da sala de aula, assuntos importantes para a vida

deles e das suas famílias, me motivou bastante! Além de ser uma proposta que é inerente à minha função dentro da escola, então houve um casamento de ideias e de ações”.

(E⁴⁶.02, 2020)

A construção desta Andarilhagem teórica parte da nossa forma de sentir, pensar e agir no e para o mundo, sobretudo quando a nossa caminhada de luta por um mundo mais bonito e menos excludente tem como ponto de partida o contexto educacional. Sentir os reflexos da realidade de exclusão no espaço escolar e não escolar e, ao mesmo tempo, pensar em alternativas de transformação dessa mesma realidade, nos conduziu a percepções teóricas que foram sendo forjada em nossa forma de compor e atuar no mundo, porque é a “ação” que nos conduz a transformação desse mesmo mundo.

Nossas inquietações epistemológicas nascem do compromisso com a transformação social e o desejo de lutar contra as estruturas desumanizantes. Em decorrência disto, nos aproximamos da Teoria Crítica. De acordo com Giroux (1986), a Teoria Crítica tem seu nascedouro no trabalho teórico da Escola de Frankfurt na Alemanha. Segundo o autor, seria uma forma de “repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana” (1986, p. 21). Um dos valores da Escola de Frankfurt é o compromisso de romper com o mundo das aparências e contemplar de forma crítica as relações sociais que assumiram o “status” de coisas (GIROUX, 1986).

Giroux acrescenta que:

A Escola de Frankfurt argumentava contra a supressão da “subjetividade” da consciência e da cultura na história” (Breines, 1979-1980). Ao fazê-lo, ela articulou uma noção de negatividade ou de crítica que se opunha as todas as teorias que exaltavam a harmonia social, enquanto deixavam como não-problemáticos os princípios básicos da sociedade mais ampla. Em termos mais específicos, a Escola de Frankfurt enfatizou a importância do pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela auto-emancipação e pela mudança social. (GIROUX, 1986, p. 23)

Em outras palavras, a Teoria Crítica consiste em analisar o processo de dominação e da hegemonia cultural e ideológica a partir do pensamento crítico com o objetivo de construir metodologias de luta em favor da mudança social. É desse contexto epistemológico e axiológico

⁴⁶Membro da Equipe Técnica e Colaboradora do COMAV.

que construímos o nosso sentir, pensar e agir mediante o processo educativo a partir da formação para a cidadania ativa e comprometida com a transformação social.

Para Ryynanen, a Escola Frankfurt é:

o conjunto de investigações interdisciplinares que, a partir do início do Século XX, caracterizou-se por pensar radicalmente o conceito da emancipação humana. Os pensadores centrais da denominada “primeira geração” da Escola foram Max Horkheimer (1895–1973), Theodor W. Adorno (1903–1969) e Herbert Marcuse (1898–1979). No seu renomado texto *Teoria tradicional e teoria crítica*, publicado em 1937 na revista *Zeitschrift für Sozialforschung* (Jornal para a investigação científica), Horkheimer formulou um novo gênero de teoria, chamado teoria crítica. Segundo Horkheimer, a teoria tradicional defendia uma distinção entre teoria e prática, entre o nível de conhecimento e o da transformação histórica, enquanto a tarefa da teoria crítica foi ultrapassar tal distinção. Essa afirmação coincide com a famosa 11ª Tese sobre Feuerbach, de Karl Marx (1845, p.?) : “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”. (RYYNÄNEN, 2014, p. 49)

Para Arêas⁴⁷ a Teoria Crítica lida com os comportamentos humanos dentro do espaço social e propõe uma postura crítica. Ela reuni teoria e prática com o objetivo de promover reflexão na perspectiva da emancipação dos sujeitos. É deste contexto científico que a Teoria Crítica da Educação germina. Para Giroux (1986), a teoria desenvolvida na Escola de Frankfurt ofereceu novas formas de pensar as escolas como agentes de reprodução social e cultural. O autor compreende a educação como uma atividade que legitima “a reprodução de uma sociedade mergulhada na dominação e nas desigualdades de classe, gênero e raça” (GIROUX, 1986, p. 156).

Deste modo, pensar a educação a partir de uma perspectiva crítica remete a criação de possibilidades de fomentar um novo olhar sobre a prática escolar e educativa, ou seja, uma educação cujo fazer pedagógico leve os educandos a uma cidadania ativa em favor do compromisso social. Assim, podemos inferir que não há como se pensar em uma pedagogia crítica sem enveredar pela Teoria Crítica da Educação, uma vez que aquela é balizada por esta.

⁴⁷ ARÊAS, Joana Pinheiro Gomes. **A teoria crítica:** O elo de ligação entre as diversas gerações de pesquisadores frankfurtianos foi exposto por Horkheimer em artigo de 1937. *Discutindo Filosofia*. São Paulo: Escala Educacional, V. 09. (p. 34 a 42).

A partir desse entendimento, a proposta epistemológica que configura esta investigação científica, poderá ser mais bem elucidada a partir da imagem a seguir:

Figura 6 – Gráfico Teórico (autora, 2020)



Fonte: autoria própria (2020)

No centro desse guarda-chuva teórico, destaca-se a Pedagogia Paulo Freire por apresentar, como enfatizou Giroux, não só uma base teórica para esta pesquisa, “mas um modo de vida o qual o conhecimento está ligado à compreensão da dor dos outros, onde a ação está enraizada na necessidade de assumir riscos, a fim de lutar coletivamente para transformar as estruturas de dominação” (GIROUX, 1986, p.12). A pedagogia freireana é o “fio condutor” da tríade que compõem as hastes desse guarda-chuva teórico que são: a Pedagogia Social Crítica, a Educação Popular e a Educação em Direitos Humanos, as quais serão melhor reveladas nas linhas a seguir.

Para Streck (2012, p. 34), a pedagogia social “não estar comprometida com a transmissão de determinados conteúdos culturais, mas dedica-se a desenvolver a capacidade de enfrentar situações problemáticas da atualidade”. Em vista disso, iniciamos nossa composição científica na introdução deste estudo refletindo a partir da nossa própria existência humana, porque a nossa posição na história reflete as ausências de direitos contidas nela, mas, também, nos impulsiona, dialeticamente, a pensar formas de resistência dessa realidade excludente, ou seja, as implicações de nossa história de luta pelo direito à educação foram incisivas para refletirmos a estrutura social a qual estamos subordinados.

A pedagogia não pode estar desconectada do movimento e da história da sociedade, conforme discute Streck (2012). A pedagogia tem que ir aonde os sujeitos vão e estão. Portanto, o sentir e o pensar o mundo a partir dos caminhos da pedagogia social nos “instiga a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa, pois é sabido que existem muitas injustiças e mudar o mundo é difícil, mas nada de humano existiria em nós se não tentássemos” (GRACIANI, 2014, p.20).

Graciani acrescenta que:

Pedagogia social procura promover a sua capacidade pessoal de assumir como sujeito da própria história e da História; como agente de transformação de si, do outro e do mundo; como fonte de criança, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais numa dada sociedade, por uma prática social, crítica, criativa e participativa. (GRACIANI, 2014, p.21)

A proposta desta Pedagogia (na perspectiva latino-americana) é a de fomentar a ação e a reflexão junto aos excluídos, aos esfarrapados da vida, aos seres “coisificados⁴⁸” pela lógica do capitalismo desumanizante e, ao mesmo tempo, despontar como denuncia das exclusões que ocorrem na sociedade. É uma pedagogia que busca a transformação social através da superação da consciência ingênua permeada pelo senso comum. É a pedagogia que fomenta o pensamento crítico através da problematização da realidade social e que promove a inserção dos sujeitos na vida pública de forma participativa.

Além da perspectiva da Pedagogia social, as observações relacionadas as experiências do COMAV em conexão com a comunidade, nos levou aos caminhos da Educação Popular, pois como diria Brandão (1985, p.15), é “como o saber que surge e circula”, que nasce naturalmente “uns com os outros e uns entre os outros”. Para Carrilho (2018), a Educação Popular tem o papel de construção de paradigmas emancipatórios e esse reconhecimento se dá pelo caráter crítico, alternativo e transformador dessa corrente pedagógica. O autor também reconhece que a educação popular é “uma corrente pedagógica e um movimento educativo, com profundas raízes na América Latina, que surge em torno das ideias de Paulo Freire e há várias décadas inspira reflexões e práticas de educadores de base”. (CARRILHO, 2018, p.18)

Nesse contexto, a Pedagogia Social Crítica e a Educação Popular, de origem Latino Americana, estão interconectadas com a Teoria Paulo Freire. O ponto de interseção entre as

⁴⁸Expressão foi utilizada pelo professor Fábio Konder Comparato em seu livro “A afirmação histórica dos direitos humanos”.

teorias apresentadas, encontra-se na perspectiva de uma educação que visa a emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, a transformação social.

O professor Paulo Freire é reconhecido nacionalmente e internacionalmente por ter sido o pedagogo que acreditava no poder de uma educação crítica, democrática e libertadora como instrumento de mudança no contexto de injustiças e desigualdades sociais. Obteve reconhecimento a partir de sua forma de sentir e pensar a existência humana, e foi através da educação que Freire se conectou com o mundo, porque era sensível às causas deste mundo. Não há como separar o autor Paulo Freire de sua obra e de sua forma de estar e pensar o mundo, uma vez que este sempre lutou por uma sociedade solidária e democrática através da teoria e da prática.

Freire foi declarado o patrono da educação brasileira, através da Lei 12.612 sancionada pela então Presidenta da República Dilma Rousseff, em 2012. É o terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo em universidades da área de humanas. Seu livro *Pedagogia do Oprimido* está entre os 100 (cem) livros mais solicitados em universidade de língua inglesa, sendo o único autor brasileiro a compor essa lista. Recebeu também o prêmio educação pela paz da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO)⁴⁹.

Freire pensava as práticas escolares a partir da conscientização e problematização da realidade dos sujeitos a fim de despertá-los para a importância de transformar sua condição de “*ser menos*”⁵⁰. O autor compreendia que, com a reflexão de temas que reluz a nossa realidade, é possível transpor-se de um “pensar ingênuo” para um “pensar mais crítico”. Desse modo, a reflexão no contexto da realidade concreta é a dialética entre reflexão e ação, teoria e prática (*práxis*⁵¹). Com isto, Freire se colocava como um ativista dos direitos humanos, porque pensava, defendia e lutava por uma sociedade mais justa e menos desigual, uma sociedade livre da dominação e da herança colonial, tendo como ponto de partida a proposta de uma educação crítica.

Apesar da expressão “Direitos Humanos” não aparecer diretamente nas obras do autor, a educação era pensada a partir da valorização das singularidades históricas dos sujeitos e do respeito a diversidade cultural, de modo democrático e emancipador, assim, sua pedagogia era pensada a partir dos pressupostos de uma educação em direitos humanos. Deste modo, os

⁴⁹Kohan (2019).

⁵⁰A expressão foi usada em oposição a vocação ontológica do ser humano, defendida por Freire, que é o Ser Mais. O vocábulo “Ser Menos” remete a situações que nega a existência humana e a ausência de possibilidades.

⁵¹Ele dizia que “uma teoria sem a prática é verbalismo, mas uma prática sem a teoria é ativismo” (Dicionário Paulo Freire, p. 25).

sentidos e os significados dos direitos humanos insurgem conectados a outras categorias da pedagogia freireana com o escopo de conferir aos seres o atributo de sujeito de direito capaz de lutar por uma vida com mais dignidade, de transformar sua realidade e romper com as “amarras” e os ‘grilhões’ impostos pelo “cultivo”, ainda muito forte, da cultura de exploração da classe trabalhadora.

A pedagogia freireana nos levou a pensar o sujeito enquanto um ser histórico, relacional, dialógico, porque fazer história, relacionar-se e dialogar fazem parte da existência humana. São fundamentos que se estabelecem na condição do “estar com e para o outro”, “comunicando-se com este outro”, “solidarizando-se” em suas práticas cotidianas e, conseqüentemente, em suas práticas escolares.

Certa vez, ao dialogarmos com a mãe de uma amiga⁵², ela relatou que não tinha livros para estudar em razão das condições precárias de sua família, mas lembrava daquele colega que abria o livro e discretamente dividia a leitura com ela. D. M. não se lembrava do conteúdo estudado, mas não esquecia a Solidariedade de seu amigo. Furtado (2015, p. 224) em sua pesquisa no âmbito escolar, apontou que a “solidariedade representa um sinal percebido nessas relações, que precisa ser mais bem direcionada pela escola para a aprendizagem significativa”.

As memórias afetuosas de D. M. nos ensinam que a escola é muito mais do que componentes curriculares estabelecidos pelo sistema educacional. É o espaço dos afetos, dos sentidos, da amorosidade, dos encontros, sobretudo, da Solidariedade. Colaboram com esta posição os autores Assmann e Sung (2000, p. 36), afirmando que a temática da “solidariedade supõe coragem para sustos e esperança” e que são preferíveis abordagens educativas de sensibilização efetiva para valores solidários.

Os autores discorrem que:

Estas sensibilidades solidarias vividas, que fazem emergir novos desejos, precisam se tornar atratores de novos princípios éticos solidários. Estes princípios éticos não podem ficar somente em formulações abstratas e gerais, mas precisam também se concretizar em normas de comportamento éticos. E estes princípios éticos precisam ser “corporificados” em princípios organizativos da sociedade norteando o funcionamento das instituições da sociedade. (ASSMANN E SUNG, 2000, p. 165)

⁵²Com 84 anos.

Ao escrevermos o texto “*A escola como um mundo que não foi organizado ao meu favor*”⁵³, denunciávamos as práticas de insensibilidade que se tornaram frequentes no cotidiano escolar. Ao partilharmos nossas memórias escolares, lembramos que “o lugar de encantos, encontros e aprendizados torna-se, muitas vezes, o lugar do abandono. O abandono do respeito, da esperança, da solidariedade, do amor e da confiança” (BARRETO, 2017, p.119).

Dessa forma, é importante pensar a escola enquanto uma instituição que impacta direta e/ou indiretamente na organização social, seja para manter a dominação hegemônica com práticas antidemocráticas e desumanizantes ou para transformar a realidade a partir de práticas significativas que incentiva a Solidariedade Social e Política. Desse modo, entendemos que pesquisar o contexto escolar a partir do pensamento freireano é urgente e primordial para a construção de uma sociedade mais humana e Solidária.

De acordo com Paulo Freire, todo ser humano é ontológico e cognoscente pela capacidade de sentir, pensar e agir no e sobre o mundo de forma continuada. Na visão de Romão no Dicionário Paulo Freire, “todos os seres são incompletos, porque necessitam uns dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos” (ROMÃO, 2017, p. 292). Em decorrência disto, assim como Freire escolheu o caminho da educação para fazer sua leitura de mundo, nós também a escolhemos, porque a natureza humana é eminentemente pedagógica⁵⁴. É preciso, portanto, aprender a ser solidário.

Para Silveira, Nader e Dias⁵⁵:

Todo ser humano, em tese, é dotado de capacidades intelectuais (racionalidade) e emocionais (sentimentos, sensibilidades) para realizar a sua existência enquanto ação e reflexão sobre si próprio e sobre o mundo, constitutivas de sua autonomia. Nesse sentido, é um ser cognitivo, reflexivo, passional, moral. Mas vive em relação, situado espaço-temporalmente. É e existe com outros, em interação, o que lhe confere atributos como ser social e político, dimensão que também compõe a sua autonomia. (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007, p .6)

Pensar as práticas escolares a partir do pensamento freireano, é pensar também em uma educação pautada nos direitos humanos. Segundo Dias (2007, p. 453): “a educação para os direitos humanos, na esteira do pensamento freireano, volta-se para a necessidade de dialogar com os vários saberes que circulam o universo de possibilidades de compreensão do mundo”. O

⁵³Texto Escrito em 2017 e está no livro “Memórias Escolares: quebrando o silêncio”.

⁵⁴ Resgatamos essa inferência na disciplina Pedagogia Paulo freire - UFPE

⁵⁵Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos: versão preliminar.

que para nós representa a importância de se respeitar os múltiplos saberes que permeiam o espaço escolar e não escolar.

Salientamos que a educação em direitos humanos tem passado por significativas mudanças na forma como pensa a realidade devido as novas demandas e inquietações trazidas à sociedade pelos sujeitos sociais antes silenciados, quietos e encobertos por uma estrutura que nega o acesso, a permanência e a qualidade do direito à educação.

Paulo Freire sempre considerou importante insistir no caráter político da atividade científica. Certa vez interrogou aos seus leitores dizendo: “A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática”. (FREIRE, 1985 b, p. 36). Nesse sentido, torna-se fundamental reconhecer e respeitar o saber do outro, a história do outro e o universo particular do outro. Isto quer dizer que o ato de pesquisar também é um ato de educar e de ser educado. Ao fazermos pesquisa, também estamos aprendendo a partir da relação com os grupos pesquisados e dos saberes que ali são dinamizados, conforme afirmou Freire no livro *Pesquisa Participante*:

Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento. (FREIRE, 1985 b, p. 36)

O contexto político atual de desvalorização da educação, dos saberes, da cultura, dos direitos humanos e as inúmeras tentativas de descaracterizar a pedagogia freireana, com propostas de uma suposta “educação neutra” a exemplo de projetos como “escola sem partido”⁵⁶, permite-nos inferir o quanto é importante pesquisar práticas escolares que fomentam o protagonismo juvenil e a emancipação dos sujeitos na perspectiva de uma educação crítica e libertadora. Por isso, escolhemos o Comitê Amor pela Vida como ponto de partida para pensar a Solidariedade Social e Político como categoria importante a ser refletida no âmbito escolar.

Compreender as experiências exitosas que ocorrem no chão das escolas públicas e que remetem a uma educação pautada na humanização, na libertação, na Solidariedade e na transformação da realidade excludente é imprescindível. Em decorrência disto, elegemos como

⁵⁶De acordo com o professor Fernando Penna, o discurso da escola sem partido “utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional” (PENNA, 2017, p.35).

marco teórico-metodológico para essa pesquisa a Pedagogia Social Crítica, a Educação Popular e a Educação em Direitos Humanos de inspiração freireana pelo compromisso que essas correntes pedagógicas têm com a transformação social.

Dessa forma, observar atentamente e sistematizar as ações que ocorrem no universo escolar, protagonizadas pelos meninos e meninas enquanto sujeitos sociais que se movimentam, planejam, organizam, discutem e decidem são essenciais para pensar práticas emancipatórias, tantas vezes imperceptíveis, mas que provocam mudanças importantes na vida desses sujeitos, nos corredores da escola, na comunidade e na sociedade.

Sentir, pensar e agir através de práticas, gestos e ações, protagonizadas pelos meninos e meninas do COMAV em suas experiências sociais que acontecem dentro e fora da escola é de extrema importância para este estudo, porque, como bem descreveu a orientadora educacional da Fenelon Câmara: *“O COMAV agrega, acolhe, ouve, ensina, reivindica, aprende, multiplica, muda”* (E.02, 2020). Aderimos as palavras do professor Alder Júlio⁵⁷ quando diz:

as linhas que seguem, têm o propósito de trazer à tona a potencialidade revolucionária dos “pequenos” gestos e iniciativas praticados no anonimato do dia-a-dia, por gente simples, vivendo em lugares pouco conhecidos e realizando coisas maravilhosas. (2018, p.01)

O COMAV é o gesto molecular revolucionário que pensado e desenvolvido no espaço escolar vem revelando elementos de enraizamento de práticas pedagógicas pautadas na Solidariedade Social e Política de inspiração freireana, as quais serão mais bem elucidadas no decorrer da pesquisa.

2.3 Andarilhagem metodológica

Conectada com a base teórica apresentada no capítulo anterior, chamaremos de andarilhagem metodológica a caminhada a ser percorrida a fim de alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa. Minayo nos ensinou que a metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2008, p. 14). A autora também menciona que a “metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do

⁵⁷<http://textosdealdercalado.blogspot.com/2018/12/a-forca-revolucionaria-dos-gestos-e.html?view=magazine>

pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2008, p. 14).

Afirmou ainda que:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (MINAYO, 2008, P. 61)

A pesquisa empregou uma abordagem qualitativa, porque “ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2019, p. 20). Vale salientar que esta forma de investigar incide dentro do contexto da intersubjetividade e permite entender a dinâmica da vida social e dos sujeitos envolvidos. Para melhor elucidação desta caminhada metodológica, segue uma ilustração que representa os passos “andarilhados” nesse processo:

Figura 7 – Gráfico Metodológico (autora, 2020)



Fonte: autoria própria (2020)

Optamos pela abordagem qualitativa por se tratar de um trabalho que envolve os sentidos, os significados, as indagações, a cartografia, os valores e as atitudes dos sujeitos participantes e de seu contexto social. De acordo com Minayo, “esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (2008, p. 21).

Nesse sentido, a inquietação que moveu essa pesquisa foi a de como se constitui a realidade das atividades do COMAV a partir da observação da rotina desses encontros que aconteceram no ano de 2019, entre os meses de maio a dezembro, buscando compreender a história, as conquistas, as indagações, as lutas e inquietações desses sujeitos. Outro ponto importante foi compreender como o projeto repercutiu dentro e fora da escola, na vida dos participantes, sobretudo, dos adolescentes, e da comunidade a partir dos indícios da categoria da Solidariedade Social e Políticas de inspiração freireana.

Vale ressaltar que antes do exercício da sistematização científica, já existia uma atitude de observação e interação nossa com o Comitê e a comunidade do Cuiá para além dos termos teórico-metodológicos formais. Na verdade, foi essa posição dentro do contexto comunitário que nos levou a pesquisar as ações desenvolvidas no projeto. A imagem a seguir retrata uma dessas ações desenvolvidas na comunidade do Cuiá, no ano de 2017.

Figura 8 – Ação Cuiá (2017)



Fonte: autoria própria (2017)

Em virtude dessa correlação comunitária, entendemos que seria importante buscar elementos da Pesquisa Participante. Para Brandão (1985, p. 12), a “participação não envolve uma atitude de cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico da pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir”.

Antônio Carlos Gil (2019, p. 39) explica que:

As origens da pesquisa participante estão na ação educativa. Sua principal influência encontra-se nos trabalhos de Paulo Freire relativos à educação popular. Seu método de alfabetização a partir da leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sócio-histórico é que proporcionou as bases da pesquisa participante.

Brandão (1985, p.12) nos convidou a pensar a “educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura – o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o *saber* possui”, revisando o sentido da própria educação. Desse modo, a imagem a seguir denota essa interação entre os sujeitos da pesquisa (pesquisadora e pesquisados) a partir de uma oficina ministrada na escola, no dia 20 de julho de 2019, sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) no momento da construção de uma árvore histórica dos direitos das crianças e adolescentes após problematização da temática:

Figura 9 – Oficina sobre o ECA



Fonte: autoria própria (2019)

As movimentações que acontecem no espaço escolar estão intimamente ligadas com as práticas culturais, sociais e econômicas que acontecem na comunidade. Podemos citar como exemplo dessa conexão escola e comunidade, o desfile cívico que acontece tradicionalmente no bairro todos os anos, conforme denota as imagens a seguir:

Figura 10 – Desfile Cívico (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

O desfile cívico, enquanto uma manifestação cultural e educativa, passou a ser a grande festa do bairro. Há encontros entre vizinhos, amigos e familiares que levam comidas e bebidas para contemplar a passagem do desfile, conforme preceitua a ilustração a seguir:

Figura 11 – Desfile Cívico (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

A imagem abaixo apresenta uma família inteira festiva em cima da carroceria de uma caminhonete, rindo, bebendo e comendo, enquanto passavam as apresentações das alas. São crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que participam do desfile, seja desfilando ou assistindo. Uma verdadeira festa que conecta escola e comunidade.

Figura 12 – Desfile Cívico (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Essa interação que houve e que há entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e objeto pesquisado) é importante porque facilita o processo de conhecimento da realidade do contexto social e a identificação de problemáticas no entorno das escolas. Brandão (1985) propõe conhecer a realidade social no sentido da mesma ser alterada pelos sujeitos como compromisso político que legitima o trabalho do pesquisador com o grupo social.

O autor acrescentou ainda que:

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através de sua história. Ter o *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular. (BRANDÃO, 1985, p.11)

Dessa maneira, para alcançarmos as respostas dessa andarilhagem, o trabalho de campo foi dividido em três etapas: (1) a observação participante, (2) a análise de documentos e (3) as entrevistas e questionários, as quais serão mais esclarecidas nas linhas a seguir.

2.3.1 Primeira etapa

A primeira etapa do trabalho de campo ocorreu a partir da observação participante das ações desenvolvidas pelo Comitê que foram realizadas durante o ano de 2019 (de maio a dezembro). Além das atividades realizadas no cotidiano da escola e que tiveram a participação dos membros do projeto, seis atividades foram organizadas e realizadas especificamente pelo Comitê: Arena Jovem, Encontro, Desfile cívico, Atividade educativa sobre meio ambiente na comunidade Cuiá, Oficina de interação com bolinhas de manipulação e a Ação social e solidária no Cuiá.

Minayo (2008, p. 70) define a “observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. A autora afirmou que:

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2008, p. 70)

A observação participante permite a interação do pesquisador com o objeto pesquisado, sendo capaz de afetar e ser afetado por ele. Para Rocha e Eckert (2008) interagir é uma condição fundamental para a pesquisa. O fato de morarmos no Geisel, bairro em que se localiza o *lócus* da pesquisa, e atuarmos como professora do município de João Pessoa com experiência na Gestão escolar, facilitou a compreensão do contexto do COMAV.

Salientamos que o nosso cenário histórico social, político e cultural, por morar a muito tempo no bairro, também é o cenário histórico social, político e cultural da escola, conseqüentemente, dos sujeitos que a frequentam. Isto ensejou na relação direta com os envolvidos na pesquisa e a compreensão do contexto observado.

Por conseguinte, a coleta de dados decorrente da observação foram narrados e registrados por meio dos instrumentos fotográficos e do diário de campo, uma vez que

valorizar o rigor nos detalhes destas percepções contribuiu para o resultado da pesquisa. Minayo (2008) afirma que o diário de campo é o principal instrumento de trabalho da observação e nada mais é do que um caderninho onde escrevemos as informações.

2.3.2 Da análise dos documentos

No segundo momento, foram analisados os documentos que fazem parte do arquivo da escola, como: o Projeto Político Pedagógico (PPP), o relatório de atividades da escola do ano de 2019, fichas de avaliação, comunicados, convites e trabalhos acadêmicos (dissertação, TCC, banner, pôster, artigos científicos, jornal da escola, redação, desenho, bilhete).

A análise dos documentos ajudou na contextualização histórica, política e social da comunidade escolar, completando as informações registradas durante o processo da observação participante. Podemos citar como exemplo o PPP e o relatório anual de atividades que trouxeram para o estudo uma visão mais ampla das práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano escolar, bem como da estrutura física e do pessoal que trabalha na instituição que é o lugar onde ocorre a maioria das ações do COMAV.

2.3.3 Das entrevistas (questionários) e sujeitos da pesquisa

A proposta inicial dessa etapa da pesquisa era, como diz Marconi e Lakatos (1999) acerca da entrevista, realizar um “encontro entre duas pessoas”, a fim de conhecer melhor as ideias em torno do objeto de pesquisa, neste caso, as ações desenvolvidas pelo Comitê Amor pela Vida.

Nesse sentido, partimos da ideia que a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação muito utilizada nas pesquisas sociais. Ela contribui para esclarecer os problemas observados. Assim, o desejo era entrevistar os sujeitos envolvidos na construção e execução do projeto como educandos, educadores e colaboradores do COMAV para melhor entendermos os sentidos e os significados das atividades desenvolvidas.

Minayo (2008, p. 64) afirmou que:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações

pertinentes para um objetivo de pesquisa, e a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Inicialmente, iríamos realizar entrevistas semi-estruturadas⁵⁸ em formato de conversa. Tal proposta foi inviabilizada em razão da obrigatoriedade do isolamento social após emissão do Decreto⁵⁹ Estadual nº 40.122, de 13 de março de 2020, que decretou Situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana pelo Coronavírus, definida pela Organização Mundial de Saúde.

Ainda foi possível realizar a entrevista com o ex-aluno do COMAV “C60.01”, porque o isolamento ainda não tinha sido decretado e com a coordenadora do projeto a senhora Fátima Paiva. Entretanto, após a obrigatoriedade do isolamento, a escola foi fechada e nós perdemos o contato direto com os colaboradores do Comitê. Em decorrência disto, com o compromisso de continuar a pesquisa em meio ao processo pandêmico, as entrevistas⁶¹ tiveram que ser substituídas pela técnica do questionário e realizadas via “whatsapp”.

Ainda tentamos realizar as entrevistas através de meios digitais, mas inúmeras dificuldades foram sendo apresentadas e as entrevistas tiveram que ser imediatamente substituídas pelo questionário aberto por se tratar de uma técnica que permite ser respondida via rede digital e possibilita respostas mais rápidas e espontâneas. De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Ainda assim, os candidatos que responderam os questionários apresentaram alguns problemas⁶² para responder as perguntas encaminhadas. Por isso, resolvemos deixar os colaboradores escolher se queriam responder por áudio ou escrito. Desta maneira, alguns questionários foram respondidas em formato de texto e outros foram gravados e posteriormente transcritos.

⁵⁸ Pelo caráter flexível dessa técnica, a qual permite ao entrevistador alteração do roteiro durante a execução da entrevista (Gil, 1999).

⁵⁹ <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus/legislacao-covid-19>

⁶⁰ Ex-aluno e colaborador do COMAV

⁶¹ Através de perguntas elaboradas pela autora.

⁶² Problemas técnicos relacionados ao aparelho celular ou vergonha de responde através de áudio.

Ao todo, foram duas entrevistas e quinze questionários. A primeira entrevista foi realizada com o ex-aluno e atual colaborador do COMAV identificado como C.01, por ter sido um dos fundadores do projeto entre os anos de 2002 e 2003. Atualmente, é advogado e professor universitário. Sempre que possível, contribui com o projeto ofertando formação aos membros do Comitê. A segunda entrevistada, foi a coordenadora do projeto a senhora Fátima Paiva. Ela é assistente social, já foi gestora da escola e possui influência na comunidade por ser fundadora, moradora e atuante na igreja católica do bairro.

Os questionários foram divididos em quatro blocos: (01) profissionais e colaboradoras do projeto identificadas como “E” (E – equipe técnica da escola), sendo uma psicóloga, uma supervisora, uma orientadora educacional e duas professoras identificadas pela letra “P” (P1 e P2 - professoras), todas efetivas; (02) duas mães identificadas com “M” (M1 e M2 - Mães), que contribuem e colaboram com o projeto; (03) dois ex-membros do COMAV e que voltaram como colaboradores, identificados através da simbologia “C” (C2 e C3 - colaboradores). C2 tem vinte e um anos, é estudante de engenharia ambiental na Universidade Federal da Paraíba e C3 tem vinte e dois anos e permanece lutando para entrar na universidade.

Para finalizar, o quarto bloco (04) foi composto por seis estudantes representados por “A” (A- alunos e alunas), sendo cinco meninas e um menino. Dos seis, dois terminaram o nono ano em 2018 e estudam atualmente no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), duas concluíram o nono ano em 2019 e foram estudar na Escola Técnica Estadual da Paraíba e duas permanecem estudando na escola. Todos permanecem vinculados ao COMAV.

Após coleta das entrevistas e dos questionários por meio presencial e virtual através do “whatsapp” (áudio ou escrito), estas foram sendo organizadas, transcritas (quando necessário) e sistematizadas. Em ato contínuo, construímos um instrumento em formato de tabela com o objetivo de facilitar as informações coletadas e analisadas.

2.3.4 Da análise e interpretação dos dados coletados

No tocante a análise dos dados coletados, a interpretação será realizada a partir das lentes da Teoria Crítica da Educação, tendo como abordagem teórica principal a Pedagogia Paulo Freire. Ressaltamos que o objetivo de nossa pesquisa se encontra focado nas práticas pedagógicas executadas pelo Comitê Amor pela Vida no contexto escolar enquanto experiência de Solidariedade Social e Política de base freireana junto a adolescentes.

Em consonância com a Pedagogia Paulo Freire, ao se tratar da análise dos ciclos de vivências desses meninos e meninas no contexto escolar em conexão com comunidade local, os elementos da Pedagogia Social Crítica, da Educação Popular e da Educação em Direitos Humanos surgem como a tríade fundante desse percurso.

O paradigma pedagógico que se buscou ater para subsidiar a análise dessa andarilhagem partiu da ideia de uma escola em movimento e que não se prende a manuais e receitas didáticas pré-estabelecidas. Uma pedagogia que atende de forma sensível às narrativas dos meninos e meninas, que promove a reflexão em torno da emancipação desses sujeitos e que nos leva a entender a essência do Solidarizar-se.

Para Brandão:

Uma perspectiva crítica e problematizadora das ciências sociais implica, portanto, **na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o pesquisador a assumir plenamente uma vontade e uma intencionalidade política**. Ao invés de se limitar a constatar como pensam, falam ou vivem as pessoas de determinado grupo social ou de procurar prever o que seria necessário fazer com vistas a dissolver os conflitos e reforçar a coesão social, nossa postura deve ser bem outra. O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros autores, visando a despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de realização. (BRANDÃO, 1985, p.25, grifo nosso)

Foi no sentido de uma intencionalidade política que se realizou a análise dessa investigação. Longe do mito da neutralidade e assumindo um posicionamento crítico através do sentir, do pensar e do agir coletivamente, buscando compreender os movimentos dos meninos e meninas na perspectiva democrática e libertadora, como fruto de uma experiência histórica que nasceu na escola e se conectou com a comunidade, unindo saberes e lutando por melhores condições de vida através de porções de Solidariedade.

3 PROTAGONISMO JUVENIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CRIANÇAS E ADOLESCENTES ENQUANTO SUJEITOS HISTÓRICOS



Manifestação pelos direitos da infância e da juventude nos anos de 1980⁶³

Neste capítulo, iremos resgatar o processo histórico dos direitos das crianças e dos adolescentes e da importância dos movimentos sociais como fator determinante para as mudanças de paradigmas legais, sociais e culturais, as quais culminaram na transposição entre a concepção da criança e do adolescente como objeto de direito de um adulto para a condição de sujeito de direito.

Recuperar a memória histórica dos movimentos sociais em favor dos direitos da infância e juventude é, sobretudo, lembrar que os meninos e meninas moradores de rua⁶⁴ do Brasil fizeram parte dessa luta em consonância com o processo de redemocratização do país como sujeitos históricos e construtores de suas próprias histórias. Ao mesmo tempo, é importante pensar a força revolucionária de práticas pedagógicas que fomentam o protagonismo juvenil dentro e fora da escola como forma de superar a herança colonial, como enfatizou Paulo Freire em seu livro *Cartas a Guiné-Bissau*.

É fundamental trazer a memória essas existências humanas que ao longo da vida foram violentadas, trituradas, esquecidas, enganadas pela invisibilidade social. As memórias de luta por direitos relacionados a criança e ao adolescente nos fazem lembrar que tais mudanças ocorreram em decorrência do protagonismo desses sujeitos, os quais foram fomentados pelos

⁶³<http://oficinadeimagens.org.br/mobilizar-para-garantir-25-anos-do-eca/> (acesso em 29/11/2019)

⁶⁴ A imagem da manifestação pelos direitos da infância e da juventude nos anos de 1980 em epígrafe é a o retrato dessas memórias.

educadores sociais⁶⁵ mediante o diálogo que promoveu o “dar-se⁶⁶” conta de sua realidade excludente.

São memórias nem sempre bonitas e que carregam dores e sofrimentos, mas que resgatam a resistência, a luta coletiva e a solidariedade social em meio a um processo político⁶⁷ de brutal negação de direitos humanos. Para Arroyo, “o que há de mais radical, formador e libertador nas memórias de cada grupo social são suas memórias de lutas por suas identidades coletivas” (2017, p.219). Assim, pensar as histórias, as dores e as conquistas em processo de construção coletiva dos meninos e meninas do Brasil é lembrar que o Solidarizar-se enquanto compromisso social e coletivo esteve presente nesses movimentos e impulsionou a cidadania ativa e a construção de nossa democracia.

Em vista disso, iremos resgatar o percurso histórico do direito da criança e do adolescente no Brasil, tendo como fundamento da reflexão pensar os processos de emancipação desses sujeitos e conscientização da importância de fomentar o protagonismo juvenil como práticas históricas, sociais, políticas e educativas em favor de uma sociedade mais humanizada.

3.1 Brasil Colônia: o espólio dos meninos e meninas pobres



Jonathan Lins/Ascom FPI do São Francisco (2019)

A foto acima demonstra uma criança que foi resgatada do trabalho escravo na carvoaria em Major Izidoro durante a Fiscalização Preventiva Integrada (FPI) do São Francisco na Caatinga Alagoana em 2019. Eram meninos e meninas que estavam perdendo

⁶⁵ Para Graciani (2014), o educador social é o mediador do diálogo do educando com o conhecimento. Esse tem que ter competência técnica, solidariedade e compromisso social e político com os educandos.

⁶⁶ Fala-se do processo de emancipação desses sujeitos e do despertar para a luta contra uma vida de miséria e crueldade.

⁶⁷ Fala sobre as ameaças dos direitos das crianças

suas infâncias e deixando de frequentar a escola para trabalhar como escravos. Segundo o “posts” de Thayanne Magalhães⁶⁸, os meninos e meninas estavam apáticos e magros. A imagem é um grande paradoxo e reflete o estágio cruel do capitalismo que avança “desenfreadamente”, apesar dos inúmeros avanços das políticas públicas voltadas para as crianças e os adolescentes deste país.

Segundo Vicente de Paula Faleiros:

A estratégia de encaminhamento da criança pobre para o trabalho articula o econômico com o político, referindo-se ao processo de valorização/desvalorização da criança enquanto mão de obra, como se a desigualdade social fosse natural. Nessa ótica, aos pobres e dominados caberia trabalhar, aos ricos e dominantes caberia dirigir a sociedade. Os discursos e as práticas referentes às políticas para a infância distingue os *desvalidos* dos *validos* tanto econômico como sócio-politicamente. (FALEIROS, 2009, p. 34)

Faleiros afirma que os *desvalidos* são desvalorizados enquanto força de trabalho e que a preparação escolar ou profissional recai ao nível de mera sobrevivência, já os *válidos* estão imersos no projeto de direção da sociedade e da vida intelectual. Em outras palavras, para o filho do pobre, a exploração do trabalho braçal, e para os filhos da burguesia, a formação acadêmica e a administração da sociedade.

A foto dessa criança demonstra a correlação entre o trabalho escravo e o trabalho dos meninos e meninas pobres deste país. É a expressão de uma nação que nega a condição de sujeito de direito humano às crianças e aos adolescentes, principalmente se forem negros e pobres. São as heranças do Brasil Colônia que ainda insistem em fazer parte da vida de nosso povo, de nossa gente, de nossas crianças e adolescentes de forma convenientemente naturalizada. De acordo com Graciani (2014), são as durezas de vidas violentadas em decorrência da desigualdade social e do avanço desfreado do capitalismo.

A autora aborda que:

Na experiência vivida com as crianças em situação de rua em São Paulo, observa-se as profundezas da carne triturada pelo duro existir de quem não tem rumo, futuro ou chance na sociedade capitalista. Existe, maquiavelicamente planejado, um genocídio nacional que mata milhares de crianças diariamente de fome, de desidratação, sarampo, falta de afeto social e acolhimento histórico: há um verdadeiro abandono da infância neste país.

⁶⁸<https://www.op9.com.br/al/noticias/criancas-escravas-os-tristes-meninos-e-meninas-sem-direito-a-infancia/> Acesso em 11 de novembro de 2019.

Nesta drástica situação detecta-se um processo de mortificação interna e externa que carimba, rotula, marca indelevelmente as crianças estigmatizando-as como protótipo da injustiça social. (GRACIANI, 2014, p. 154)

No Brasil colônia, as crianças e os adolescentes eram “moedas vivas” nas mãos de seus senhores. Os filhos e filhas das mães indígenas e afrodescendentes eram retirados brutalmente dos braços de seus familiares e vendidos como mercadoria a serviço do trabalho escravo. Afirmou Arantes (2009, p.170) que “a retórica da cristianização de povos selvagens e primitivos, índios e africanos, só entraram no empreendimento colonial na condição de escravos”. Arantes também descreveu a percepção de Ewbank ao visitar a terra do cacauero por volta de 1850, vejamos:

Quanto aos castigos destinados aos negros, não eram menos do que os infligidos aos índios. Por volta de 1850, em visita ao Brasil, relata Thomas Ewbank ter encontrado nas ruas do Rio de Janeiro toda forma de deformidade física entre os escravos, decorrentes de suas pacas condições de vida e dos castigos recebidos. (ARANTES, 2009, p.172)

Embora reconheçamos os avanços nas políticas públicas relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes, a descrição dos corpos triturados por Thomas Ewbank, em 1850 ainda é o espelho da realidade brasileira de hoje e que cintila o colonialismo de 1500, porque o racismo ainda é uma prática de dominação social vigente.

Lamentavelmente, outro episódio que refletiu essa realidade de exclusão social ocorreu em fevereiro de 2019, quando dois seguranças de uma rede de supermercado em São Paulo, amordaçaram, chicotearam e torturaram um adolescente de 17 anos de idade como forma de punição⁶⁹ por um suposto ato infracional.

A notícia da tortura desse menino de 17 anos constitui-se como legado execrado do Brasil Colônia, o qual se materializou com a capacidade de seres humanos, em pleno século XXI, de castigar, humilhar, destruir outros seres humanos, deformando seus corpos e suas almas, sem considerar as condições indignas, os múltiplos abandonos e as injustiças impostas a esse outro. São realidades desumanizantes, mas que já se naturalizaram aos olhos dos defensores da estrutura de dominação hegemônica.

⁶⁹<https://veja.abril.com.br/brasil/jovem-torturado-por-seguranças-em-supermercado-vive-na-rua-ha-cinco-anos/>
Acessado em 11 de novembro de 2019.

Em 2018, como membro do Conselho Estadual de Direitos Humanos da Paraíba, fomos convocados para prestar assistência a famílias que tinham sido alvo de ação judicial de desapropriação no bairro Muçumagro⁷⁰. Confessamos que foi uma das cenas mais tristes de nossas vidas. As crianças e os adolescentes com olhos perdidos em direção ao horizonte, observando suas casas sendo demolidas pelo trator de uma grande construtora da cidade.

Crianças e adolescentes sem ter onde dormir, o que comer, sem poder tomar banho e ir à escola. Os direitos desses sujeitos foram ceifados pelo próprio poder jurídico e apesar de alguns órgãos públicos terem sido acionados com o objetivo de mediar a situação, a decisão judicial não foi revogada. São narrativas que revelam crianças e adolescentes com o mesmo perfil: pobres e negras, conforme registro fotográfico a seguir:

Figura 13 – Reintegração de Posse no Muçumagro (autora, 2018)



Fonte: autoria própria (2018)

As narrativas acima relatadas ocorreram entre 2018 e 2019, mas retrata as inúmeras histórias de meninos e meninas que tiveram suas vidas danificadas sem possibilidades de mudança por terem nascido negros, pobres e moradores de periferia. É a própria personificação do Brasil Colônia que ainda se faz presente de modo real em nosso cotidiano. Essas histórias merecem nossa atenção para que, através do registro dessas memórias,

⁷⁰ Próximo ao bairro do Valentina – Região Sul.

possamos pensar em construir um futuro diferente para a condição de vida dos meninos e meninas de nosso país.

Benevides no livro - Fé na Luta (2009), relembrou Jailson, um menino de apenas 15 anos de idade que foi assassinado por Jefferson Pires de Azevedo Figueira, o qual ocupava o cargo de procurador⁷¹ do Estado. O procurador foi indiciado em inquérito policial e absolvido pelo Tribunal do Estado.

Segue o relato:

Era o início da tarde de uma sexta-feira, dia 09 de dezembro de 1983. Quem passava pelo calçadão da rua Senador Paulo Egídio, no centro de São Paulo, viu a cena: aos gritos de pega ladrão, um homem de terno corria atrás de um garoto que fugia, ao que foi dito (mas nunca provado), com uma correntinha de ouro nas mãos. O homem, de cerca de cinquenta anos, branco e de cabelos grisalhos, conseguiu apanhar o jovem, mulato e franzino. Com o garoto dominado, o homem passou a dar joelhadas e a pular com os pés nas costas do menino. Muitos passantes aprovaram. Duas mulheres subiram num banco para protestar. Testemunhas relataram que o homem só parou de pular quando o garoto não reagia mais e um “líquido verde” escorria de sua boca. O laudo do Instituto Médico Legal (IML) concluiu que o menino morreu em decorrência “de insuficiência respiratória aguda por provável compressão do pescoço e luxação traumática de coluna cervical, na altura da 5ª e 6ª vertebra”. (BENEVIDES, 2009, p.274)

Jailson morava com sua mãe e seus três irmãos menores na favela Marconi - SP. A família tinha sido abandonada pelo pai, a mãe era faxineira⁷² e ganhava menos do que um salário mínimo. O adolescente vendia santinho na frente da Catedral da Sé para ajudar sua mãe com as despesas da casa e ajudar seus três irmãos menores. Jailson é a metáfora das inúmeras histórias brasileiras que se interligam pela herança do processo de colonização.

A realidade cruel do trabalho escravo de crianças na carvoaria em Major Izidoro, a notícia de tortura do jovem de 17 anos em São Paulo, a decisão jurídica que ceifou inúmeros direitos humanos das crianças e adolescentes do Muçumagro, bem como a história de Jailson que ocorreu na década de 80, revelam as históricas violações de direitos humanos de meninos e meninas pobres, negros e periféricos como o espólio do Brasil Colônia.

A ideia de que os filhos e filhas dos povos das periferias devem trabalhar logo cedo para ajudar no sustento da casa, ao invés de estudar para garantir um futuro mais digno, já se

⁷¹ Cargo cujas funções são previstas constitucionalmente em que se representa juridicamente um ente federativo.

⁷² Vale lembrar que o direito das empregadas domésticas só veio a ser reconhecido após a aprovação da Lei Complementar nº 150, de 2015, que regulamentou a Emenda Constitucional nº 72, conhecida como a PEC das Domésticas. Antes disso, essas trabalhadoras eram submetidas a todo tipo de constrangimento e assédio moral.

naturalizou no imaginário do brasileiro, porque vivemos em uma sociedade que além de subjugar aos filhos da classe trabalhadora as piores formas de empregabilidade, estigmatiza-os à criminalidade.

Ninguém buscou saber, por exemplo, que o adolescente torturado no supermercado antes de “furar” uma barra de chocolate⁷³, digo: uma barra de chocolate para saciar sua fome, vivia nas ruas desde os 12 anos de idade e se tornou usuário de entorpecentes para aliviar suas dores diárias, sendo filho de um pai morto e de uma mãe alcoólatra. Também ninguém procurou saber quem era Jaílson e o que ele fazia na Catedral da Sé, trabalhando para ajudar no sustento dos seus irmãos.

Do mesmo modo, os meninos e as meninas da carvoaria que estavam fora da escola e submersos em um regime de trabalho escravo eram invisíveis aos olhos da sociedade. E nem os órgãos públicos, a exemplo do Ministério Público Federal, foram capazes de reverter a decisão de um juiz que levou inúmeras crianças e adolescentes ao relento em Muçumagro. São biografias esquecidas e vidas condenadas sem a possibilidade de emergir da miséria a qual foram submetidas ao nascer.

São as inúmeras imagens perdidas, quebradas e que ficaram para trás, como diz Arroyo (2009). Logo, os diálogos relacionados ao sistema educacional nos conduzem às questões étnico-raciais, porque os esfarrapados⁷⁴ da vida são as crianças negras, indígenas, camponesas, periféricas e que vivem à margem da sociedade, tendo seus direitos negados cotidianamente. E quando essas subjetividades não são pensadas dentro da escola, as ações pedagógicas são passivas de preconceito, racismo, discriminação e inúmeras formas de opressão.

Diante desse quadro, quase que primitivo e incivilizatório, nos questionamos: onde estavam os agentes estatais que não viram e não intervieram na vida dessas crianças e adolescentes no momento em que suas vidas estavam sendo violentadas, abusadas, torturadas? E o conselho tutelar que não se deu conta de crianças escravizadas? E as ausências nas escolas? E os membros da comunidade? Os agentes dos tribunais? Os cristãos e religiosos em geral? Onde estava o Solidarizar-se? O Humanizar-se? A proteção integral? A absoluta prioridade? O respeito por seres em desenvolvimento⁷⁵?

⁷³ De acordo com a revista Veja (abril, 2019), o menino foi pego com uma barra de chocolate.

⁷⁴ Expressão usada por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*.

⁷⁵ A proteção integral, a absoluta prioridade e o ser em desenvolvimento são princípios basilares do Estatuto da Criança e do Adolescentes (1990).

A partir desse turbilhão de indagações sem respostas, que Paulo Freire chama de situações limites, percebemos a importância de práticas democráticas que possibilitem a luta por justiça social e a construção de um projeto de sociedade que seja tecida a partir da perspectiva da humanização, do respeito, da solidariedade, para que crianças e adolescentes não sejam instrumentos de tortura, sofrimento, desrespeito e abandono.

Chamamos atenção para as reflexões registradas no encontro do professor Paulo Freire com os Educadores de Rua. Nesta ocasião, o professor enfatizou a relação de precariedade econômica e social como fator preponderante para as condições de abandono das Crianças e Adolescentes, conforme o trecho a seguir delinado:

Essas crianças são, em sua maioria, meninos e meninas entre sete e dezessete anos, que vivem na rua trabalhando para se sustentarem e/ou para ajudar no sustento de suas famílias, que quase sempre são pobres demais para atender às necessidades básicas de seus filhos. Quando estão na rua, essas crianças são efetivamente desamparadas da proteção familiar e da comunidade, tornando-se, em consequência, vulneráveis à exploração por terceiros e a uma variedade de perigos físicos e morais. Muitas passam virtualmente nas ruas todas as horas em que estão acordadas, e algumas até suas noites, tendo, portanto, pouco ou nenhum acesso aos serviços básicos, tais como relativos à saúde e à educação. Em decorrência disto, são poucas as perspectivas de se desenvolverem e conquistarem um futuro melhor. Assim sendo, essas crianças representam um enorme desperdício de potencial humano, tanto para elas próprias quanto para a sociedade brasileira. (FREIRE, 1989, p.11)

Tais condições conduzem os meninos e as meninas às ruas e torna-os adultos precocemente. A busca pela sobrevivência leva-os a trabalhos remotos e precários, além de afastá-los da escola. Em vista disso, afirmou Freire (1989), que o papel do Educador Social é fundamental para orientar o processo educativo desses sujeitos. O Educador Social é aquele que promove a ação criativa, crítica e participativa, respeitando o ritmo de aprendizado de cada criança e adolescente. É o que se solidariza, mostrando para a garotada o “existir no mundo” como “humanos” e capazes de construir sua própria história.

É nesse mergulho, no mundo desses sujeitos, que a pedagogia freireana insurge em conexão com a educação em direitos humanos por ter esse engajamento com a luta contra as injustiças sociais. Ao mesmo tempo, é a pedagogia que apresenta o processo educativo libertador como retomada da humanização dos “expropriados dos meios de produção” (FREIRE, 1989).

É na pedagogia Paulo Freire que encontramos a corrente teórica comprometida com a transformação social desses sujeitos, assumindo a “luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p.35), bem como da construção de possibilidades para “fugir dos limites” desumanizantes.

3.2 A luta pela efetivação das políticas públicas e do sistema de proteção previsto no ECA em desfavor da mera filantropia e do assistencialismo religioso

“Toma um fósforo. Acende teu cigarro!
O beijo, amigo, é a véspera do esgarço,
A mão que afaga é a mesma que apedreja”.

Augusto dos Anjos

Além da herança colonial discutida no capítulo anterior, o assistencialismo, a filantropia e a caridade religiosa são fenômenos históricos que acompanham o Brasil. Não diremos que ser caridoso é uma atitude abominável, pelo contrário, é importante sanar as necessidades imediatas daqueles que se encontram nas ruas e em situação de vulnerabilidade. Entretanto, a mera caridade não provoca a mudança social almejada. É uma solidariedade mesquinha, vertical, individualista e não resolve as demonstrações sociais de crueldade e abandono perpetradas historicamente na vida das crianças e dos adolescentes brasileiros.

De acordo com Arantes (2009, p. 180), “durante três séculos e meio, as iniciativas em relação à infância pobre no Brasil foram quase todas de caráter religioso”. Tal circunstância colocava as crianças e os adolescentes em situação de rua, a viver de esmolas, doações, contribuições, favores ou trabalhos precários. A assistência, a filantropia ou a caridade religiosa sem o compromisso social e político efetivo retira a responsabilidade do Estado, da sociedade e das famílias. A prerrogativa de um ser dotado de direitos humanos secundariza-se.

Recordou Arantes (2009) que o Estado só passou a atuar após 1850, mas com instituições de “recolhimento” dos meninos e meninas órfãos, necessitados, desvalidos, viciosos para oferecer ensino manual, prático ou profissionalizante. Para essas crianças e adolescentes eram ofertadas as condições para ocupar espaços na vida laboral em postos mais baixos da sociedade e a proposta de atuação estatal era baseada na filantropia opressora e só servia para a manutenção da dominação hegemônica.

Além do mais, essas crianças e adolescentes consideradas em situação “irregular” eram recolhidas e levadas ao internato. A internação consistia na transferência da tutela familiar dos meninos e meninas em situação de risco para o Estado. Essa concepção de permuta de responsabilidades (das famílias para o Estado) encontrava-se fundamentada nos códigos de menores⁷⁶, os quais deliberavam que o Estado deveria assumir a função de “proteção” dos meninos e das meninas em situação de irregularidade.

Entretanto, tal situação não alterava as condições precárias de vida da população e das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, ao contrário disso, culminava na criminalização das camadas mais populares. Criminalizar e segregar são práticas antigas que pressupõem o afastamento do menor do convívio social para contê-lo, conforme Rizzini e Pilotti descrevem em “A arte de governar crianças”:

A antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de “assistência ao menor” propostas no Brasil, perdurando até a atualidade. O recolhimento, ou a institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o “menor”, o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão a autoridade – formas de disciplinamento do interno, sob o manto da prevenção de desvios ou da reeducação dos degenerados. Na medida em que os métodos de atendimento foram sendo aperfeiçoados, as instituições adotavam novas denominações, abandonando o termo asilo, representante de práticas antiquadas, e substituindo-o por outras, como escola de preservação, premonitória, industrial ou de reforma, educandário, instituto. (RIZZINI E PILOTTI, 2009, p. 20)

Essas práticas desumanizantes e segregadoras ainda permanecem na atualidade em decisões prolatadas nas varas da infância e juventude⁷⁷, quando se trata de crianças e adolescentes subjugadas às casas de acolhimento ou a socioeducação. Lembramos de uma audiência (2019) recente na cidade de João Pessoa em que a promotora desqualificou a família representada pela mãe do adolescente e, ao mesmo tempo, pugnou pela “internação”⁷⁸ como forma de punição⁷⁹ sem ao menos tentar entender o processo histórico daquela família.

⁷⁶Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927, sendo revogada pela Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

⁷⁷ Principalmente, nas varas de infância e juventude, a qual deveria ter uma política diferenciada em respeito aos princípios basilares do ECA, tais como: proteção integral, absoluta prioridade e do ser em desenvolvimento.

⁷⁸ Sendo esta a medida socioeducativa mais gravosa e devendo ser aplicada em último caso.

⁷⁹ Não estamos querendo defender a impunidade com esse discurso, mas a política vigente presente no Estatuto da Criança e Adolescente se pauta no princípio da proteção integral e do ser em desenvolvimento. O que foi desconsiderado na audiência citada.

Foram inúmeras as tentativas de humilhação e de culpabilidade da promotora em relação à família sem, em nenhum momento, compreender que se tratava de um adolescente de apenas 14 anos de idade e que já carregava consigo as marcas da exclusão familiar desde o seu nascimento por ser pobre e negro. O menino permaneceu ao lado de sua mãe, em silêncio, quieto, cabisbaixo, humilhado, algemado⁸⁰ durante toda a audiência.

Para os autores Rizzini e Pilotti (2009), as práticas de desqualificação das famílias como culpadas e incapazes de cuidar de seus filhos são antigas e esse mito em torno das famílias pobres legitimou a violência do Estado, mesmo diante das políticas de proteção aos adolescentes.

Todavia, apesar dessa herança infausta, colonialista, carismática, assistencialista e filantrópica que perpassa a estrutura social brasileira em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes, a construção de uma sociedade baseada na humanização, na solidariedade e no compromisso coletivo ainda está em curso e não se pode perder a esperança de que as contradições da vida nos servem de impulso para lutar por sonhos possíveis.

3.3 O papel dos movimentos sociais na luta pelos direitos humanos dos meninos e meninas brasileiros



http://memoria.bn.br/pdf/030015/per030015_1989_00129.pdf

A imagem acima refere-se à notícia do Jornal do Brasil publicado no Rio de Janeiro em 15 de agosto de 1989, quando meninos e meninas de rua, com faixas educativas que

⁸⁰De acordo com a Súmula Vinculante 11, só é lícito o uso de algemas em casos de resistência e de fundado receio de fuga ou de perigo à integridade física própria ou alheia, por parte do preso ou de terceiros, justificada a excepcionalidade por escrito, sob pena de responsabilidade disciplinar, civil e penal do agente ou da autoridade e de nulidade da prisão ou do ato processual a que se refere, sem prejuízo da responsabilidade civil do Estado.

representavam a exigência de seus direitos, foram em passeata até a Assembleia Legislativa do Recife. Foi um marco histórico das lutas e dos movimentos sociais em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes. Foi a verdadeira expressão da solidariedade social e política de inspiração freireana.

Antes da Constituição de 1988, as crianças e os adolescentes não gozavam de garantias constitucionais e, conseqüentemente, não eram consideradas como sujeitos de direito. A legislação vigente à época era a Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979, que instituiu o Código do Menores sancionado por João Figueiredo, o último presidente da ditadura militar. O código de menores limitava-se a recolher crianças e adolescentes em situação irregular, seja por conflito com a lei ou por abandono familiar para interná-los até a maioridade penal.

Após a queda do regime militar (1985), surgiram no Brasil inúmeros movimentos em favor de políticas públicas que resgatasse a cidadania e o processo democrático. A base legal que garantiu a política de proteção integral das crianças e adolescentes encontra-se presente no artigo 227⁸¹ da Constituição Federal e no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90). Todavia, por entre cada título, artigo, inciso e parágrafo, há muitas histórias, memórias, vidas e lutas que precisam ser lembradas, conforme nos ensina o professor Silva, a seguir:

Por dentro e por trás do Estatuto da Criança e do Adolescente há uma longa história de lutas pelos direitos sociais. E uma dessas histórias de luta que podemos destacar foi a realização do 1º Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizados no ano de 1986 em Brasília. Neste evento, denúncias e anúncios foram expostos pelas meninas e meninos brasileiros: conteúdos de ensino desligado da realidade de vida dos alunos, desemprego dos pais, falta de saneamento básico, violência policial, necessidade de reivindicar ao governo melhorias para a educação escolar, melhores salários para os professores, discutir dentro da escola a realidade de vida das crianças e adolescentes trabalhadores, construir mais escolas principalmente na área rural. São denúncias e anúncios frutos da vivência das crianças, adolescentes, educadores sociais populares espalhados em diversos projetos sociais pelo Brasil. (SILVA, 2019, p. 8)

⁸¹Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao longo da história dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, é possível constatar um país marcado pela ausência de direitos e garantias fundamentais desses sujeitos, conforme mencionado no capítulo anterior. São histórias que representam o processo de desumanização, de injustiça social e de violação da dignidade humana das crianças e adolescentes deste país. E apesar de alguns avanços históricos e legais, ainda nos deparamos com histórias semelhantes a de José Roberval da Silva, mais conhecido como Ferrugem, que morreu atropelado por um trólebus na cidade do Recife, de acordo com o trecho a seguir:

Terminou de forma tão trágica como talvez tenha sido sua existência. Após cometer provavelmente mais um de seus vários furtos, surrupiando o relógio de uma transeunte e, “Ferrugem” teve sua cabeça esmagada pelos pneus traseiros de um trólebus da CTU, na esquina da Rua Nova com av. Dantas Barreto. Ele tentava safar-se de improvisada perseguição de populares, não pressentindo a aproximação do veículo. Curiosa ironia: tentar salvar-se era sua ocupação⁸².

Ferrugem com apenas dez anos já tinha tido dez entradas registradas nas unidades da FEBEM⁸³ do Recife e havia fugido (ou “salvado-se”) em todas as vezes que foi apreendido. Ele era o sétimo filho da Lavadeira Marlene Brás da Silva. Ferrugem era apenas mais um menino de rua que passava o tempo a cheirar cola e a sentir a raiva e o desprezo das pessoas que caminhavam nas ruas e passavam por ele, ignorando-o.

Ferrugem morreu no ano de 1989 no contexto das lutas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e após um ano da promulgação da Constituição Federal que garantiu direito aos meninos e meninas brasileiros. E apesar de toda essa efervescência histórica de lutas e conquistas, há muitos “Ferrugens” perambulando pelas ruas de nossa nação.

Convivemos com os “ferrugens” da vida, quando caminhamos pelo bairro em que moramos – Geisel. Apesar do crescimento significativo do local ao longo dos seus 40 anos de existência, ainda nos deparamos com crianças e adolescentes “perambulando” pelas ruas, principalmente no turno da noite, pedindo ajuda e comida para si e para os seus familiares.

São crianças e adolescentes que saem à noite vendendo guloseimas e oferecendo seus serviços laborais por “trocados” em condição de extrema vulnerabilidade e abandono. Crianças e adolescentes que tiveram suas infâncias roubadas e suas existências desumanizadas em virtude

⁸² Diário de Pernambuco, “Ferrugem” dez anos, ou a morte sob o trólebus, Renato Freraz, em 15 de julho de 1989.

⁸³Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor.

da precariedade social e econômica de suas famílias. Muitos deles são usuários de drogas e encontram-se fora do ambiente escolar.

De acordo com Silva (2000, p.27), “para milhares de crianças e adolescentes, o estar trabalhando, é uma das maneiras encontradas para tentar superar o estado de injustiça social crônica, estampada em diversas de pobreza e marginalização”.

O autor acrescenta que:

Atualmente eles estão nas ruas e praças das grandes e pequenas cidades, tanto na zona rural quanto na urbana. Na andarilhagem pelas ruas, vão fazendo de tudo: produzem pequenos objetos, catam lixo (papel, vidros, latas etc.), vendem bombons, flores, santinhos e bugigangas, engraxam sapatos, lavam e tomam conta de automóveis em estacionamento, etc. Elas e eles seviram. Jogam futebol, brincam de se esconder. São crianças e adolescentes e se divertem. Dormem na calçada, fogem da polícia. Estão nas ruas. (SILVA, 2000, p.33.

A referência acima reflete a realidade dos meninos e meninas pobres e negras que peregrinam nas noites em busca de melhores condições de vida. Uma realidade dura, desumana e cruel. Observar esses meninos e essas meninas expondo seus corpos franzinos é aterrorizante, mas foram essas contradições marcadas pela violação de direitos humanos que acendeu a chama dos movimentos sociais nas décadas de 80 e 90.

De acordo com Silva:

As décadas de 80 e 90 são marcadas pelo surgimento de diversas iniciativas, tanto pelo lado governamental quanto pelo não-governamental, no sentido de intervir na situação devida de crianças e de adolescentes. Dentre as iniciativas, vale destacar o papel político desempenhado pelas iniciativas não-governamentais diante das condições de pobreza das crianças e dos adolescentes. (SILVA, 2000, p. 40)

Segundo Streck⁸⁴ (2009), é longa a lista de movimentos que fazem parte de uma memória viva e histórica como possibilidade na ação pedagógica como ação política. O autor menciona os Círculos de Cultura Popular, as Ligas Camponesas, os Movimentos de Educação de Base, aqui se inclui as práticas educativas com os meninos e meninas de rua, entre outros, em que as práticas educativas fizeram da sociedade a sua “sala de aula”. O autor afirmou que: “A educação passa a ser vista como instrumento para as classes subalternas ocuparem um lugar na sociedade que lhes havia sido negado” (STRECK, 2009, p. 167).

⁸⁴R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

Para Kauchakje⁸⁵ (2007, p. 670) “movimento social é um fenômeno de diversas facetas, que acompanha a história das diferentes sociedades”. Em outras palavras, a autora afirmou que o movimento social é a raiz de outras expressões participativas e tem caráter pedagógico, consolidando a Solidariedade política no âmbito de ações democráticas.

Foi esse movimento de caráter pedagógico e político que consolidou a Solidariedade engajada dos meninos e meninas de rua do Brasil, que a partir do protagonismo desses sujeitos, gerou transformações importantes na estrutura social, porque os movimentos sociais “provocam modificações no interior do Estado, da cultura e de relações societárias, e seu impacto social característico é a ampliação do espaço público” (KAUCHAKJE, 2007, p. 81).

Salientamos ainda que há um significado fundamental nos movimentos sociais que é o de estabelecer relações de força entre grupos populares representados pela sociedade civil e o próprio Estado. A inserção do artigo 227 na Constituição Federal, e o próprio ECA como política pública de inclusão e proteção destes sujeitos, são frutos desses movimentos de intervenções, tendo como pressupostos “ações coletivas e de inovações democráticas que podem atribuir sentido político à solidariedade” (KAUCHAKJE, 2007, p. 89).

Compreendemos que os movimentos sociais foram fundamentais nas conquistas de políticas públicas de crianças e adolescentes deste país. Esses movimentos se constituem como práticas pedagógicas, sociais e políticas que tiveram como “pano de fundo” a solidariedade engajada e comprometida com a transformação social. Estamos falando da possibilidade de promover a cidadania ativa dos meninos e meninas desse país, garantindo o pleno desenvolvimento desses sujeitos, conforme preceitua a citação a seguir:

O Movimento Nacional de Meninos em Meninas de Rua (MNMMR) cumpriu papel fundamental e os educadores mais engajados passaram a defender que as crianças brasileiras deveriam ter direito ao atendimento em instituições educacionais que lhes garantissem o pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, culturais, motoras, emocionais e sociais. (DIAS, SEVERO e SOUZA, 2013, p. 36)

Além da inserção do artigo 227 da Constituição Federal que traz a prerrogativa da criança e do adolescentes enquanto sujeito de direito e das garantias de proteção presente no Estatuto da Criança e do Adolescente, o reconhecimento da educação como um direito público subjetivo⁸⁶ influenciou a composição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996) que

⁸⁵Sociedade e Estado, Brasília, v. 23, n. 3, p. 667-696, set./dez. 2008.

⁸⁶ Artigo 6º e 205 da Constituição Federal.

surgiu como mais uma conquista histórica e legal no âmbito das políticas públicas de proteção aos direitos humanos das crianças e adolescentes.

Desse modo, a educação passou a ser alvo de debates e discussões políticas em favor da efetivação do direito à educação a partir do aumento da oferta, da luta por uma educação de qualidade, da descentralização das políticas educacionais, da valorização da formação docente e da construção de um currículo que levasse em consideração a realidade social e histórica desses sujeitos.

De acordo com DIAS, SEVERO e SOUZA:

Com o reconhecimento da educação como direito público subjetivo (CF de 1988), como um **direito** das crianças e dos adolescentes (ECA, 1990) e com a definição da Educação básica como obrigatória, algumas demandas estavam postas para a efetivação desse direito, dentre elas, podemos citar o aumento da oferta, a questão da qualidade do atendimento nas instituições educativas, a descentralização das políticas, a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares que considerasse as crianças como alvo de proteção integral e, obviamente, a melhoria na formação dos profissionais de educação. (2013, p. 36)

Nesse sentido, o contexto escolar é um espaço fundamental para a promoção de reflexão e de luta por efetivação dos direitos humanos fundamentais das crianças e adolescentes. Primeiro, porque todo o arcabouço histórico e legal narrado nas linhas anteriores foi fruto da Solidariedade Social e Política que emergiu dos movimentos sociais, das práticas educativas que nasceram nas salas de aulas das ruas para que o direito ao desenvolvimento pleno das crianças e dos adolescentes fosse reconhecido e fundamentado. Segundo, porque a escola é um lugar de reflexão, socialização e consolidação de uma cultura de educação em direitos humanos.

Por isso, reservamos o capítulo a seguir para falar sobre a importância da escola enquanto um espaço de fomento ao protagonismo juvenil e da força revolucionária dessas micro ações educativas que contribuem para a formação de um sujeito emancipado e construtor de sua própria história.

3.4 O protagonismo Juvenil como expressão de resistência e do grito por justiça social

“Como um espaço para eles deixarem todas as ideias e pensamentos fluírem, no início, e, depois, tudo isso será transformado em ações coordenadas por eles, em que sempre serão os protagonistas de tudo.”

(P⁸⁷. 01, 2020)

As crianças e os adolescentes, como sujeitos de direitos e construtores de suas próprias histórias, possuem sonhos, expectativas, vontades, desejos de exercer suas autonomias dentro do processo social, político, cultural, educacional e histórico. De acordo com Silva, “ao tomar a criança e o adolescente como sujeitos sociais dentro do cotidiano, está se abrindo também à possibilidade de se discutir o papel desempenhado por eles de ocuparem um lugar dentro do processo histórico e nos acontecimentos nele desenrolados enquanto protagonistas” (2000, p.26).

Apesar do reflexo positivo dos movimentos sociais que culminou em conquistas de políticas públicas para crianças e adolescentes, há contradições que marcam nossa estrutura social e estão relacionadas a falta de reconhecimento pleno e da exclusão na participação social desses sujeitos. “Uma das causas para esta postura é a própria imagem que se tem sobre o conceito de criança o qual, está enraizado numa visão dominante e etnocêntrica” (SILVA, 2000, p.26).

Por isso, é tão importante enfatizar ações moleculares de protagonismo juvenil como força revolucionária⁸⁸ capaz de mudar as estruturas hegemônicas desumanizantes. São ações, como afirma Kauchakje (2007), que correlacionam a dimensão educacional e que reverbera nas mudanças sociais e políticas.

Podemos citar como exemplo, a atitude dos meninos e meninas da Escola Fenelon Câmara em 2015, quando fizeram um vídeo e colocaram nas redes sociais denunciando a infraestrutura do espaço escolar. Isto ocasionou uma movimentação dentro da prefeitura de modo que a escola foi visitada por agentes da Secretária de Educação logo em seguida. Em outra ocasião, foram em marcha, unidos e solidários para frente da prefeitura que fica no bairro vizinho da escola a pé apoiar a greve dos professores. E dentro da própria escola, os educandos e educandas se reúnem para dialogar com a gestão pelos seus direitos e garantias. Toda esta dinâmica de ações, que buscam uma educação de qualidade, são reflexos dos diálogos e do processo de conscientização que ocorrem a partir de práticas educativas democráticas e que estimulam a participação desses sujeitos.

⁸⁷ Professora e colaboradora do COMAV.

⁸⁸ Conforme preceitua Alder Júlio Calado.

As inúmeras ações de ocupação nas escolas do Brasil em 2018, também foram expressões de luta pelo direito à educação. Meninos e meninas “protagonizadores” e conscientes de seu papel como agentes de transformação, se mobilizaram e lutaram em favor de uma educação pública de qualidade, conforme narrado no trecho a seguir:

Por meio de sua atividade prática, os estudantes mostraram que não estão alheios às questões políticas do país e que são capazes de realizar ampla mobilização para a luta em prol de uma educação pública e de qualidade. Nessa perspectiva, o movimento de ocupações das escolas públicas deixou como herança diferentes aprendizados que não estão presentes nos currículos formais da escola⁸⁹. (BOUTIN E FLACH, 2017, p.4)

A educação escolar e não escolar na perspectiva crítica é o liame que efetiva e consolida políticas em defesa do direito da criança e do adolescente. É a base fundamental, vinculada às questões sociais, de elaboração de estratégias, de participação política dos meninos e meninas brasileiros enquanto experiências democráticas.

A Rede Margaridas Pró-crianças e Adolescentes da Paraíba (REMAR) é uma dessas instituições não-escolares que desenvolve ações educacionais e fomenta políticas de atendimento ao direito da criança e do adolescente a partir de um conjunto de articulações que visam a realização do princípio constitucional da proteção integral prevista no estatuto da criança e do adolescente. A Rede foi uma das articuladoras da “Campanha Criança e Adolescente: Quem Protege Resiste” que foi lançada na Ordem dos Advogados da Paraíba em homenagem aos 29 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 12 de julho de 2019.

A abertura desse evento foi marcada com apresentações culturais e uma mesa formada só com os adolescentes, tendo como público naquele espaço agentes do poder executivo, do poder judiciário, poder legislativo, sociedade civil em geral, representantes de escolas públicas e membros da OAB-PB. Nós tivemos o prazer de fazer parte dessa festa, onde meninos e meninas foram os protagonistas e destaques da solenidade. Foi histórica a ocupação da OAB-PB pelos meninos e meninas que fazem parte da REMAR como memória de uma data simbólica de luta em favor da cidadania ativa desses sujeitos, conforme pode se notar através da fotografia a seguir:

⁸⁹O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana.

Figura 14 – Auditório da OAB-PB (site do Tribunal de Justiça da Paraíba, 2019)



Fonte: <https://tce.pb.gov.br/>

No sentido de pensar a educação como o “gatilho” para experiências sociais e participativas, recorremos mais uma vez a pedagogia freireana. O professor Freire⁹⁰ analisou a in experiência democrática, revelando-a no comportamento intrínseco ao povo brasileiro em decorrência da herança colonial, de modo que perpassa pela relação familiar, pelo contexto escolar e pela relação com o trabalho.

O autor propôs a ruptura do paradigma da cultura do silêncio presente na educação através da proposta de uma educação democrática, crítica e Solidária. Para o professor, a integração entre o processo educativo e as condições sociais, implica na mudança dessas mesmas condições. Ele afirmou que:

Da mesma forma, a organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz de inorgânica, superposta e inoperante. (FREIRE, 2003, p. 11)

Para Freire, o fato da educação ser desvinculada de sua realidade, resultaria em um processo educativo inorgânico e, conseqüentemente, antidiálogo, antiparticipativo e antirresponsabilidade. Ele dizia que para a educação caminhar no sentido democrático tinha

⁹⁰Em Educação e Atualidade Brasileira.

que ser fundada no diálogo. Assim, a partir do pensamento de Freire, de acordo com Lulianelli, “o tema do protagonismo juvenil vai cumprir um determinado papel nas ações dos multilaterais e dos governos” (LULIANELLI, 2003, p. 59) através do diálogo com esses sujeitos em conexão com a realidade de forma crítica.

De acordo com Freire:

Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2003, p. 38)

Alertou-nos o professor em Educação e Atualidade Brasileira (2003), para uma educação que possibilitasse a articulação entre a escola e as suas realidades (local, regional e nacional) e que essa vinculação resultasse no fomento à participação ativa dos estudantes na organização social.

Para Lulianelli (2003), quando um jovem, obviamente pobre, encontra-se fora da integração dos sistemas educacionais, no mercado de trabalho, em estratégias públicas esportivas, logo são considerados delinquentes, sem sequer terem suas histórias de vida compartilhadas.

De acordo com Silva:

É preciso ouvi-los, possibilitar-lhes a palavra, deixá-los falar do jeito que vivem e/ou sobrevivem, contarem suas histórias, dizerem como vêem o mundo, como percebem a realidade, seja na zona rural ou urbana. Eles têm seus anseios, esperanças e projetos e abrem pequenas "brechas" dentro do sistema socio-político-econômico, criando elementos para que possam permanecer dentro da vida. Entre estes elementos, está a inserção nos movimentos sociais populares, nos quais pouco a pouco vão criando formas de identificar seus saberes e expressões de competências, numa forma de protagonismo. (SILVA, 2000, p.28)

Acrescentou Silva (2000) que vivemos na sociedade, a qual é violentadora dos direitos das crianças e adolescentes chamando-as de violentas. Uma sociedade que rouba⁹¹ os pobres e os excluídos da vida chamando-os de assaltantes, criminosos e bandidos; que provoca a fome, a miséria e as doenças desde o nascimento desses sujeitos; que chama de perigosos,

⁹¹ Através de múltiplas facetas políticas, a exemplo das inúmeras práticas de corrupção.

indecentes e ameaçadores, mas marginaliza os pequenos e as pequenas e chama-os de marginais; que, ao mesmo tempo, esbanja e ostenta o luxo e incrimina os despossuídos da vida. Uma sociedade que prostitui as meninas e os meninos e ainda os chamam de prostitutas, promíscuos e sexualizados.

Neste sentido, é preciso fomentar o protagonismo juvenil para que esses sujeitos possam participar da organização e decisão da sociedade a partir de experiências democráticas e que possibilitem lutar pelo reconhecimento efetivo dos seus direitos. E que essas práticas educativas dentro e fora da escola estejam conectadas de forma crítica com a realidade social e política para fins de modificá-las. Ao mesmo tempo, que essas ações educativas promovam a transformação necessária pautada nos preâmbulos dos direitos humanos e no compromisso com a coletividade.

Por fim, que o exercício da participação social e política seja pautado nos processos democráticos, solidários e humanos, porque garantir a voz e a formação de crianças e adolescentes e, ao mesmo tempo, estimular a participação deles na organização social é urgente, é preciso, é necessário para que se tenha uma sociedade menos injusta, menos desumana e menos desigual. Unir-se em favor de práticas democráticas é resistir!

4 A SOLIDARIEDADE SOCIAL E POLÍTICA NO PENSAMENTO FREIREANO

“Paulo Freire, falando aos camponeses
Solidário e parceiro se fazia
Apostando convicto na Utopia
Traz no rosto um sorriso algo divino
Em seus olhos, um brilho de menino
- Eu também sei fazer agricultura:
Eu semeio palavras, fé, cultura
Não é bem a que cuida do roçado
Mas o nosso fazer está ligado
Nossa roça faz novas criaturas”.

(Alder Júlio Calado)

Ao consultarmos o Dicionário online⁹² acerca dos sinônimos e significados da palavra Solidariedade, a qual será escrita com inicial maiúscula nesta pesquisa, nos deparamos com expressões do tipo: ajuda, amparo, apoio, cuidado, etc. São palavras que se referem a uma relação de subordinação de um sujeito em relação a outro. Significa alguém que ajuda e outro que é ajudado, alguém que ampara e outro que é amparado, alguém que apoia e outro que é apoiado. Esse verbete demonstra uma profunda passividade e subalternidade de uns sujeitos em relação a outros sujeitos, uma vez que ajudar, apoiar e amparar são verbos que se revelam em uma posição de hierarquia e verticalidade.

Geiger⁹³ (2011, p. 809) descreve a Solidariedade como sentimento de identificação com os problemas de outrem, que levam as pessoas a se ajudarem mutuamente. Embora este verbete suavize a ideia de hierarquia e verticalidade, ainda posiciona a categoria da Solidariedade como um sentimento de relações humanas de forma passiva e romantizada.

Nosso objetivo, ao pensar a categoria da Solidariedade, foi o de ampliar essa perspectiva e germinar a reflexão da Solidariedade enquanto um compromisso social de construção de um mundo mais habitável e menos desumanizante, principalmente, quando estamos imersos em um sistema social e econômico de valorização das “coisas” e desvalorização do “ser”. E, neste sentido, torna-se urgente pensar em um projeto de sociedade que seja humanamente pautado nas relações Solidárias.

Pensar o capitalismo como o sistema econômico que fomenta a desigualdade e a injustiça social, a pobreza de uns em detrimento a riqueza de outros e, conseqüentemente, a

⁹² <https://www.dicio.com.br/solidariedade/> acessado em 13 de novembro de 2019.

⁹³ AULETE, Caldas. Minidicionário Contemporâneo da língua Portuguesa. Organizador Paulo Geiger. 3ª Ed – Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

fragilização das relações sociais em decorrência da substituição do valor humano pela valorização das “coisas”, também nos conduziu a pensar em alternativas, mesmo que micro alternativas, de combate às formas de exclusão social. Por isso, nosso compromisso é possibilitar a construção de um mundo que comporte todas as pessoas como seres singulares e capazes de entender que o “Solidarizar-se” é uma proposta teórica, metodológica e política de compromisso com a coletividade.

Comparato (2006, p. 01) introduz suas inquietações anunciando que a parte mais bela e importante de toda a História é “a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza”. O autor também afirma que “não existe palavra que exprime o conceito de ser humano”, revelando, assim, a grandeza dessa nomenclatura e a importância de uma sociedade que tem como base central, ou deveria ter, a humanização.

Todavia, Comparato também chama atenção para a “*reificação*” do ser pelo desenvolvimento do sistema capitalista, em que o ser humano assume a personificação de mercadoria, e o capital, a personificação de sujeito de direito. Em contraposição ao processo de “coisificação” do ser, ele define os direitos humanos como “os valores mais importantes da convivência humana, aqueles sem os quais as sociedades acabam perecendo, fatalmente, por um processo irreversível de desagregação” (2006, p. 26).

Danilo Streck afirmou que “em uma sociedade capitalista, os interesses que controlam o Estado são prioritariamente os do capital e não das pessoas e dos grupos que estão deixados à margem dos processos produtivos e de consumo ou neles integrados de forma subalterna”. Em contraposição aos interesses de uma sociedade genuinamente capitalista, a “humanização passa pela possibilidade de sentir-se construtor do destino coletivo do povo a que se pertence” (STRECK E ADAMS, 2006, p. 96).

Nesse sentido, pensar os valores Solidários no contexto da convivência humana em contraposição a “*reificação*” desse humano em decorrência do sistema capitalista, é pensar em um projeto de sociedade baseado nos direitos humanos. De acordo com Streck e Adams, “a participação cidadã é essencial para constituir uma identidade política baseada em valores de solidariedade, autonomia e reconhecimento da diferença” (2006, p. 101).

Assim, pensamos a Solidariedade enquanto um elemento de notável importância para a construção de um processo de organização social pautado nos preâmbulos dos direitos

humanos como alicerce fundante para a edificação de um mundo menos desumano e mais justo.

Nesse sentido, afirmou Assmann e Sung que:

Quando acreditamos que os nossos desejos são prenúncios do futuro, começamos a propor a construção de uma **sociedade justa e solidária, uma sociedade sem exploração e desigualdade, uma civilização do amor, e coisas do gênero**. Este tipo de discurso apaixonante e sedutor é muito comum entre grupos de movimentos sociais, igrejas e grupos religiosos que preservam e valorizam a sensibilidade social. (2000, p. 137, grifo nosso)

O investimento em um futuro baseado em valores sociais, caminha no sentido de criar estratégias e alternativas criativas de combate à exclusão social. Os autores acima afirmam que a educação é a tarefa social emancipatória mais significativa para a construção de uma sociedade mais solidária. Entretanto, não é qualquer educação.

Em vista disso, o Solidarizar-se que defendemos aqui está imerso no campo epistemológico da Educação Crítica, tendo como aporte teórico principal a Pedagogia Paulo Freire em colaboração com a Pedagogia Social Crítica, a Educação Popular e a Educação em Direitos Humanos, cuja interseção se dá pelo compromisso com a transformação social.

De acordo com Emir Sader (2007, p. 80): “Educar é um ato de formação de Consciência – com conhecimentos, com valores, com capacidade de compreensão”. Para este autor, a função educacional ultrapassa as formalidades exigidas pelo sistema educacional, pois educar é formar para a cidadania. Ele acrescenta que: “Educar é assumir a compreensão do mundo”. Para nós, pensar a Solidariedade nos espaços educacionais e não educacionais, é uma forma de nos posicionarmos politicamente no mundo.

Nesse sentido, nosso ponto de partida para pensar o mundo e se posicionar nele é a educação de base. A proposta é andarilhar pelas práticas educativas que fomentam as relações Solidárias como uma forma de dobrar a esquina da desesperança e permanecer firme, olhando para o horizonte do “inédito viável”, porque a Solidariedade pressupõe uma relação de humanização e de reconhecimento do outro como alicerce dos sonhos possíveis, conforme preceitua a citação a seguir:

Solidariedade não é só uma questão temática a ser tratada por algumas disciplinas da área de humanas ou sociais ou por temas transversais. Solidariedade é uma relação inter-humana fundamentada na alteridade, que pressupõe o reconhecimento do/a outro/a na diferença e singularidade, atributos da alteridade. Reconhecer o/a outro/a na diferença pressupõe

relativizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices. Sendo assim, ensinar a pressupondo a possibilidade de certezas é tender para uma negação da solidariedade com os/as que estão “dentro-e-fora” do sistema. (ASSMANN, SUNG, 2000, p. 97)

Vale lembrar que o desafio desta pesquisa foi o de pensar a possibilidade de uma experiência educacional exitosa e que se pautasse no Solidarizar-se de inspiração freireana. Então, escolhemos o Comitê Amor pela Vida – COMAV como o “fio condutor” dessa esperança viável. O projeto desenvolvido em uma escola pública e que trabalha com o protagonismo juvenil nos envolve pedagogicamente com reflexões que vão além do conteúdo curricular formal e que podem ser consideradas como práticas pedagógicas que são sensíveis aos valores Solidários presentes na pedagogia freireana.

Desse modo, o nosso alvo é pensar a categoria da Solidariedade no contexto sociopolítico e pedagógico de uma escola pública de periferia que desenvolve ações dentro e fora da escola. Portanto, é de suma importância identificar, caracterizar e compreender o papel desenvolvido por uma experiência que valoriza o “estar com o outro”, pensando este outro enquanto sujeito de direito capaz de construir sua própria história, tendo nas ações pedagógicas o instrumento de resistência, anúncio e denúncia de práticas desumanizantes na perspectiva de construir uma sociedade mais humanizada, mais solidária, mais justa e menos desigual.

Assim, justificamos este estudo em torno das atividades desenvolvidas pelo Comitê Amor pela Vida – COMAV por ser um projeto desenvolvido com adolescentes no espaço escolar e não escolar e que tem como objetivo desenvolver práticas educacionais emancipatórias, pautadas no protagonismo juvenil como forma de construir possibilidades e fomentar “consciências” críticas.

4.1 Andarilhagem freireana: a busca pela categoria da solidariedade social e política

“Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentimento de solidariedade e não nos tornamos imediatamente um grande bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade”.

Paulo Freire

Iniciamos este capítulo parafraseando Brandão (2017)⁹⁴ ao categorizar “andarilhagem” como o movimento daqueles que se deslocam, porque creem, precisam e são comprometidos com o outro. Aqui, o deslocamento mencionado refere-se à nossa curiosidade epistemológica como impulso à peregrinação por entre os escritos do Professor Paulo Freire para pensar o processo educativo a partir da categoria da Solidariedade Social e Política, tendo como axioma o diálogo com o nosso objeto de pesquisa.

Para compor essa proposta de “andarilhagem” teórica, selecionamos os livros: Educação e Atualidade Brasileira (1959), Educação Como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968), Cartas à Guiné-Bissau (1977), Educação e Mudança (1979), Pedagogia da Esperança (1992), Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia da Indignação (2000).

Esta seleção se sucedeu porque as obras mencionadas, dentro do contexto de espaço e tempo, podem trazer reflexões significativas em relação ao nosso campo de estudo a partir de diferentes dimensões, mas conectadas na mesma perspectiva hermenêutica: a luta coletiva por soluções possíveis e efetivas para o povo, a partir da realidade concreta desse mesmo povo. Nosso ponto de partida é o processo pedagógico como o caminho para a transformação social a partir de práticas humanizadas, participativas e comprometidas com uma sociedade democrática.

Sem dúvida, Freire é um dos intelectuais da educação mais importante e conhecido dentro e fora do território brasileiro por ter dedicado sua vida e suas obras a pensar as contradições sociopolíticas através de um olhar atento e sensível às práticas pedagógicas. Vale destacar que aqui nos referimos ao campo da Educação Crítica.

Salientamos também que a cidade do Recife e o nordeste brasileiro entre as décadas de 50 e 60 foram as primeiras andarilhagens de Freire como o espaço de suas aspirações epistemológicas. Isto o levou a pensar em uma educação dialógica, crítica e libertadora em oposição a uma educação antidemocrática, conforme postulado em sua tese intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”.

As experiências em sua terra natal, da infância, a fase adulta e profissional, foram o “amálgama” que o conduziu às futuras inspirações científicas no Brasil e no mundo. Nesse sentido, não há como desassociar a vida de Paulo de sua lavra editorial. A vida e obra do professor sempre estiveram conectadas, uma vez que o autor não se constituiu apenas como

⁹⁴ Dicionário Paulo Freire.

um mero teórico, mas, sobretudo, como um verdadeiro pensador da prática. E, dessa forma, a *práxis* é uma das essencialidades da Teoria Paulo Freire.

Após seu exílio, em decorrência do golpe militar de 1964, Paulo Freire iniciou sua trajetória fora do Brasil peregrinando por entre os países latinos americanos e europeus. Nessa época, escreveu “Educação Como Prática da Liberdade”, onde retratou projetos educacionais e o método de educação para adultos. Em seguida, escreveu a obra mais lida, digamos que a mais importante do autor, que foi a “Pedagogia do Oprimido”. Esta é a obra clássica de Freire a qual apresenta concepções sociopolíticas e históricas, bem como propostas revolucionárias de uma educação para a libertação da opressão, de uma educação crítica e profundamente sensibilizada com os excluídos da vida.

Os livros - Cartas à Guiné-Bissau e Educação e Mudança, trazem reflexões relacionadas a uma educação como ato de conhecimento e conscientização política. Através de suas andanças pela África e pela Europa, enquanto fazia parte do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, Paulo Freire conduziu suas reflexões através de diálogo com educadores no contexto de suas vivências históricas, enfatizando o problema fundamental do sistema educacional que é a herança colonial. Nesse sentido, propôs uma educação que os conduzissem à libertação da exploração que vem se constituindo pela classe dominante.

Freire sinaliza para uma educação enquanto ação político-revolucionária, afirmando que há opção para o educador como sujeito revolucionário. Vale salientar que o lançamento do livro “Educação e Mudança” coincide com o regresso do autor ao Brasil depois do exílio que sofreu pelo golpe militar em 1964. Esta obra aponta para o compromisso dos sujeitos com a transformação social a partir do seu “estar no mundo”, ou seja, tendo consciência de sua própria realidade. Freire⁹⁵ (1985) chama esse compromisso de processo de humanização e de responsabilidade histórica, afirmando que devemos ser sujeitos de nossa própria educação, não podendo ser mero objeto dela

“Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia da Autonomia” foram as obras de Freire escritas no Brasil a partir de seu retorno definitivo do exílio. A esperança é uma das categorias centrais da obra de Paulo Freire e se vincula ao inédito viável e ao sonho possível (STRECK, 2017⁹⁶).

Em Pedagogia da Esperança, o educador revive, reencontra, conversa, dialoga com a Pedagogia do Oprimido através de memoráveis experiências, apostando na luta como ponte

⁹⁵ Educação e Mudança (1979, p.14).

⁹⁶ Dicionário Paulo Freire.

para um mundo melhor e mais bonito. Em *Pedagogia da Autonomia*, último livro escrito por Freire em vida, Edna Castro de Oliveira (1996, p.07) afirmou no prefácio que as ideias retomadas na “obra resgatam de forma atualizada, leve, criativa, provocativa, corajosa e esperançosa” questões relacionadas à docência. Aqui, o educador alerta para a vigilância em relação às práticas de desumanização e anuncia a **Solidariedade** como compromisso histórico em favor da transformação social.

A “*Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*” foi o livro que estava sendo escrito por Freire, quando este veio a falecer em 1997 e, posteriormente, publicado por Ana Maria Araújo Freire (sua viúva) no ano de 2000. O que aspirou Ana Maria ao apresentar o livro foi que, de forma clara ou implícita, Paulo Freire manifestava “sua postura, profundamente arraigada na vocação ontológica de humanidade que temos em cada um de nós, exercida com clareza cidadã por ele, mesmo diante dos fatos tão dramáticos e difíceis, de forma a não se afastar da esperança”. (FREIRE, 2000, p.9)

Nesse sentido, o verbo “*ESPERANÇAR*”⁹⁷, na acepção freireana desta palavra, nos conduziu ao contexto do COMAV, inicialmente como membro da comunidade, e em seguida como pesquisadora, para pensar a categoria da Solidariedade Social e Política por acreditar que há força revolucionária nas sementilhas de esperança que são cultivadas nas simples ações do cotidiano da escola, nas pequenas iniciativas grupais e nos gestos moleculares partilhados, conforme afirmou Calado (2018).

Não podemos deixar de salientar, mais uma vez, que foi a admiração e, posteriormente, a observação despretensiosa das ações desenvolvidas pelo Comitê Amor Pela Vida (COMAV) como membro da comunidade, que nos levou a sistematizar esse encontro entre as práticas vivenciadas no espaço escolar e não escolar e a Teoria Paulo Freire. Possivelmente, isto se deu porque a pedagogia na perspectiva freireana é concretizada a partir da práxis, ou seja, da dialogicidade entre ação e reflexão/teoria e prática em comunhão com a realidade sociopolítica. Em outras palavras, é concretizada também no exercício do sentir, pensar, agir e sistematizar, porque a educação crítica e libertadora é movimentação, é marcha diária, é dinamismo, é processo ético e estético.

Em vista disso, ressaltamos que o foco principal deste estudo é o de realizar uma pesquisa através da observação participante das ações desenvolvidas pelo COMAV, enquanto experiência

⁹⁷ No sentido do inédito viável e do sonho possível.

de Solidariedade Social e Política de base freireana junto a adolescentes no espaço escolar, em comunhão com a análise de documentos e das entrevistas/questionários.

Nesse sentido, as obras do professor Paulo Freire selecionadas, se constituem como um convite para pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo COMAV, dentro e fora da escola, como experiências e vivências coletivas em favor do fortalecimento de processos educativos emancipatórios no campo da educação em direitos humanos a partir da categoria da Solidariedade Social e Política.

Assim, passaremos a apresentar e discutir algumas formas de conceituar a Solidariedade Social e Política em Paulo Freire enquanto:

- Diálogo com o outro em um processo de participação social e coletiva;
- Ação do comunicar-se e da construção de alternativas de vida com o/a outro/a;
- Alternativa radical de se sobrepôr a uma solidariedade privada;
- Um exercício de pensar a existência humana;
- Luta por uma educação para os sentidos e afetos humanos;
- Forma de luta e compromisso histórico de homens e mulheres (educandos e educandas);
- Confiança entre os sujeitos como instrumento de transformação socio-política.

4.1.1 Solidariedade social e política enquanto diálogo com o outro em um processo de participação social e coletiva

A obra intitulada - Educação e Atualidade Brasileira foi a primeira elaboração acadêmica do Professor Paulo Freire. O livro refere-se a tese escrita no ano de 1959, a qual foi apresentada na escola de Belas Artes de Pernambuco com o objetivo de alcançar a cadeira de História e Filosofia da Educação. Apesar do professor não ter expressado explicitamente a categoria da Solidariedade Social e Política neste escrito, o “Solidarizar-se” percorreu por entre outras categorias correlatas presentes na obra.

A educação brasileira à época apontava para um contexto pedagógico baseado na in experiência democrática como herança do processo colonial. Tal situação ocasionava práticas educativas inorgânicas e totalmente desvinculadas da realidade concreta dos educandos. Deste modo, Freire pensava o processo pedagógico a partir da inserção do

educando nas problemáticas sociais, incentivando a análise crítica a partir da discussão corajosa desses problemas presentes no cotidiano desses sujeitos.

O professor Paulo Freire defendia uma educação que possibilitasse:

[...] ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em **diálogo constante com o outro**. Que o predisponha a constantes revisões. A **análise crítica de seus “achados”**. A **uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão**. Que o identifique com métodos e processos científicos. (FREIRE, 2003, p. 38, grifo nosso)

Freire defendia o diálogo como a força motriz para que os brasileiros transitassem da consciência ingênua para uma consciência crítica. Em outras palavras, a concepção de educação apresentada em Educação e Atualidade Brasileira pautou-se em um processo pedagógico inserido na realidade concreta dos educandos, permitindo a participação democrática desses sujeitos de modo crítico e dialógico. Por entre estas categorias delineadas (democracia, criticidade, dialogicidade, problematização), a Solidariedade Social e Política apresenta-se nesse “estar com o outro”, “dialogando com esse outro” e “construindo alternativas de mudança” por meio da participação social e coletiva.

Diante desse contexto, a categoria da Solidariedade Social e Política apresenta-se nessa obra a partir da proposta de uma educação crítica e, sobretudo, dialógica que esteja em conexão com os problemas sociopolíticos imersos na organização social. Sendo assim, pensou-se em uma educação que estimulasse experiências de participação democrática da comunidade com a escola através do “estar com o outro”, construindo ideias de participação social com esse outro em contraposição à inexperience democrática enquanto herança histórica das classes dominantes.

4.1.2 Solidariedade social e política enquanto ação do comunicar-se e da construção de alternativas de vida com o/a outro/a

Na obra “Educação como Prática da Liberdade”, Pierre Furter, nas primeiras linhas intitulada - “Paulo Freire ou o poder da palavra”, afirmou que o fundamento da *práxis* de Freire encontra-se na convicção de que os sujeitos foram criados para a “COMUNICAÇÃO”. Partindo dessa premissa, vislumbra-se a Solidariedade não só no **aspecto do estar com o**

outro, mas, acima de tudo, comunicando-se e construindo alternativas de vida com esse outro.

O livro demonstra que Freire não era um mero expectador das teorias educacionais, mas a própria personificação do ato de “comunicar-se” e, em espírito de Solidariedade, foi construindo alternativas de vida através de ações políticas e pedagógicas em favor dos menos favorecidos. Nesse percurso, Freire observou em suas reflexões que “na visão sociológica e histórica implícita em sua concepção educacional, uma **solidariedade fundamental entre a teoria e a prática**. Sua visão sociológica, centrada sobre o mundo da consciência, se constitui a partir de uma preocupação fundamentalmente educativa” (FREIRE, 1967, p.22, grifo nosso).

Em outras palavras, o professor defendeu em seus escritos que o movimento educacional se sobressalta e não se limita ao campo meramente pedagógico. A educação proposta por Freire revela-se em seu caráter genuinamente político e assumiu uma visão de luta pela liberdade através de uma educação democrática, solidária e, sobretudo, crítica à estrutura de dominação. No livro, mais uma vez, Paulo nos alertou para o mutismo⁹⁸ e a não participação dos sujeitos na vivência comunitária como herança da política de exploração do período colonial.

Afirmou Freire que:

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o **mutismo** do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria **solidariedade aparentemente política** do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se fez necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política. É que em todo o nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo. (FREIRE, 1967, p.78, grifo nosso)

Para Freire (1967), a inexistência de condições de uma sociedade democrática dentro de uma estrutura econômica de grande domínio e de condições culturais desfavoráveis, propiciou uma Solidariedade privada dentro da lógica do mandonismo e não uma Solidariedade política em favor da coisa pública, conforme o trecho a seguir delineado:

⁹⁸ Como o silêncio dos excluídos.

Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e “mudo”, uma forma **política e social** cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social. **A solidariedade social e política**, também, a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação como o “mutirão”. (FREIRE, 1967, p.87, grifo nosso)

Paulo Freire inferiu, a partir do trecho acima, que ainda prevalecia no Brasil uma estrutura econômica feudal em relação a dinâmica social. Dessa forma, o educador preocupado com o mutismo, o antialogismo e a antiparticipação que atravessava o país naquela época, pela primeira vez nos seus escritos, apresentou a expressão **Solidariedade Social e Política como alternativa de se sobrepor a essa Solidariedade privada e mesquinha**, em que se revestia de um simplório assistencialismo.

4.1.3 Solidariedade social e política enquanto alternativa radical de se sobrepor a uma solidariedade privada

No ano de 1968, Paulo Freire escreveu seu livro - *Pedagogia do Oprimido*, que veio a ser sua obra mais comentada, mais lida e mais publicada no Brasil e no mundo. Por esta travessia teórica, não foi fácil pensar a Solidariedade Social e Política pela profundidade em que o educador formula suas ideias a partir de “bases ontológicas, antropológicas, política e pedagógica⁹⁹” presentes por entre suas arguições.

Segundo Fiori¹⁰⁰ “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência”, ou seja, é um pensar-agir comprometido com a humanização de vidas excluídas, esfarrapadas e marginalizadas da organicidade social.

Este é o livro, que como declarou Santiago e Saul¹⁰¹:

Encontra-se publicado em vinte e cinco idiomas e, só no Brasil, já se contam sessenta edições. Sua receptividade internacional está evidenciada por levantamento procedido projeto Open Syllabus junto a mais de um milhão de programas de estudos de universidades dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia para identificar quais são os livros mais solicitados por elas em suas ementas. *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é o único livro brasileiro a aparecer na lista dos 100 títulos mais referenciados pelas universidades de língua inglesa (2018, p. 1).

⁹⁹(SANTIAGO E SAUL, 2018).

¹⁰⁰O Professor Ernani Maria Fiori inicia o Prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* com essa frase.

¹⁰¹Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, out./dez.2018 e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP - <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

Pedagogia do Oprimido materializou-se a partir das observações sociais, culturais, históricas e políticas de Paulo Freire durante seu exílio, momento em que seu país vivia as crueldades totalitaristas da ditadura militar.

O livro é uma denúncia da opressão provocada pela classe dominante aos esfarrapados da vida a partir de uma “Educação Bancária”, cujo objetivo é “domesticar” a “massa” mediante um processo antidialógico, o qual se encontra a serviço da alienação, da dominação e da manutenção das situações desumanizantes.

Denunciou Freire que:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica e nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo a dimensão da “cultura do silêncio”, a **“educação” “bancária” mantém e estimula a contradição.** (FREIRE, 1987, p.38, grifo nosso)

Ao mesmo tempo, a obra freireana anuncia uma educação crítica a serviço da libertação dos homens e das mulheres por meio do processo dialógico. Uma “educação problematizadora, enquanto um *que fazer* humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1987, p. 49).

Ao pautar-se no processo dialógico enquanto uma “exigência existencial”, o professor aponta para a categoria da Solidariedade na **“perspectiva da confiança entre os sujeitos”**, não podendo estes resumir-se à meros depósitos de ideias. Por isso,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé dos homens, **o diálogo se faz uma relação horizontal em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia.** Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 52, grifo nosso)

A categoria da Solidariedade apontada por Freire ultrapassa o viés exclusivamente paternalista e assistencialista proposto pela classe dominante a partir de uma suposta Solidariedade privada e que, por vezes, nem isto. Ao contrário, o Solidarizar-se freireano é o compromisso com aquele que se Solidarizou, assumindo as causas dele como sendo suas também, conforme preceitua o trecho a seguir:

Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-os atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente. **A solidariedade, exigindo de quem se solidariza, que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical.** (FREIRE, 1987, p. 23, grifo nosso)

O autor apresenta a categoria como uma atitude radical de se colocar e assumir a luta do outro como sendo sua luta também. Para Paulo: a solidariedade verdadeira com eles, estar em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este "ser para outro". (FREIRE, 1987, p. 23).

4.1.4 Solidariedade social e política enquanto um exercício de pensar a existência humana

O livro - “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo” simboliza a relação afetuosa entre Paulo Freire e o povo africano. Foi através de cartas destinadas ao Comissário de Educação e à Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Bissau que, ao transformar-se em obra editorial, nos proporcionou reflexões profundas de valores educacionais como: humanização, criticidade, criatividade e, sobretudo, Solidariedade.

Para Freire, a humanização é um processo vocacional que pertence a própria natureza humana e percorre toda a sua obra como instrumento de resistência a qualquer forma de desumanização. É o movimento contra o “*ser menos*” e a favor da busca ontológica do “*ser mais*” a partir das possibilidades viáveis e dos sonhos possíveis. Por outro lado, a criticidade é fundamental para o processo de humanização, porque é através da leitura crítica e reflexiva da realidade concreta do mundo que se pode superar o pensamento ingênuo e se comprometer com a luta contra as condições de desumanização.

Freire escreveu Cartas a Guiné-Bissau como “um convite à criatividade dos alfabetizandos, que nelas irão escrevendo, a princípio, as palavras que eles mesmos vão criando” (1978, p.75). A criatividade surge como um movimento de valorização da cultura local que se opõe a burocratização alienante da classe dominante. Para o educador, a criatividade é expressão da militância e anda em comunhão com a Solidariedade no sentido do compromisso social.

As citadas categorias (humanização, criticidade, criatividade e Solidariedade) atribuídas às ações pedagógicas daquele povo, remetem ao processo de reconstrução do país africano através da educação de jovens e adultos, buscando romper com a herança cultural dos colonizadores.

A sensibilidade Solidária no olhar atento de Freire em relação ao povo africano foi exibida logo na introdução da obra, quando o professor descreveu as “mínimas coisas” de forma humanamente poética, conforme o trecho a seguir:

Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1978, p. 9)

O processo educativo em construção anunciado na obra, criou um clima de Solidariedade e fomentou as lutas do povo. Foram estímulos que os levaram a pensar em um futuro social e politicamente mais humanizado, conforme mencionou o fragmento do livro que diz: “Uma educação que, expressando, de um lado, o clima de **solidariedade** que a **luta** provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático da guerra, buscava o reencontro com o autêntico passado do povo e se dava a seu **futuro**” (FREIRE, 1978, p. 18, grifo nosso).

Para Paulo, os valores educacionais baseados na humanização, na criticidade, na criatividade e na Solidariedade, evidenciados naquele momento de diálogo com o povo africano, se tornariam vazios se não fossem concretizados na prática e no cotidiano desses sujeitos. A proposta de trabalho educacional foi pautada em uma Solidariedade social, na ajuda mútua, na unidade entre teoria e prática e não no individualismo desumanizante.

E mais uma vez a categoria da Solidariedade destaca-se como valor fundamental das práticas educativas, assumindo a responsabilidade social dos educandos com a própria comunidade. É o comprometer-se socialmente e politicamente com seu povo, com suas gentes, conforme citação a seguir:

Os valores que esta educação persegue se esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática. Daí que, desde o primeiro ciclo deste nível de ensino, o de quatro anos, participando de experiências em comum, em que se estimula a **solidariedade social e não o individualismo**, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade. (FREIRE, 1978, p. 40, grifo nosso)

Nesse sentido, pensar a teoria freireana a partir de sua experiência com o povo africano, inegavelmente, nos remeteu a categoria da Solidariedade Social e Política. Para Freire, o processo educativo daquele lugar só teria sentido se fosse cadenciado com o compromisso social e o interesse coletivo. Tal perspectiva significou romper com a herança de uma proposta educacional colonial: antidialógica, antidemocrática, antiparticipação e individualista, a qual considerava o educando como mero recipiente do conhecimento e não como construtor criativo desse conhecimento, de acordo com o trecho a seguir:

Na verdade, não seria realizável uma educação voltada para a concretização de valores como a **solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade**, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico, valores em que forjou o PAIGC, em todo o processo da luta de libertação, se nesta educação os educandos continuassem a ser, como na educação colonial, meros recipientes de “conhecimentos empacotados”, a eles transferidos pelos educadores. Puros objetos, incidências da ação “educativa” dos educadores. (FREIRE, 1978, p. 40, grifo nosso)

Paulo dizia, de modo amoroso, que se sentia em casa quando pisava em solo africano. Essa identificação se dava em decorrência das semelhanças históricas entre Brasil e África. A luta do povo brasileiro e do povo africano tinha o mesmo ponto de interseção: romper com a herança cruel dos colonizadores. Todavia, o professor reconhecia que, apesar da presença infausta da exploração desenfreada dos invasores, nada fora capaz de sufocar a história, a cultura e a camaradagem do povo, das gentes - de nossas gentes:

Tanto quanto venho aprendendo da experiência guineense, me parece que um dos aspectos básicos do sistema de educação constituindo-se é o chamamento que vem fazendo aos educandos para, ao lado de sua indispensável formação científica e concomitantemente com ela, numa prática adequada, desenvolverem a **solidariedade, a responsabilidade social**, o gosto do trabalho livre, como fonte de conhecimento, na produção do socialmente necessário, a camaradagem autêntica e não a competição que o individualismo gera. E é entregando-se a esta tarefa que o Comissariado de Educação vem contribuindo para a formação do homem novo e da mulher nova. (FREIRE, 1978, p. 43, grifo nosso)

Diante disso, o teórico apontava soluções viáveis para o desenvolvimento social a partir de uma educação Solidária, comprometida e livre como elementos importantes e essenciais para combater a competição gerada pelo individualismo sistêmico como precursor do processo exploratório.

Em Educação e Mudança, Paulo Freire nos convida a pensar o compromisso do profissional da educação com a sociedade logo no seu primeiro capítulo. No segundo, o autor aponta para uma educação como processo de mudança social. Segundo o professor:

Se de seu compromisso como homem, como já vimos, não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é **solidariedade com eles para a incessante procura da humanização**, seu compromisso como profissional, além de tudo isto, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional. (FREIRE, 1978, p. 9, grifo nosso)

A categoria da Solidariedade Social e Política é anunciada como um convite aos leitores a pensar o “compromisso” com a transformação da sociedade através da educação. Paulo Freire conecta-se com a Escola de Frankfurt ou Teoria Crítica da Educação, pois um dos valores dessa Escola é romper com as formas de dominação através da prática educacional emancipatória e construir discursos em favor da transformação social (GIROUX, 1986).

Desse modo, comprometer-se com o outro é, também, comprometer-se com o mundo. Isto quer dizer que a Teoria Paulo Freire e a Escola de Frankfurt estão ligadas a um interesse em comum: o desenvolvimento de uma sociedade sem injustiças (GIROUX, 1986, p. 36). Assim, a Solidariedade Social e Política surge no sentido de ação transformadora comprometida com um futuro mais bonito, mais humanizado e contrário a toda forma de opressão.

4.1.5 Solidariedade social e política enquanto luta por uma educação para os sentidos e afetos humanos

Em Pedagogia da Esperança, Paulo Freire reencontra-se com a Pedagogia do Oprimido. Na obra, o professor apresenta a categoria da Solidariedade em conexão com as categorias da esperança, da amorosidade, do afeto humano. De acordo com ele, os renegados da vida não precisam de gente “morna”, fria, individualista, mas de nosso calor humano:

Na verdade, os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam de nossa “modernidade”, mas de nosso calor, de **nossa solidariedade** e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo, de um amor “armado”, como o de que nos fala o poeta Thiago de Melo. (FREIRE, 1997, p. 78, grifo nosso)

Isto quer dizer que “esperançar”¹⁰² na acepção freireana, perpassa pela luta por uma educação para os sentidos e humanamente Solidária. Uma pedagogia esperançosa e de práticas emancipatórias na perspectiva de construir uma nação mais democrática, com o direito popular e que este conseguisse codificar uma educação igualmente popular, conforme afirmou dizendo:

Acreditavam na democracia que estavam construindo juntos, no direito “popular” que começavam a codificar, na educação igualmente popular, progressista, democrática, a que iam dando forma. Acreditavam na **solidariedade individual e social** em que se sentiam e se sabiam crescendo. E, por causa disso tudo se sabiam também, de um lado, sujeitos de profundos sustos e de medos que causavam à classe dominante, e outro, objetos de sua raiva incontida. (FREIRE, 1997, p. 97, grifo nosso)

Vale salientar que a Pedagogia da Esperança foi publicada pela primeira vez em 1992, ou seja, quatro anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, cuja ilação do constitucionalismo teve efetiva contribuição do professor a partir de sua inserção na luta dos trabalhadores.

Outro ponto que merece nossa atenção, é que o livro foi escrito quatro anos antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, a qual teve como base de luta o compromisso social de construir uma educação pública, de qualidade, democrática e que fosse mais próxima à realidade do povo brasileiro.

4.1.6 Solidariedade social e política enquanto forma de luta e compromisso histórico de homens e mulheres (educandos e educandas)

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire anuncia, expressamente, como instrumento de construção de uma sociedade menos feia e mais justa, a categoria da Solidariedade Social e Política como uma forma de luta e compromisso histórico dos homens e mulheres com a ética

¹⁰² De acordo com Streck (2017), a esperança é uma necessidade ontológica de busca e de luta por caminhos que nos levem a um futuro diferente. (Dicionário Paulo Freire).

universal em oposição ao ideário neoliberal, o qual estimula a competitividade e o individualismo produzido pela ética mercantil.

Paulo Freire sempre demonstrou preocupação com a natureza humana e defendeu o caráter histórico do saber, pois, a leitura de mundo do educando tem historicidade. Partindo dessa premissa, afirmou Freire que os sujeitos são fazedores de História e por ela também são feitos, conforme trecho a seguir delineado:

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. **A preocupação com a natureza humana** a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher **enquanto seres fazedores da História e por ela feitos**, seres da decisão, da ruptura, da opção. Seres éticos, mesmo capazes de transgredir a ética indispensável, algo de que tenho insistentemente “falado” neste texto. Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerça-se a nova rebeldia é a **ética universal do ser humano** e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. **E a ética da solidariedade humana.** (FREIRE, 2002, p. 48, grifo nosso)

Tratando-se da categoria da Solidariedade Social e Política como instrumento teórico para a transformação político-social, é possível observar que a maior preocupação de Freire era com a natureza humana e, conseqüentemente, com a ética universal da Solidariedade humana.

É dessa natureza humana que vai se fazendo e refazendo os sujeitos no contexto histórico como fenômeno processual, transitório e continuado (Moretti, 2017). Afirmou Freire que: “A **solidariedade social e política** de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância.” (FREIRE, 2002, p. 19, grifo nosso).

4.1.7 Solidariedade social e política enquanto confiança entre os sujeitos como instrumento de transformação sócio-política

Três anos após a morte de Paulo Freire, a partir do acervo de Ana Maria Araújo Freire, viúva de Paulo, o livro *Pedagogia da Indignação* foi publicado. Justifica-se o título ao

pensamos a trajetória de Freire a partir de seu olhar indignado com as injustiças sociais. Ao mesmo tempo em que ele denunciava as iniquidades contra os explorados da vida com sua Solidariedade e compromisso social, dialeticamente, anunciava o amor como ferramenta essencial para o inédito, ou inéditos viáveis.

Para Fernandes (2017), a amorosidade freireana é partilha coletiva que proporciona dignidade e utópicas esperanças para viver com justiça nesse mundo. Há uma conexão entre a categoria da amorosidade e da Solidariedade, no sentido da responsabilidade e do compromisso com a construção de uma sociedade mais democrática, mais humana, mais justa e mais solidária.

Além do mais, buscar dialogar com o Estado para que este respeite as liberdades em oposição as posturas autoritárias, assumindo a tarefa de desenvolver o sonho e a utopia de uma sociedade humanamente mais comprometida com o outro e com o mundo, também é agir com Solidariedade. E como diria Freire: “O fundamental é a minha decisão ético-político, minha vontade nada piegas de intervir no mundo” (FREIRE, 2000, p. 51).

Em nossa andarilhagem por entre os escritos de Freire, por entre sua forma de sentir, pensar e agir na perspectiva da Solidariedade Social e Política, foi possível inferir que a categoria “direitos humanos” não aparece de forma expressa em seus textos. Entretanto, não há nada mais que configure uma educação em direitos humanos do que a Solidariedade Social e Política de inspiração freireana.

Tal afirmativa se deu no momento em que o professor questionou a exploração da classe trabalhadora, a herança cruel e antidemocrática dos colonizadores, a faceta do sistema capitalista e, em contrapartida, lutou e lutou com a própria vida por uma sociedade mais democrática e pela formação crítica dos sujeitos para que estes se reconhecessem como sujeitos de direito, respeitando suas histórias, superando a alienação, fomentando o diálogo e a humanização das “gentes”. Paulo Freire era o educador em direitos humanos.

Portanto, é razoável concluir que as práticas pedagógicas inspiradas na responsabilidade e no compromisso social a partir de um processo democrático e dialógico, que incentive o protagonismo histórico, a comunhão e a confiança entre os sujeitos na perspectiva da transformação social e da construção de uma sociedade fundamentada nos ideais de direitos humanos, da justiça social e da igualdade de direitos, são ações educativas guiadas pela categoria da Solidariedade Social e Política de inspiração freireana.

4.2 Paulo Freire e a Educação em Direitos Humanos

“Solidariedade, neste sentido, é partilhar da luta dos que tentam escapar de suas variadas formas de opressão. É uma manifestação de apoio e uma postura existencial e política. Partilhar da luta do outro contra a opressão é unir-se a estes outros na conquista da justiça social”.

Walter Ferreira de Oliveira

A pedagogia freireana e suas dimensões políticas e sociais, pautadas na promoção da justiça social e defesa dos direitos humanos, surge como base de minhas observações acadêmicas, uma vez que a Solidariedade apontada por Freire perpassa pela capacidade de se colocar no lugar do outro e assumir a luta do outro como sendo sua luta também. Freire analisa a Solidariedade enquanto partilhamento de mesmos sonhos políticos e como fortalecimento da união em favor da luta contra a opressão.

Levando-se em consideração os aspectos político, social, histórico e crítico, pode-se pensar em uma pedagogia que estimule a reflexão pautada nas políticas educacionais direcionadas para uma cultura de direitos humanos no cotidiano educacional como prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁰³.

Em Pedagogia da Indignação, afirmou Freire que “umas das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (2000, p. 43).

Ao falar da possibilidade de uma existência humana baseada na capacidade de sonhar, somos levados à categoria da humanização. Freire destaca que: “Para atingir a humanização, nós devemos lutar para transformar a realidade em vez de simplesmente nos adaptarmos a esta realidade” (FREIRE, 2018, p. 79). O lutar para transformar é a própria essência do Solidarizar-se freireano e da educação em direitos humanos.

Desse modo, uma educação crítica e libertadora deve preocupar-se mais com as relações humanas do que com as formalidades burocráticas do sistema. Um “*que fazer*” pedagógico que aponte para novas possibilidades de formação de “gentes” dentro e fora do sistema educativo, capaz de desmistificar os currículos ocultos e, que seja, tão somente, promotora de relações entre

¹⁰³O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública cujos princípios são pautados na democracia, na cidadania e na justiça social a partir da construção de uma cultura em direitos humanos.

as pessoas. Uma educação que valorize o processo democrático. Uma educação que valorize a participação dos sujeitos nas decisões da sociedade. Uma educação que valorize os sentidos e a sensibilidades humanas. Um educação em direitos humanos.

Sobre a perspectiva de uma educação crítica e emancipadora que vise a promoção da justiça social e de uma educação em e para os direitos humanos, Maria Victoria de Mesquita Benevides no livro - “Fé na luta”, discorre sobre três pontos essenciais: a educação continuada, a educação para a mudança, e a educação em valores e compartilhada:

Para tanto, deve-se partir de três pontos essenciais: primeiro, é **uma educação de natureza permanente, continuada e global**. Segundo, é **uma educação necessariamente voltada para a mudança**. E terceiro, é uma **formação em valores, para atingir corações e mentes, e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimento**. Acrescente-se, ainda, e não menos importante, que está educação deve ser necessariamente compartilhada por educadores e educandos. Tais pontos são premissas; a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão, quanto a emoção. (BENEVIDES, 2009, p. 323, grifo nosso)

A autora ao mencionar uma educação no sentido de ser compartilhada aponta para uma educação baseada na categoria da Solidariedade e que, principalmente, visa a mudança social. Benevides aposta em uma educação formadora de valores e na afetividade humana, em outras palavras, em uma educação pautada nos direitos humanos.

Há um diálogo intrínseco entre a educação compartilhada proposta por Benevides e a Solidariedade engajada prevista por Paulo Freire. O professor não só pregava a Solidariedade entre os seres, mas era a própria expressão da Solidariedade dando voz aos esfarrapados da vida a partir de suas experiências concretas e transportadas para seus escritos. Para ele, a Solidariedade é um ato educativo e político.

O Solidarizar-se na perspectiva freireana é, acima de tudo, uma metodologia de resistência e luta. De acordo com Freire em Educação e Mudança: “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em coisa” (1985 a, p. 9).

Nesse mesmo sentido, contribuiu Assmann e Sung afirmando que:

Educar é, fundamentalmente, criar condições para e acessos a experiências de aprendizagem. O fruto da educação não pode resumir-se a alguns saberes

formalizados. Hoje isso evidentemente não basta para a vida de ninguém, e a escola nem poderia transmitir todos os saberes requeridos ao longo da vida. Portanto, não basta a disponibilidade funcional e burocrática da educação (o mero acesso à escola. (2000, p. 286)

Não basta desenvolver atividades escolares formatadas, formalizadas, reducionistas, tecnicistas e descontextualizadas. É preciso despertar nos educandos a criticidade sobre sua realidade social para que estes possam desvelar sua visão de mundo e contribuir com a transformação social. É o que revela a citação de Graciani a seguir:

Estas visões têm por base a dimensão dos Direitos Humanos que delineiam os contornos da história, levando-se em consideração **o enfrentamento das desigualdades sociais visíveis e invisíveis** (“desigualdade naturalizada”) que fragmentam as políticas públicas e interferem substancialmente no comportamento e nas ações dos educandos. (GRACIANI, 2014, p. 47, grifo nosso)

Nesse sentido, não há como pensar uma educação pautada nos Direitos Humanos sem mencionar a pedagogia freireana. Assim como não há como se pensar na Pedagogia Paulo Freire sem fazer inferência à educação em direitos humanos. A Pedagogia Paulo Freire e a educação em Direitos Humanos se conectam através de um princípio fundante: a luta contra a opressão.

A trilha literária do professor Paulo Freire demonstra uma profunda preocupação com a dignidade da pessoa humana, a qual se revela a partir da proposta de uma educação democrática, problematizadora, libertadora e solidária.

Na perspectiva de Giroux, Paulo Freire era avesso a “uma educação sob a forma de treinamento, método, ou como uma prática política e moral que negasse a História” e, ao mesmo tempo, apostou no “potencial da ação criativa individual e social, **a alegria e a importância da solidariedade engajada**, a importância da responsabilidade social e a possibilidade da esperança” (GIROUX, 2018, p. 14).

O aspecto social, crítico e político é o caminho para se chegar a uma **educação em e para os direitos humanos**. De modo que, podemos confirmar a conexão entre a Pedagogia Paulo Freire e a proposta de educação em direitos humanos. Neste sentido, há que se destacar a voz da professora Nazaré Zenaide ao afirmar que:

Os fundamentos teórico-metodológicos para a educação em direitos humanos se inserem numa **abordagem teórica crítica da educação**, considerando que seus objetivos inserem uma visão **crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais**. (2007, p. 19, grifo nosso)

Pensar em relações e práticas sociais que visam a transformação da sociedade é pensar no “Solidarizar-se” freireano. Deste modo, a Solidariedade se constitui como uma das categorias mais importantes da pedagogia Paulo Freire, uma vez que se configura na ação criadora e democrática explícita na concretização do questionar-se, do dialogar-se, do transformar-se.

Falar sobre Solidariedade é entender a importância da presença do outro, do estar com o outro, do sentir o outro, do comunicar-se com o outro, do lutar com o outro. Freire afirmou que: “O individualismo é a antítese da solidariedade” (2018, p. 86). Por isso, enfatizou que a “boniteza do processo é exatamente esta possibilidade de reaprender, **de trocar**. Esta é a essência da educação democrática” (FREIRE, 2018, p. 30, grifo meu).

Em Educação e Mudança, Freire disse que “o homem não é uma ilha. É comunicação” (1985 a, p. 14). Ao contrário disto, certamente, a educação que não se constrói por meio do Solidariza-se, corre o risco de ser uma prática educativa meramente sectária, desumanizada e acrítica, totalmente contrária a uma educação baseada nos Direitos Humanos.

Paulo Freire nos ensina que:

O sectarismo não é crítico, não ama, não dialoga, não comunica, não faz comunicados. No processo histórico, os sectários comportam-se como inimigos; consideram-se donos da história. O sectarismo pretende conquistar o poder com as massas, mas estas depois não participam do poder. Para que haja revolução das massas é necessário que estas participem do poder. (FREIRE, 1985 a, Pg. 20)

O escritor também enfatizou que “os governos não estão interessados em desenvolver uma educação capaz de estimular consciências críticas” (FREIRE, 2018, p. 78), acrescentou também que “**a solidariedade caminha de mãos dadas com a consciência crítica**” (2018, p. 81, grifo meu) e, que para ele, “**a questão da solidariedade é, portanto, uma questão política e é também uma questão metodológica**”. (2018, p.109, grifo meu).

A Solidariedade Social e Política, na perspectiva da educação baseada nos Direitos Humanos, se constitui a partir dos sonhos possíveis, e é a raiz das mobilizações sociais. Foi o que levou os meninos e as meninas de rua do Brasil em 1989 a lutar pelos seus direitos. Foi o que levou os meninos e meninas do COMAV em 2015, quando em marcha, foram em direção a Prefeitura de João Pessoa. Pensar a Solidariedade enquanto teoria, prática e metodologia de luta, é afirmar-se em um posicionamento que visa a organização da sociedade a partir do compromisso social e coletivo.

Por fim, foi navegando na leitura e releitura da obra de Paulo Freire, que concluímos que há, inegavelmente, conexão entre a categoria da Solidariedade engajada na acepção freireana, como ato pedagógico e político, a qual resulta na transformação social, com a abordagem teórica crítica da educação em e para os Direitos Humanos.

5 O COMAV ENQUANTO VIVÊNCIA DE SOLIDARIEDADE SOCIAL E POLÍTICA DE INSPIRAÇÃO FREIREANA

“Penso nos meninos com fome, nos meninos traídos, nas meninas vilipendiadas nas ruas deste país, deste e de outros continentes. Meninos e meninas que estão inventando outro país. E nós, mais velhos, temos que ajudar essas meninas e esses meninos a refazer o Brasil. E é com esta convicção, é com este sonho que eu falo a vocês e que eu termino minha fala. Ajudem os meninos a reinventar o mundo”.

Paulo Freire

O fragmento acima foi extraído de “A galinha pedrês e os filhos do capitão Temístocles” escrito por Freire. O texto é o resgate das memórias de Freire, quando este tinha onze anos de idade, ao retratar o furto da galinha do vizinho por sua família para saciar a fome. Foi um dilema para sua mãe escolher entre a paz na consciência ou a galinha no molho.

O professor Paulo Freire trouxe essa reflexão para pensar a realidade dos meninos e meninas de rua que sofriam, à época, com a problemática social referente à negação de direitos a partir de sua própria experiência de vida na infância. Sendo eles, filhos e esposa de um capitão, jamais o vizinho iria desconfiar do furto. Entretanto, essa história não seria contada do mesmo jeito se fosse vivenciada por Jailson, Ferrugem ou qualquer outra criança que não tivesse “prestígio” social.

Todavia, o que nos fez trazer esse fragmento foi o convite: **“Ajudem os meninos a reinventar o mundo”**. Para refazer este mundo, escolhemos os corredores da escola pública enquanto um espaço de partilha capaz de desenvolver nossa capacidade de sonhar com uma realidade mais justa e menos desumana para as crianças e os adolescentes que vivem à margem da sociedade.

Os corredores da escola estão longe de se limitar as paredes de concreto e os portões de ferro, porque é lá que a garotada transforma este espaço na metonímia de tudo que acontece na sociedade. O trabalho desenvolvido no ambiente escolar pode até ser formal, institucional, mas é, sobretudo, também um espaço afetivo, político e social, uma vez que reflete e muito as tramas vividas pelas famílias.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas no Comitê Amor pela Vida é a materialização dessa escola que se enxerga para além dos movimentos nos corredores e para além das paredes, muros e grades. O projeto é o liame entre a escola e a comunidade. E como disse C.

01 (2019), a Fenelon Câmara *“sempre teve essa identidade. Eles trabalham próximos aos alunos, mas sempre vinculando ao social, também ao trabalho da família. Ligando a atividade educacional a família escola que acho fundamental”*.

E para iniciar a reinvenção do mundo, nas próximas linhas, iremos descrever as atividades desenvolvidas pelo Comitê durante o ano de 2019 e, ao mesmo tempo, iremos analisar essas experiências narradas a partir do balizamento teórico da Pedagogia Social Crítica, da Educação Popular e da Educação em Direitos Humanos, por acreditar na força revolucionária desses paradigmas teóricos que uni os múltiplos saberes, os quais serão revelados a seguir.

5.1 As ações educativas do COMAV a partir dos pressupostos da Pedagogia Social Crítica e da Educação Popular

“Bom, as rodas de conversas, as ações fora da escola, que são coisas que eu amavaaaa”.

(A.02, 2020)

Respeitando a ordem cronológica, o COMAV realizou em 2019 seis atividades:

- ARENA JOVEM, em onze de junho no ginásio da escola;
- ENCONTRÃO, no dia vinte de julho, em uma manhã de sábado com oficinas realizadas nas salas de aula;
- DEFILE CÍVICO, que ocorreu em um sábado na via principal (Juscelino Kubitschek) da comunidade do Geisel em ala própria e com a presença dos colaboradores antigos do projeto no dia trinta e um de agosto;
- OFICINA DE MEIO AMBIENTE, em dezenove de outubro na comunidade do Cuiá;
- OFICINA DE BOLAS DE MANIPULAÇÃO, que aconteceu na escola no dia seis de dezembro;
- AÇÃO SOLIDÁRIA DE NATAL, também no Cuiá, no dia 14 de dezembro.

Além das atividades específicas do Comitê, o projeto foi representado pelos seus membros em ações pedagógicas que aconteceram no cotidiano da escola através de

participação no jornal, no concurso de desenho, no concurso de redação, nas assembleias, nas reuniões, no projeto líder, no orçamento participativo e nas conferências.

Estas experiências concretas realizadas pelo Comitê serão mais bem detalhadas a partir de quatro tópicos a seguir:

- **Os primeiros olhares**, que revelam o início da pesquisa até chegar às ações propriamente do Comitê;
- **Vasculhando o baú: o COMAV no cotidiano escolar**, que resgata vivências importantes ligadas ao COMAV e apresenta documentos oficiais que descrevem o projeto;
- **Alçar voos mais altos: o COMAV dentro e fora da escola**, que objetiva detalhar as ações organizadas especificamente pelo Comitê no ano de 2019;
- **O poema de natal: ação social e solidária no Cuiá**, que revela a interação amorosa entre escola e comunidade.

5.1.1 Os primeiros olhares

“Sim, toda experiência deixa em nós uma marca e com certeza o COMAV deixou”.

(A. 01,, 2020)

Antes de efetivamente sentir o movimento do Comitê Amor Pela Vida – COMAV enquanto o *locus* desta pesquisa, peregrinamos por um caminho com quatro paradas. E como afirmou Oscar Jara¹⁰⁴: “A sistematização inclui-se nessa ampla corrente que busca compreender e tratar com o qualitativo da realidade e que se encontra em cada situação particular” (2006. p.15).

A primeira parada foi no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde¹⁰⁵ – CCS/UFPB, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB em busca de orientação em relação às normas éticas e diretrizes para o nosso estudo. O objetivo desse Comitê é atuar de forma independente através de um colegiado multi e interdisciplinar em instituições de

¹⁰⁴ Para Sistematizar Experiência.

¹⁰⁵ <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb/>.

pesquisa que envolve seres humanos. Com o objetivo de preservar a dignidade e a segurança dos sujeitos envolvidos na pesquisa¹⁰⁶, submetemos o projeto ao colegiado do comitê, o qual foi aprovado, e, assim, prosseguimos para a próxima parada dessa andarilhagem.

Esta foi na Prefeitura Municipal de João Pessoa onde procuramos a Diretoria de Gestão Curricular (DGC) e, através de nossa carta de apresentação, solicitamos o termo de anuência de Pesquisa de Pós-graduação junto à Secretária de Educação e Cultura- SEDEC, a qual foi deferida no dia 09 de maio de 2019. Com a carta de anuência nas mãos, até que enfim, caminhamos para a Escola Fenelon Câmara.

Ao chegar à escola, em nossa terceira parada, buscamos a gestão para apresentar a carta de anuência e solicitar a nossa entrada como pesquisadora naquele espaço. Fomos recebidas pelo diretor do turno da manhã. Sentamo-nos na sala da direção e apresentamos nosso projeto e seus respectivos objetivos. O diretor recepcionou nossa apresentação com um largo e demorado sorriso. Em seguida, passou a narrar suas experiências afetuosas no bairro e na escola. Este foi o nosso primeiro encantamento com a pesquisa. Aquele diretor tinha sido um dos fundadores do bairro e viu a escola ser construída e nos cativou com o sentimento de pertencimento àquele lugar.

O gestor iniciou sua narrativa dizendo que morava perto da escola e afirmou preferir ir andando para o trabalho, embora tivesse carro, pois, só assim, poderia encontrar os estudantes pelo caminho e dialogar com eles sobre suas inquietações pertinentes à idade. Era desta forma que o gestor entendia o universo daqueles meninos e meninas e buscava o diálogo em momentos de mediação de conflito.

Narrou também que era frequentador assíduo da Paróquia Santo Antônio de Pádua, a qual encontra-se localizada entre a escola e sua residência. Na igreja, o gestor encontrava seus alunos (as) e seus respectivos familiares, o que facilitava a compreensão do “chegar junto¹⁰⁷” aos adolescentes, quando estes estavam desenvolvendo suas atividades no espaço escolar. Foi um diálogo lindo de quem era, de fato, apaixonado por aquele espaço e por aqueles sujeitos. Eis que nesse primeiro diálogo com a escola, sentimos os sinais de uma Pedagogia Social Crítica e que se revelava através de uma escola conectada com as questões sociais para além das paredes, muros e grades

¹⁰⁶ Procuramos seguir de forma ética toda a orientação fornecida pelo Comitê de pesquisa da UFPB.

¹⁰⁷ A expressão recebe o sentido de “aproximação” dos estudantes, quando necessário mediar situações corriqueiras e peculiares ao espaço escolar.

Após diálogo com o gestor, fomos peregrinar pelos corredores da escola. Nessa peregrinação, pudemos sentir o COMAV como uma marca da instituição através de banner, imagens e fotografias expostas nas paredes e nos murais. Cabe destacar que o nosso primeiro olhar acerca do COMAV como pesquisadora foi no “CORREDOR DA ESCOLA”, conforme demonstram as fotografias abaixo.

Figura 15 – Banner fixados no corredor da escola



Fonte: autoria própria (2019)

A quarta e última parada foi no Serviço de Assessoria Sócio Psico-Pedagógico (SASPP). Trata-se de uma sala aconchegante e bastante movimentada por professores (as), funcionários (as) e estudantes. O espaço é o abrigo¹⁰⁸ da equipe técnica da escola, a qual é formada por uma supervisora pedagógica, uma orientadora educacional, uma psicóloga e uma assistente social, em colaboração com outros sujeitos, a exemplo de uma professora de inglês readaptada que fica na biblioteca, mas que contribui ativamente para o desenvolvimento do processo pedagógico em comunhão com a equipe do SASPP. Estas trabalhadoras¹⁰⁹ fazem revezamento entre os turnos manhã, tarde e noite.

Ao dialogar com a equipe do SASPP sobre as ações pedagógicas desenvolvidas na escola em comunhão com o COMAV, notamos uma dicotomia de sentimentos. O primeiro revelava um grande carinho e admiração pelo Comitê Amor pela Vida que envolvia o respeito mútuo, o acolhimento das diferenças e a liberdade de pensamento. Elas falavam do projeto

¹⁰⁸ No sentido de ser o espaço onde a equipe planeja e executa suas atividades, mas acima de tudo acolhe os alunos e alunas, os professores e as professoras e todos que precisar de um diálogo.

¹⁰⁹ São todas mulheres que moram perto da escola.

com vida e com o sentimento de amorosidade. O segundo sentimento era de profunda inquietação em relação às dificuldades enfrentadas pelo COMAV, sobretudo por não ter investimento financeiro de nenhuma natureza e dos estudantes não receberem bonificação alguma, nem mesmo relacionada a notas.

Além do mais, a equipe técnica relatou os problemas específicos daquele ano (2019) com a redução da gestão¹¹⁰ de quatro para dois membros (sendo um gestor pedagógico e outro administrativo), redução da equipe de apoio e da própria equipe do SASPP com a saída de uma das supervisoras, uma vez que ficou determinado pela Secretária de Educação que só poderia permanecer uma supervisora por escola. Outra mudança significativa que ocorreu na estrutura da instituição por determinação da Secretária de Educação neste ano foi o aumento do quantitativo de alunos por sala de aula¹¹¹.

A nova configuração da gestão, da equipe de apoio e da equipe do SASPP, juntamente com o aumento de alunos por sala de aula, acarretou mais cobranças burocráticas e impostas a cada membro da equipe técnica da escola e isto acabou prejudicando o andamento das atividades do COMAV, especificamente, no ano de 2019.

Todavia, para essas profissionais, apesar de tantas mudanças e imposições por parte da Secretária de Educação ao longo desses 20 anos, o COMAV é um projeto que resiste e sempre resistiu às interferências impostas pelo sistema educacional do município e se constitui como uma identidade que marca a história (tempo) e as práticas pedagógicas (espaço) da escola.

Nesse sentido, pensar o COMAV como uma ação de resistência dentro de um processo que envolve o tempo na perspectiva histórica, entendendo como uma ação pedagógica desenvolvida continuamente em um determinado espaço, nos conduz à categoria da historicidade freireana. Para Freire, em *Pedagogia da Indignação*, *Cartas Pedagógicas*, e outros escritos, a “Educação é historicidade” (2000, p.55).

Portanto, na medida em que a educação é história, e que na acepção freireana a categoria da historicidade¹¹² tem relação direta com o “saber” e com a “curiosidade epistemológica”, sigamos desvelando as múltiplas expressões do COMAV, dentro e fora da escola.

¹¹⁰ O gestor que me apresentou lindamente sua história no início da pesquisa foi desligado da gestão.

¹¹¹ Ficou determinado pela Secretária de Educação o quantitativo de 40 alunos por sala de aula.

¹¹² Dicionário Paulo Freire (2017, p.207)

5.1.2 Vasculhando o baú: o COMAV no cotidiano escolar

“São membros da escola, que praticam o amor, respeito, solidariedade que se juntam para ajudar os outros”.

(A.06, 2020)

As primeiras reuniões, debates, conversas e diálogos do projeto acontecem no chão da escola. Relatou A.02 (2020): “o COMAV me mostrou como é trabalhar em grupo, e a amar os outros”. Esta fala nos levou a pensar o espaço escolar como esse momento de construção do saber, de partilha de experiências de vidas e de acolhimentos amorosos. Salientamos que a palavra acolhimento foi recorrente em muitos diálogos dos meninos e das meninas que compõem o Comitê.

Acrescentou C.02 que:

o comitê amor pela vida ele já proporcionava, né, o debate e a conversação de temas muito complexos do ponto de vista social, como a questão da violência infantil, do trabalho infantil, do aborto, da nossa sexualidade, sobre drogas, então, de início essas discussões me impactavam muito, num sentido positivo, mas, proporcionava, né, uma reflexão individual em relação a estes temas, apesar de muito impactantes na época. (C.02, 2020)

Aqui é possível perceber a escola como esse espaço que promove encontros, debates, conversas sobre diversos temas para além das atividades formais da sala de aula. Essa interação poderá ser melhor ilustrada através da imagem a seguir que descreve um dos momentos de reflexão dos meninos e das meninas em uma roda de diálogo guiados pela coordenadora do projeto, a senhora Fátima Paiva:

Figura 16 – Roda de diálogo



Fonte: arquivo da escola (2019)

O COMAV foi palco da revista “Provocação Protagonista” no ano de 2014 a convite do secretário-executivo da Rede Margarida Pró-Criança e Adolescente da Paraíba (Remar¹¹³), conforme ilustração a seguir:

Figura 17 – COMAV e REMAR



Fonte: arquivo da escola (2019)

¹¹³<https://slideplayer.com.br/slide/292287/>.

De acordo com Redin (2017, p. 29), “a alegria e a esperança fazem parte da mesma natureza humana” e, por isso, é importante ações recheadas de criatividade e comprometimento com os sonhos possíveis. A imagem acima é emblemática, porque resgata os rostos alegres, os sorrisos estampados e os claros indícios dessa perspectiva de pensar em sonhos possíveis.

O Comitê também inspirou alguns trabalhos acadêmicos, a exemplo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Graduação em Ciências Naturais da Universidade Federal da Paraíba, da senhora Maria de Lourdes, com o tema: “A importância da prática educativa de preservação ao rio Cuiá”, o trabalho foi defendido no ano de 2016. Depois de graduada, dona Maria de Lourdes voltou a colaborar com o COMAV, não mais como pesquisadora, mas como membro da comunidade e mãe, inclusive, sua filha passou a estudar na escola e, também, passou a fazer parte do Comitê.

No ano de 2017, Maria de Lourdes, juntamente com outros autores, participou do IV Congresso Nacional de Educação¹¹⁴ (CONEDU) com apresentação do artigo intitulado “Estudo de caso: educação ambiental promovendo a integração entre escola e comunidade do rio Cuiá”. Na apresentação do trabalho, a equipe concluiu que: “a execução do projeto Integrando a escola a comunidade contribuiu com a formação do cidadão para a preservação do Meio Ambiente tanto na escola como na comunidade, fundamentando-se na Educação Ambiental e promovendo uma conexão entre a escola e a comunidade”.

Salientou ainda através do Pôster¹¹⁵ que:

O comitê existe há dezesseis anos, sendo coordenado por uma equipe pedagógica, entre eles uma assistente social, e composto por aproximadamente 45 alunos, com idade de 11 a 18 anos, que aderem ao projeto por opção, sem **receberem nenhuma pontuação pela participação no projeto** e se encontram sempre no horário oposto ao que estudam. São alunos do 6º ao 9º ano, incluindo ex-alunos que mantêm um vínculo de voluntariado para o desenvolvimento de práticas voltado à prevenção a partir de valores, **tendo como eixos o protagonismo e a formação cidadã**, sua atuação dentro da escola é bem visível e tem sido referência para os alunos e educadores, a partir do compromisso e iniciativas desenvolvidas pelos participantes nas **atividades escolares ou mesmo extraescolares**, o que fez com que o comitê fosse selecionado pela supervisão da escola para o

¹¹⁴ <http://edicoes.conedu.com.br/2017/index.php>.

¹¹⁵ Estudo de caso: educação ambiental promovendo a integração entre escola e comunidade do rio Cuiá. Maria de Lourdes f. l. rodrigues, Analice C. Albuquerque, Edilamar M. Oliveira e o orientador Vladyr Yuri Soares de Lima Cavalcanti – IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU), João Pessoa, 2017.

desenvolvimento do projeto na Comunidade Cuiá em parceria com a pesquisadora. (grifo nosso)

O trecho do trabalho acadêmico de Maria de Lourdes, além de demonstrar a integração entre a escola e a comunidade no sentido de uma educação comunitária pautada no compromisso com as múltiplas realidades apresentadas no Cuiá, trouxe para o centro de sua discussão, o objetivo principal do projeto que é o fomento ao protagonismos juvenil.

Em 26 de março de 2019, tivemos a oportunidade de fazer parte da defesa de dissertação da professora de Língua Portuguesa da escola e colaboradora assídua do COMAV a professora Raíssa Emanuelle dos Santos na Universidade Federal da Paraíba (Campus IV).

O título da dissertação foi - “Leituras de uma vida: o bilhete textual-interativo no processo de ensino-aprendizagem do gênero biografia”¹¹⁶. Nessa defesa, o Comitê apareceu em diversos momentos, uma vez que a contextualização do estudo foi através da biografia de Fátima Paiva, idealizadora e coordenadora do COMAV, escolhida pelos educandos como a história de vida a ser debruçada naquele processo de produção acadêmica, através do gênero textual Biografia.

Os meninos e as meninas que contribuíram com a pesquisa de dissertação da professora consideraram a assistente social como uma figura importante no contexto histórico escolar e, evidentemente, pela sua atuação junto ao COMAV, conforme demonstrou o trecho da dissertação a seguir delineado:

Finalmente, chegou o dia em que o suspense, segundo os alunos, acabaria: dia em que decidiríamos sobre que história de vida iriam se debruçar. Durante duas (02) aulas, começamos falando um pouco da história da nossa escola e do porquê ela é considerada como referência entre as escolas municipais de João Pessoa, uma vez que está entre as instituições em que os pais costumam esperar horas a fio na fila em busca de uma vaga para seus filhos, demonstrando, assim, o reconhecimento de uma instituição de qualidade entre os moradores do bairro do Geisel e adjacências. Esse reconhecimento pode ser reflexo dos números do IDEB, tendo em vista que em 2017, o índice da nossa escola foi de 4,3, superior aos números referentes às demais escolas municipais. Ao falar que seria interessante que a nossa escolha sobre quem biografar fosse de alguém que a sua história se misturasse com a história de sucesso de nossa escola, **imediatamente os alunos apontaram para Fátima Paiva**, que é a assistente social da instituição e que já foi diretora adjunta e geral. Além disso, eles conhecem bem os **inúmeros serviços prestados por Fátima Paiva para a nossa comunidade**, em diversas esferas, assim como **o projeto que ela desenvolve na escola há dezenove anos: o Comitê Amor pela Vida** –

¹¹⁶ https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=en_US&id=2627¬icia=124766261.

COMAV, projeto este em que muitos alunos e ex-alunos participam, responsável por levá-los a diversas atividades que promovem o bem, como por exemplo, ações em hospitais e comunidades carentes. (SANTOS, 2019, p. 80, grifo nosso)

Em 2019, a equipe do SASPP¹¹⁷ transcendeu o espaço de sua sala e participou do “V Congresso Brasileiro Sobre Saúde Mental e Dependência Química, refletindo sobre direitos e possibilidades terapêuticas”, na Universidade Federal da Paraíba, através da modalidade Pôster.

O conteúdo do trabalho apresentado demonstrou a capacidade dos estudantes em construir e descobrir caminhos que remetessem ao valor de cada um a partir do olhar sobre si e sobre o outro, tendo como foco o protagonismo de histórias de amor à vida, assim como a superação de desafios, a criação de vínculos e o desenvolver de afetos, companheirismo e respeito às diferenças através de metodologias variadas, de acordo com a citação a seguir:

Realiza atividades a partir de metodologia variada com os estudantes e por meio de **temas geradores articulados ao currículo escolar**. Tem como eixos **o protagonismo e a formação cidadã**, trabalhados a partir de temas como: O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, violência doméstica contra mulheres, crianças e adolescentes, DSTS e AIDS, abuso e exploração sexual infanto-juvenil, redução da maioridade penal, trabalho infantil, consumismo, cidadania, ética, solidariedade, bullying, inclusão, gravidez na adolescência, cuidado com o corpo, autoestima, respeito às diferenças, meio ambiente, estatuto do idoso, discussão sobre políticas de educação, saúde, segurança, trabalho e a implementação dessas políticas para a juventude. As temáticas são trabalhadas por meio de oficinas, rodas de diálogos, vídeos, filmes, discussões, participação em atividades fora da escola, dramatizações, debates, palestras, campanhas como as de prevenção às drogas trabalho infantil, abuso e violência sexual contra crianças e adolescentes, proporcionando aos membros do grupo uma atuação cidadã, participativa e consciente. (SILVA, FRAGOSO, SANTOS, FIGUEIREDO, 2019, grifo nosso)¹¹⁸

O pôster também refletiu sobre a própria história do COMAV, que, no início de tudo, foi chamado de COMITÊ ANTI DROGAS FENELON CÂMARA - CADFEC, e, após votação coletiva mediante vários nomes lançados, foi escolhido pela maioria o termo Comitê Amor pela Vida - COMAV, conforme citação a seguir:

¹¹⁷ V Congresso Brasileiro sobre Saúde Mental e Dependência Química que ocorreu de 14 a 16 de novembro em João Pessoa/PB na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Claudia (psicóloga), Keila(supervisora), Maísa (orientadora educacional) e Fátima Paiva (assistente social).

¹¹⁸ V Congresso Brasileiro sobre Saúde Mental e Dependência Química que ocorreu de 14 a 16 de novembro em João Pessoa/PB na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Claudia (psicóloga), Keila(supervisora), Maísa (orientadora educacional) e Fátima Paiva (assistente social).

O Comitê Antidrogas Fenelon Câmara – CADFEC, oficializado em 2000, surgiu com o objetivo de desenvolver um trabalho de prevenção ao uso e abuso de álcool e outras drogas, **tendo como princípio a valorização da vida, a educação para a cidadania e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.** Teve como primeiro nome CADFEC, COMITÊ ANTI DROGAS FENELON CÂMARA, sendo modificado após uma consulta aos alunos envolvidos no projeto que acreditavam que o nome anterior não identificava o real sentido do projeto. **Em uma votação foram lançados vários nomes que representassem melhor a temática, sendo escolhido o COMAV – COMITÊ AMOR PELA VIDA.** (SILVA, FRAGOSO, SANTOS, FIGUEIREDO, 2019)

As ações pedagógicas desenvolvidas pelo Comitê estão anunciadas no Projeto Político Pedagógico¹¹⁹ (PPP) da escola. Para Albino (2006, p. 61): O PPP “configura-se como intenção coletiva dos interesses dos indivíduos que fazem a escola, implicando numa constante ação-movimento”. A partir dessa ideia de “ação” e “movimento” como intencionalidade coletiva, o objetivo do COMAV merece destaque por se tratar desse projeto que fomenta o protagonismo juvenil.

Como já mencionado anteriormente, o Comitê é coordenado pela Assistente Social Fátima Paiva com a colaboração de educandos, educadores, técnicos e funcionários da escola, além de pais e membros da própria comunidade circunvizinha, com encontros sistematizados e realizados aos sábados ou no contra turno às aulas.

Nesse contexto, o “**cuidar do si e do outro**” foi o tema principal constituído para o ano de 2019. Inclusive, foram confeccionadas camisas com a respectiva temática cujo objetivo era simbolizar “o vestir a camisa do projeto”.

Em conexão com esta temática, constou no PPP¹²⁰ a proposta do projeto no sentido da “construção da cidadania através do desenvolvimento do protagonismo, com reflexão e discussão acerca do Estatuto da Criança do Adolescente (ECA) e outras temáticas presentes nas políticas públicas como: educação, saúde, direitos e deveres, violência, bem como a implementação dessas políticas”.

Foi listado, portanto, as seguintes metodologias de trabalho para o ano de 2019:

- Encontros sistematizados, para reflexão e discussão de temas afins;

¹¹⁹ Ano 2018/2019.

¹²⁰ Projeto Político Pedagógico, João Pessoa: 2018/2019.

- Atividades lúdicas e escolares relacionadas aos diversos temas como: suas escolhas e criação de vínculos e outros;
- Campanhas educativas, exibição de vídeos e construção de oficinas pedagógicas relacionadas aos temas;
- Promoção de atividades que desenvolvam o protagonismo a partir da participação efetiva nos planejamentos e realização das ações;

Ainda nesse resgate do COMAV dentro do contexto das atividades formais e cotidianas da escola, a supervisão escolar construiu um relatório contendo as ações pedagógicas e suas respectivas metas e estratégias refletidas, discutidas e elaboradas em ação conjunta com professores (as), membros do SASPP, docentes e demais profissionais e, posteriormente, encaminhou à SEDEC¹²¹.

Desse modo, o COMAV apareceu mais uma vez como um saber construído, organizado e sistematizado pela escola em comunhão com a comunidade. De acordo com o trecho do relatório do Plano de Trabalho escolar a seguir:

COMAV” é um projeto desenvolvido na escola desde 1999 que tem como objetivo fomentar o protagonismo infanto juvenil a partir de metodologia diversificada, como oficinas, arena jovem, ações sociais e roda de conversa. Este ano trouxe os alunos à discussão de temáticas solicitadas pelos mesmos (ECA, enfrentamento ao suicídio, prevenção às drogas, abuso e exploração sexual, direitos humanos, consumismo e meio ambiente). **Como ponto positivo apontamos a participação dos alunos ampliada para além do muro da escola em Conferências e Ações Sociais nas comunidades do entorno da mesma. Foi também observada uma maior sensibilidade por parte dos alunos na percepção do outro e de suas necessidades, e de suas responsabilidades enquanto aluno.** Nas ações do projeto “Orientação Profissional” priorizamos a continuidade dos estudos no Ensino Médio, apresentado escolas e cursos, visitando instituições como o IFPB, Escola Técnica Estadual e Escolas Cidadãs, orientando nas leituras de editais e inscrições. (Relatório, João Pessoa, 2019, p.10, grifo nosso)

Foi andarilhando por essas lembranças alegres, por esses documentos oficiais e pelos estudos acadêmicos organizados e sistematizados em torno do COMAV, dentro e fora da escola, que nossa sensibilidade em relação ao Projeto foi tomando forma. No próximo tópico, serão descritas as atividades que foram, especificamente, desenvolvidas pelo Comitê no ano de 2019.

¹²¹ Relatório, João Pessoa: 2019.

5.1.3 Alçando voos: o COMAV dentro e fora da escola

“Olha vou dizer uma coisa o COMAV tem que ter em todas as escolas, porque eles ajudam os alunos respeitarem os próximos, respeitar simplesmente a sua família e dá uma educação que os jovens nunca mais nunca esqueçam é isso”.

(C.03, 2020)

Os desafios enfrentados pela nova estrutura da gestão escolar, instituída em 2019, pela Secretária de Educação do Município de João Pessoa (SEDEC), referente à mudança no quantitativo de gestores de quatro (sendo um gestor geral e três adjuntos para cada turno) para dois (sendo um administrativo e outro pedagógico para atender os três turnos), além da diminuição do quadro da equipe do Serviço de Assessoria Sócio Psico-Pedagógico (SASPP), dos funcionários, e o aumento de educandos por turma, foram obstáculos exaustivos para a execução do projeto.

A nova sistemática contribuiu para a demora do início das atividades do COMAV - 2019, em razão do significativo aumento de demandas burocráticas advindas da Secretária de Educação e destinadas à equipe do SASPP e demais colaboradores, os quais tiveram que se adequar à nova estrutura. Vale ressaltar que essas mudanças repentinas ocorreram sem nenhum diálogo prévio com a categoria, mas, ainda assim, o COMAV andarihou e desenvolveu suas atividades a partir do tema central referente ao ano de 2019, que foi: **“CUIDAR DE SI E DO OUTRO”**.

Nesse sentido, a primeira atividade do COMAV foi a **“ARENA JOVEM”** realizada no dia 11 de junho de 2019. A proposta inicial desse evento nasceu em decorrência da semana de prevenção às drogas lícitas e ilícitas. O nome ARENA JOVEM surgiu da experiência de outra escola, mas na Fenelon foi repensado, planejado e adotado o formato parecido com o do Programa Altas Horas com Serginho Groisman¹²², onde os convidados ficam no centro de uma grande roda em cadeiras móveis e respondem às perguntas e inquietações dos educandos e educandas sobre as temáticas propostas.

¹²² <https://gshow.globo.com/programas/altas-horas/>.

Este evento ocorreu em anos pretéritos e foi descrito pela supervisora da escola como um dos eventos organizados pelo COMAV que mais a impactou.

Segundo ela:

O evento “Arena Jovem” organizado pelos integrantes (alunos e professores) do COMITÊ que contou com a participação das turmas dos 8º e 9º anos da escola e de palestrantes convidados. O tema era “Drogas: redução de danos” (se não me falha a memória). No evento, **os alunos, que estavam sentados em uma grande roda, faziam perguntas aos convidados que estavam sentados em cadeiras giratórias no centro do círculo. O que me chamou atenção foi o nível de organização do evento, um esforço coletivo e harmonioso de alunos e professores do Comitê.** O pátio da escola estava ricamente ornamentado, cada detalhe foi pensado e via-se a integração da equipe organizadora. Arrisco em afirmar que esse evento aconteceu em 2014. (E.03, 2020, **Grifo nosso**)

No evento ARENA JOVEM - 2019, os meninos e as meninas do COMAV organizaram todo o evento, desde a ornamentação e recepção até a construção das perguntas. Eles passaram nas salas de aula perguntando aos demais estudantes a respeito das dúvidas sobre a temática de “Prevenção às Drogas” e, a partir disso, foram sistematizadas e realizadas perguntas aos convidados presentes, os quais foram: um representante do PROERD¹²³, uma representante da OAB, um representante do Conselho Municipal de Educação e uma professora da Universidade que trabalha com saúde mental.

Ainda nesta ocasião, o grupo de teatro, composto por adolescentes da Escola Municipal Radegundes Feitosa, foi convidado para contribuir com o evento, conforme demonstra a ilustração a seguir:

¹²³Programa Educacional de Resistência às Drogas da Polícia Militar da Paraíba.

Figura 18 – Arena Jovem (2019)



Fonte: arquivo da escola (2019)

No dia 20 de julho de 2019, em uma manhã chuvosa de sábado, foi realizado o “ENCONTRÃO”, segundo evento do ano promovido pelo COMAV. Lembramos que a Coordenadora do COMAV ficou com medo dos alunos não participarem do evento em decorrência da forte chuva. Entretanto, aos poucos, foram chegando os educandos e as educandas, os pais e os colaboradores e formando uma grande roda. Naquela ocasião, nos veio à mente: o que há nesse projeto que faz com que pessoas ocupem os corredores da escola com sorrisos abertos em uma manhã chuvosa de sábado? Esta indagação foi sendo respondida aos poucos com o desenrolar da pesquisa.

Vejamos a imagem a seguir:

Figura 19 – Encontrão (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

O **ENCONTRÃO** é o momento em que os membros do COMAV vão para a escola e participam de uma formação. Este encontro com todos os envolvidos do projeto nos remete ao movimento de conscientização que, como diria Paulo Freire¹²⁴, “aparece como uma resposta, no plano educacional, à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro” (FREIRE, 1967. p. 17).

Foi o momento do ensinar e do aprender. Foi o momento da fala, da escuta e da problematização de temas escolhidos pelos próprios educandos. Foi o momento de refletir criticamente e de dialogar sobre nossos valores e princípios. Paulo Freire¹²⁵ afirmou que a “formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores” (1997, p.71).

Na ocasião, foram organizadas três oficinas com temáticas escolhidas pelos meninos e meninas no final do ano anterior, através de um instrumento de avaliação¹²⁶ que tinha como

¹²⁴ Em Educação como prática da liberdade (1967).

¹²⁵ No livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (1997).

¹²⁶ O instrumento avaliativo consiste em construir as atividades a partir das temáticas escolhidas pelos adolescentes, além de buscar as sugestões de atividades para o ano seguinte.

objetivo captar sugestões, observações e temáticas para serem efetivadas no ano seguinte. Os temas escolhidos foram: Direitos Humanos, Direitos das Crianças e dos Adolescentes e Abuso e exploração psicológica e sexual. Nós ministramos a oficina de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, o ex-aluno do COMAV Phillipe Giovanni¹²⁷ ministrou a Oficina de Direitos Humanos e a professora de língua portuguesa Raíssa Santos a oficina de Abuso e Exploração Psicológica e Sexual.

Vejamos a fotografia a seguir dos mediadores:

Figura 20 – Oficineiros (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Todo o evento foi organizado pelos educandos e colaboradores (pais, professores, equipe técnica, funcionários e membros da comunidade). O primeiro momento foi de acolhida e informações gerais e, em seguida, divisão das equipes para as oficinas que ocorreram nas salas de aula, conforme demonstra as ilustrações a seguir:

¹²⁷ Advogado, Especialista em Segurança Pública e mestre em Direitos Humanos pela UFPB.

Figura 21 – Organização e Recepção do Encontro (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

No segundo momento, após as oficinas, foi realizado um lanche coletivo e a socialização da aprendizagem em que os educandos fizeram a síntese dos debates através de múltiplas apresentações de exposições orais, conforme registro abaixo:

Figura 22 – Socialização das oficinas (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Após o ENCONTRÃO, muitas atividades foram sendo desenvolvidas na escola, e os meninos e meninas, representantes do COMAV, também estiveram presentes. Foram ações

como: conselho de classe, orçamento participativo, projeto líder colaborador, ou seja, múltiplas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Em destaque, o **Projeto Líder Colaborador**¹²⁸, consiste em escolher alunos e alunas para desenvolver trabalho de liderança colaborativa em sua turma, os quais irão representar seus colegas em assembleias, conselhos e reuniões diversas, com o objetivo de fomentar a participação e a criticidade do alunado em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Os alunos e as alunas que participam do COMAV, geralmente, ocupam esse espaço de liderança na escola.

Outro projeto desenvolvido na escola, em colaboração com membros do COMAV, foi o **Jornal Cabeça Feita**, organizado e coordenado pela professora de Língua Portuguesa P. 02 e da A.03, ambas colaboradoras do COMAV.

Para a estudante A.03, o COMAV:

É algo onde podemos **mostrar nossas capacidades** com mais facilidade por que eles tentam interagir sempre com todos e esse sempre é o efeito achamos **talentos** em nós que nunca foram descobertos e conseguimos aproveitar no COMAV da melhor forma possível. (A. 03, 2020, grifo nosso)

A aluna descreve o projeto como um espaço de interação e de descobertas de talentos. Esses talentos são perceptíveis em sua atuação como editora do jornal da escola, escrevendo sobre fatos que ocorrem no dia a dia da instituição. Em uma de suas escritas, na edição de 2019, declarou sua visão sobre a escola e a importância de aulas dinâmicas para a vida dos educandos.

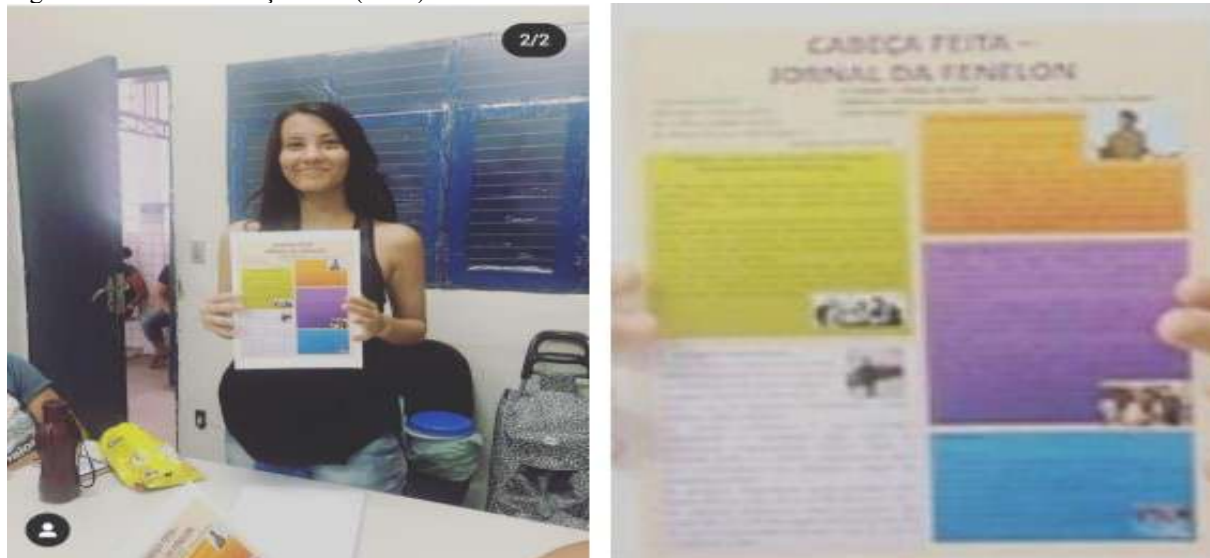
Ela afirmou que:

A escola representa muitas vezes a única oportunidade dos jovens com os livros, os estudos e até mesmo a diversão. **É necessário proporcionar de forma diversificada e interativa** um jeito de trazê-los até esses meios que hoje mais do que nunca são tão importantes para uma boa qualidade de vida. Sendo assim entra na lista da Escola Fenelon Câmara as aulas dinâmicas que tem como melhor objetivo fazer os alunos se divertirem, ter mais conhecimento de jeito diferente e descontraído e ensinar o trabalho em grupo e seu companheirismo com as pessoas. (A.03, 2019. Grifo nosso)

¹²⁸ O respectivo projeto está presente no PPP da escola.

Para melhor elucidação, segue a imagem da A.03, segurando a edição do jornal do ano de 2019.

Figura 27 – Jornal Cabeça Feita (2019)



Fonte: arquivo da escola (2019)

Nesta edição do jornal, destaco a matéria que se refere à escola enquanto único espaço de oportunidade de socialização dos jovens. A matéria também chama atenção para as aulas dinâmicas com músicas, brincadeiras, manifestações artísticas e danças. O jornal veicula informações acerca das ações pedagógicas desenvolvidas na escola como jogos internos, intercâmbio com escolas vizinhas e aulas de campo. O projeto do jornal é coordenado pela professora de língua portuguesa, mas a produção escrita das matérias é realizada pelas lentes sensíveis dos adolescentes. Na imagem acima, encontra-se a aluna Ester que é membro do COMAV e colaboradora do jornal segurando a edição de 2019.

Outra atividade desenvolvida pela escola e que teve a presença do COMAV através da aluna A.04, foi o Concurso de Desenho realizado como uma das atividades da Semana do Estudante. O tema proposto foi “Cuidar: um exercício de amor”. Nessa ocasião, a A.04, colaboradora assídua do COMAV, ganhou o concurso com o desenho abaixo:

Figura 23 – Concurso de Desenho (2019)



Fonte: arquivo da escola (2019)

A imagem é simbólica e contempla a ideia do abraço, da acolhida, do respeito à diversidade, do estar junto, da Solidariedade. De uma educação para as relações e para os sentidos. Da presença da pedagogia das emoções, da sensibilidade e da afetividade. De acordo com Vecchia (2017), o afeto encontra-se no processo de tudo que somos e fazemos.

Esta mesma aluna participou da **X Conferência da Criança e do Adolescente da Paraíba**¹²⁹ que aconteceu no Centro de Convenções Poeta Ronaldo da Cunha Lima, nos dias 21 e 22 de agosto de 2019, representando a comunidade escolar. E também esteve presente na **Conferência Internacional da Infância e Juventude** pela Politeknik¹³⁰ via software Skype, que ocorreu no dia 13 de outubro de 2019, representando o COMAV, conforme demonstra as ilustrações a seguir.

¹²⁹ <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/conferencia-discute-politicas-publicas-para-criancas-e-adolescentes-na-paraiba>.

¹³⁰ <http://politeknik.de/p10991/>.

Figura 24 – Conferência Internacional da Infância e Juventude (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

No âmbito do município, os meninos e as meninas do COMAV participaram do Orçamento Participativo Criança e Adolescente¹³¹ (OPCA) que ocorreu no Tribunal de Contas no Estado da Paraíba.

Nessa ocasião, o aluno e membro do COMAV, interpelou a Secretária de Educação e a questionou sobre a estrutura física e pedagógica da escola como: a reforma da quadra, estrutura dos banheiros e a ausência de material pedagógico. A imagem abaixo demonstra os alunos e as alunas no auditório do TCE-PB e do membro do COMAV dialogando com a secretária de educação sobre as possíveis reformas da escola. Vejamos:

¹³¹ <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/porta1/wp-content/uploads/2019/03/clicanoOP2019.pdf>

Figura 25 – Orçamento Participativo Criança e Adolescente (2019)



Fonte: arquivo da escola (2019)

No dia 31 de agosto de 2019, em pleno sábado, ocorreu o **DESFILÉ CÍVICO**¹³² que é uma atividade tradicional da escola em comunhão com a comunidade. Nessa atividade, a coordenadora Fátima Paiva chamou os ex-alunos (as) para participarem da **ALA DO COMAV**. O projeto possui um espaço próprio no desfile e se apresenta para a comunidade como “o projeto” da escola.

Os ex-alunos e colaboradores do Comitê vieram felizes e passearam pelos corredores da escola com alegria contagiante para participarem do desfile, conforme registro fotográfico a seguir:

¹³²<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/rede-municipal-de-educacao-inicia-desfile-civico-das-escolas-neste-sabado/>.

Figura 26 – Ala do COMAV (2019)



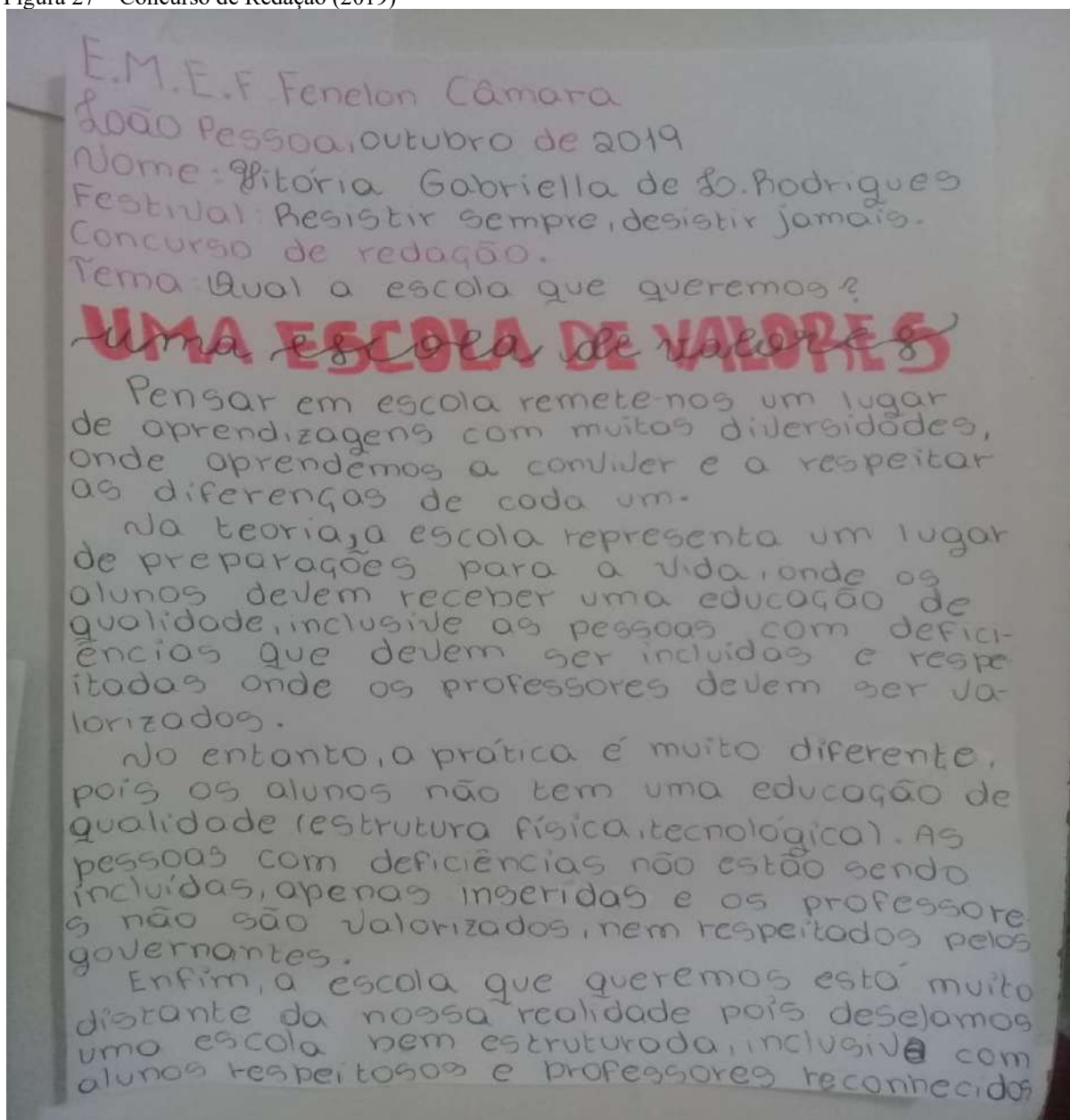
Fonte: autoria própria (2019)

No mês de outubro de 2019, a aluna A.06 (doze anos) participou do **CONCURSO DE REDAÇÃO**¹³³ organizado pela Remar e tirou o primeiro lugar com o tema: **Qual escola que queremos?** Em face de seus argumentos, a aluna afirmou que a escola é o lugar de aprender e a conviver com as diferenças e completou sua arguição dizendo que queria uma escola de valores.

Vejamos o registro da redação:

¹³³<http://redemargaridas.org/2019/10/14/votacao-categoria-redacao/>.

Figura 27 – Concurso de Redação (2019)



Fonte: arquivo da escola (2019)

No dia 06 de dezembro de 2019, participamos de uma **OFICINA DE BOLAS DE MANIPULAÇÃO** cujo objetivo era ensinar aos alunos do sexto e sétimo ano, a desenvolver atividade de entretenimento para as crianças na ação Solidária do Cuiá, a qual iria acontecer no dia 14 de dezembro.

A imagem seguinte retrata esse dia:

Figura 28 – Oficina de Bola de manipulação



Fonte: autoria própria (2019)

Nessa ocasião, antes mesmo de iniciar a oficina, falamos sobre o COMAV e perguntamos aos presentes o que eles achavam do projeto. Após a conversa um tanto despretensiosa, solicitamos que eles escrevessem sobre suas percepções em relação às atividades do projeto. Prontamente, responderam que era o lugar de aprender, de curiosidade, de ajuda ao próximo e espaço de Solidariedade.

Chamamos atenção para a idade e a série desse grupo. São meninos e meninas entre 10 e 12 anos que acabaram de sair do ensino fundamental I e que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental II. Muitos estavam participando do projeto pela primeira vez e demonstravam ansiedade para participar da ação social que tradicionalmente acontece na comunidade do Cuiá, no mês de dezembro, próximo ao Natal.

A seguir, veremos algumas escritas:

Figura 29 – Bilhete sobre o COMAV

"Comall"

Ele é um lugar legal, nas reuniões que eu fui todos foram divertidos, entrei por curiosidade e gostei, fiz novas amizades e conheci mais coisas, de vários tipos, nosso direito, o consumismo, a educação o amor e ETC. Gostei muito e pretendo participar mais ♥ ...

Fonte: bilhete anônimo (2019)

Figura 30 – Bilhete sobre o COMAV

Para mim o Comav é uma campanha de solidariedade amor ajudar um ao outro é importante ajuda um ao outro por que quem ajuda um ao outro vai ser ajudado. Tomamos aquelas pessoas que necessitam e precisam de ajuda tipo comida roupa alimento e etc. em vez de ficar se queixando e não ajudar faça a diferença que você vai ser acolhida e cuide um ao outro como você se cuida faça o bem faça amor pra quem precisa de verdade.

FAÇA
-A
SUA
PARTE.

AJUDE DE SOLIDARIE
UM AO OUTRO



Fonte: bilhete anônimo (2019)

Percebemos que os alunos e as alunas dos sextos e sétimos anos entraram para participar do COMAV com a perspectiva de ajudar ao próximo na acepção da caridade. Com o passar dos anos, ocasião em que são conduzidos para os oitavos e nonos anos, os participantes começam a ter consciência de sua condição de sujeito dotado de direito, capaz de fazer parte dessa história e acabam se posicionando no COMAV para além da mera caridade, mas como seres comprometidos com a sociedade. Esta constatação nos lembrou Freire quando disse que este processo de tomada de consciência “muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta” (1967, p.15).

Por fim, reservamos a seção seguinte para dialogar especificamente sobre as ações sociais e Solidárias realizadas anualmente na comunidade do Cuiá, uma vez que, em nossas entrevistas/questionários, ficou muito forte a importância dessas ações para os meninos e as meninas, que afirmaram ser o momento mais impactante do projeto.

5.1.4 Ação social e solidária no Cuiá

“Nós fizemos uma ação de natal!! Com doações, brincadeiras, hora do lanche e tudo o mais. Foi lindo demais, não consigo nem explicar direito”.

(A.02, 2020)

Conforme narrado em seção anterior, o trabalho do Comitê Amor pela Vida foi fruto de uma iniciativa da SEDEC com o objetivo de desenvolver a prevenção às drogas dentro da escola em consonância com a legislação municipal nº 8381/1997. Entretanto, o COMAV foi construindo sua própria história e identidade como ato de criação e recriação constante e ampliou sua dinâmica de atuação dentro e fora da escola.

Com o amadurecimento e fortalecimento do projeto dentro da escola, a coordenadora do COMAV - Fátima Paiva, em diálogo com os membros do Comitê, compreendeu que prevenir é antes de tudo cuidar de vidas. A partir dessa premissa, passaram a frequentar abrigos, hospitais e instituições para que os adolescentes pudessem entender que cuidar é muita mais do que só arrecadar e doar alimentos e utensílios. Cuidar é chegar perto, dialogar, ouvir e intervir. Estas foram expressões mencionadas pela coordenadora ao relembrar a caminhada do projeto.

Durante o percurso do Comitê, os membros entenderam que as ações sociais deveriam ser realizadas na comunidade do Cuiá, a qual fica próxima ao bairro em que a escola está

localizada (Geisel). Esta decisão se deu porque a comunidade apresenta vários problemas de ordem socioeconômica e precisava de intervenção.

O Cuiá é uma região que se assemelha a uma área rural, mas dentro da cidade e que possui sérios problemas relacionados ao meio ambiente, as questões econômicas e sociais de diversas ordens, além de ser o espaço que agrega muitas famílias da escola. Em decorrência disso, o Cuiá passou a ser o espaço escolhido de atuação social permanente do COMAV.

Vejamos a seguir as imagens que ilustram partes da comunidade:

Figura 36 – Comunidade do Cuiá e a Capela



Fonte: autoria própria (2019)

Em 2019, foram realizadas duas ações sociais na comunidade. A primeira ocorreu no dia 19 de outubro de 2019 com a **OFICINA DE MEIO AMBIENTE**. Como a comunidade apresenta muitos problemas relacionados a questão ambiental e, principalmente, relacionado à coleta de lixo, a oficina tratou de reciclagem e de reaproveitamento dos resíduos.

A seguir, registros fotográficos da oficina no momento inicial em que um dos palestrantes sugeriu atividades de relaxamento:

Figura 31 – Oficina de Meio Ambiente (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Figura 32 – Oficina de Meio Ambiente (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Podemos observar na Figura 33 abaixo que a organização da atividade ocorreu a partir da distribuição de vários cartazes, contendo informações importantes sobre o cuidado com o meio ambiente. A simples prática de organizar, levar e espalhar pelo terreno onde ocorreu a oficina os cartazes, por si só já é uma expressão pedagógica de aprendizagem. Neste

momento, algumas crianças correram com o objetivo de contribuir com aquela singela atividade.

Figura 33 – Cartaz COMAV



Fonte: autoria própria (2019)

Após a distribuição coletiva dos cartazes, os meninos e as meninas pegaram as cadeiras de plástico emprestadas pela capela da igreja católica que fica na região e foram distribuindo na frente da casa de dona D. que a apoiadora fiel das atividades do COMAV na comunidade. É na frente da casa dela que tudo desenrola com alegria e satisfação. Assim, aos poucos, foi sendo construída espontaneamente uma grande roda de diálogo com pessoas de várias idades.

Nessa ocasião, o ex-aluno do COMAV, C.02, hoje estudante de engenharia ambiental e morador do Cuiá, iniciou a oficina falando sobre sua atuação no COMAV e se colocou como membro da comunidade. Em seguida, iniciou sua explanação a respeito da importância de reutilizar dos resíduos e sugeriu transformar o óleo de cozinha usado em sabão. Em ato contínuo, propôs à comunidade ações solidárias de cunho econômico.

Em sua entrevista, C.02 descreveu o COMAV como sendo sua oportunidade de desenvolver o protagonismo e, assim, estava sendo feito:

O comitê amor pela vida, assim, na minha perspectiva é **uma oportunidade que eu tive, né, onde eu fui estimulado a desenvolver o meu protagonismo juvenil**, ainda na transição da infância para adolescência, né, tendo em vista que, nesse caso específico do Fenelon Câmara, ele atua Já

nesse Fundamental 2 onde a gente está no processo de amadurecimento humano, né, então, tem uma alta eficácia justamente nesse sentido de contribuir com o nosso amadurecimento, , motivar ao nosso posicionamento social entre outras coisas. (C.02, 2020, grifo nosso)

As fotografias a seguir representam o C.02 desenvolvendo a oficina sobre o Meio Ambiente e incentivando os moradores a economia Solidária.

Figura 34 – Oficina de Meio Ambiente (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Ao participarmos desse momento, nos conectamos com a Educação Popular. Carrillo (2013) concede à Educação Popular como concepção pedagógica e como prática social. O autor atribui a educação popular, a sensibilidade em relação aos contextos sociais, políticos e culturais de forma a resistir e a questionar a realidade injusta a partir de leituras críticas desse contexto de injustiça social.

A oficina organizada pelo COMAV, desenvolvida na frente da casa de dona D. com a colaboração de C.02, que além de ser ex-aluno do Comitê, é membro da comunidade Cuiá, através de ação pedagógica sistematizada de caráter intervencionista, revelou que o projeto possui o papel de construção de práticas emancipatórias no contexto comunitário. Portanto, baseia-se no paradigma da Educação Popular.

A última atividade do COMAV, realizada também na comunidade Cuiá, ocorreu no dia 14 de dezembro de 2019. Essa atividade é conhecida como **AÇÃO SOLIDÁRIA DO**

COMAV que acontece todos os anos, próximo ao Natal e envolve todos os sujeitos que colaboram com o Comitê.

Pelas expressões daqueles meninos e daquelas meninas, dos professores e das professoras, dos amigos e das amigas, dos colaboradores e das colaboradoras, dos membros da comunidade, a ação social de Natal no Cuiá é a atividade mais importante do projeto.

Figura 35 – Ação Social Cuiá 01 (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Essa atividade ocorre a partir de um processo que começa na escola através de arrecadação de roupas, calçados, brinquedos, material escolar, etc., durante todo o ano letivo, para levar até a comunidade antes do Natal. Ao chegar ao local, geralmente em um sábado à tarde, todos se mobilizam em um grande movimento e organizam o espaço: separam-se os utensílios que serão socializados, arruma-se o lanche que será partilhado, dialoga-se com os membros da comunidade e brinca-se com as crianças, conforme podemos vislumbrar a partir da imagem a seguir:

Figura 36 – Ação Social Cuiá 02 (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

É o momento de **SERVI**R a comunidade, colocando-se à disposição dela. Aqui, o termo “serviço” encontra-se no sentido de “**PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA**”. A participação comunitária é uma categoria, genuinamente, presente nos paradigmas emancipatórios da Pedagogia Paulo Freire.

Esta constatação nos conduziu a práticas educativas inspiradas na *práxis* por se tratar de ações pedagógicas que estimulam o exercício do direito a participação em um processo dialético que envolve a teoria e a prática. Consequentemente, trata-se das inúmeras vozes do saber que se conectam e depois se movimentam na perspectiva dos paradigmas da Educação Popular. Para Brandão (2006), a educação popular é o saber da comunidade que surge e circula.

Vale destacar que toda a organização foi realizada pelos membros do COMAV. E, paulatinamente, adultos, idosos, adolescentes e crianças foram se aproximando e formando aquela grande movimentação de idas e vindas de gentes. Por outro lado, observamos que a comunidade “esperava” o COMAV e nos recepcionou com alegria e vontade de “estar junto”. Vejamos a imagem a seguir:

Figura 37 – Ação Social Cuiá (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Destaco a imagem a seguir por ter sido uma das últimas fotos tiradas neste dia. Nela, é possível notar a alegria da garotada, mesmo após todo o trabalho realizado. Foi uma verdadeira festa!

Figura 38 – Ação Social Cuiá (2019)



Fonte: autoria própria (2019)

Aos indagarmos aos membros do comitê a respeito da atividade do COMAV que mais impactou, eles responderam: *“Uma ação social que fizemos numa comunidade do Cuiá, foi lindo”*, disse A.02 (2020). Acrescentou A.03 (2020): *“foi quando todos foram para o Cuiá fazer acho que posso chamar de mais uma boa ação do dia foram fazer todos se sentir bem do jeitinho deles levando roupas, brinquedo, comida e o possível pra ajudar todas as pessoas necessitadas”*. Enfatizou A.06 (2020): *“A ação solidária anual que o COMAV realiza na comunidade do Cuiá, com doações e brincadeiras promovidas pelo Comitê e voluntários”*. Concluiu C.03 (2020): que *‘a minha experiência no COMAV me impressionou foi ver tantos jovens juntos trabalhando junto ajudando um outro’*.

De acordo com Brandão, as trocas de olhares, os gestos, as afeições, garantem o sentimento do “eu” e do “nós”. Segundo ele:

Ora, essas trocas de olhares e gestos de afeição não estão longe de ser o repertório dos momentos que garantem o surgimento de sentimentos de “eu” e de “nós”, o que possibilita um relacionamento entre iguais, tão estável e profundo que possa ser, por isso mesmo, a condição de um modo diferente de ensinar-e-aprender. O ensino, que entre os homens é um bailado de gestos de corpos dóceis, mãos hábeis, olhos acurados que se encontram face a face e, juntos olham em uma mesma direção, de inteligências conscientes e identidades capazes de sentimentos até então inexistentes, precisou esperar que o corpo da vida tomasse tais formas e fosse capaz de estabelecer tais relações com o outro, no mundo, para então aparecer plenamente. (BRANDÃO: 2006, p. 4, grifo nosso)

Após participar da **Ação Solidária do COMAV** e observar o movimento dos membros do comitê e da própria reação da comunidade, em conexão com as entrevistas realizadas, foi fácil concluir que essa é a atividade que mais impacta e mais mobiliza os colaboradores do Comitê. É o momento do “nós” somos, “nós” podemos, por isso, “nós” fazemos.

5.2 Contribuições para processos emancipatórios no campo da Educação em Direitos Humanos no espaço escolar e não escolar através da Solidariedade Social e Política de inspiração freireana

“E aí eu lembro também que participei de muitas mobilizações no centro de João Pessoa e outros espaços, né, reivindicando os direitos das crianças e dos Adolescentes, os tópicos, né, do estatuto que ele prevê, então a gente ia falar sobre, estes temas complexos na rua, entendeu?”

(C.02, 2020)

Após descrição das ações desenvolvidas pelo Comitê Amor pela Vida – COMAV em 2019 no capítulo anterior, discutiremos as experiências dos adolescentes no projeto à luz da categoria da Solidariedade Social e Política de inspiração freireana, enquanto processos emancipatórios no campo da Educação em Direitos Humanos.

Em primeira análise, destacamos que a pesquisa se inseriu no espaço escolar, mas transcendeu para além dele. Salientamos ainda que o COMAV foi edificado durante seus vinte anos em sua célula máster que é a escola. Esta tornou-se o palco principal onde ocorreu os primeiros ensaios desse espetáculo com o engajamento de muitas vozes, mas quem dá o tom dessa orquestra é a maestrina Fátima Paiva (coordenadora). Interessa-nos pontuar que o Comitê precisa da organização escolar para acontecer, embora seu trabalho extrapole e tenha identidade própria. A escola é a base de tudo e sem ela seria difícil a existência do COMAV.

Enalteceu Moacir Gadotti (2017, p. 134) que: “Paulo Freire era um educador que sempre falava bem da escola, mesmo quando criticava a escola conservadora e burocrática. Ele a concebia como um espaço de relações sociais e humanas”. A pedagogia Paulo Freire sempre valorizou os múltiplos saberes que atravessam os corredores da escola, sobretudo, os saberes históricos presentes na informalidade. Ao mesmo tempo, Freire criticava a escola que estava alheia as “condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias e de seus vizinhos” (1996, p. 26).

Lembramos que a pesquisa iniciou pelos corredores da escola, depois fomos sendo conduzidos para dentro das salas, dos pátios e depois alçou voo e fomos sendo levados para outros lugares. O COMAV esteve presente na universidade, em congressos acadêmicos, em conselhos, assembleias, reuniões e, principalmente, no espaço comunitário através da participação, organização e engajamento dos meninos e das meninas que atuam no Comitê.

Por isso, o fato do Comitê ser esse projeto que ultrapassa os muros da escola e se movimenta no contexto comunitário, permitiu-nos pensar a partir dos caminhos da Educação Popular. Na mesma sinfonia, ao se comprometer com esse contexto comunitário de forma Solidária através de atividades educativas e sociais, fomos conduzidos a pensar o projeto no contexto da Pedagogia Social. Esta interconexão entre a Educação Popular e Pedagogia Social é destacada no trecho a seguir:

Entre aproximações, podemos dizer que a Educação Popular freireana e a Pedagogia Social estão intimamente vinculadas quando destacamos seus aspectos fundamentais: por um lado a Educação Popular sempre esteve diretamente vinculada a movimentos de garantia e defesa por direitos sociais, por outro a Pedagogia Social busca um atendimento especializado àqueles que de alguma forma estão em desvantagem social. Ainda que reconheçamos as suas peculiaridades, especialmente quando visualizarmos os aspectos geográficos onde cada uma se desenvolveu, ambas, em diálogo poderão contribuir de forma significativa para a atual realidade do campo social. (SANTOS e PAULA, 2014, p.3)

Outro ponto importante, e que merece nossa atenção, encontra-se no processo de conscientização dos meninos e das meninas enquanto sujeitos de direitos, capazes de mudar o rumo de suas histórias por serem agentes ativos dessa mesma história.

Em vista disso, o encontro entre a Educação Popular, a Pedagogia Social e a ação em favor de uma condição de vida mais justa e humanizada, nos levou à Educação em Direitos Humanos. Para a professora Vera Maria Candau (2007), o horizonte de uma Educação em Direitos Humanos se faz através de três elementos importantes: a formação de sujeitos de direitos, o favorecimento de processos de empoderamento e o respeito às transformações sociais, as quais foram sendo construídas em favor de uma sociedade mais democrática e humana. Este último elemento encontra-se presente no resgate de memórias históricas e no rompimento da cultura do silêncio.

Mediante a tríade epistemológica (Pedagogia Social Crítica, Educação Popular e Educação em Direitos Humanos) de inspiração freireana que norteia nossa análise, percebemos através da observação participante, das análises de documentos e das entrevistas/questionários realizados, a princípio, cinco dimensões importantes que foram surgindo efetivamente no bojo do Comitê:

- **O fomento ao protagonismo juvenil;**
- **A ação social da escola;**
- **A dimensão comunitária;**
- **A educação para os sentidos;**
- **A Educação em Direitos Humanos.**

De acordo com a psicóloga e colaboradora do Comitê, o COMAV é de extrema importância para a escola e funciona como um projeto *guarda-chuva*¹³⁴, trazendo temáticas que tratam da valorização da vida, de relacionamentos e desenvolvimento social, de direitos e deveres, de cidadania, de protagonismo, etc., conforme descrição do trecho a seguir:

O COMAV é o comitê amor pela vida é um projeto assim que eu vejo como **extrema importância na escola**. Pra mim, ele seria **aquele é projeto guarda-chuva**, porque ele abarca toda as demandas em relação aos alunos. Demandas no sentido assim de temáticas a serem trabalhadas, né, então, ele, ele como não trabalha somente com a questão das drogas, mas assim a **valorização da vida**, ele perpassa as temáticas relacionadas ao desenvolvimento desses alunos e adolescentes, ao **desenvolvimento social**, temáticas de **desenvolvimento físico**, temáticas sobre **sexualidade**, sobre **direitos e deveres**, né, **cidadania**, **protagonismo**, então ele é um projeto assim extremamente abrangente e rico, então pra mim ele funciona como um projeto guarda-chuva, onde todos os outros projetos que a escola desempenha poderiam estar diretamente sob esse projeto maior. (E. 01, 2020, grifo nosso)

A fala da psicóloga inspirou a ilustração abaixo que representa esse projeto guarda-chuva que abarca outras dimensões que serão discutidas no decorrer do texto.

Figura 39 – Dimensões



Fonte: autoria própria (2020)

¹³⁴ O termo refere-se ao projeto pedagógico que abarca os demais projetos da escola.

O Comitê é esta base que sustenta este guarda-chuva enquanto uma experiência escolar exitosa e que apresenta sinais de uma Solidariedade Social e Política. O protagonismo juvenil, as ações sociais, a conexão entre escola e comunidade, uma educação que valoriza os sentidos e a educação em Direitos Humanos foram as dimensões que sobressaltaram das inúmeras vozes que serão consideradas nas linhas abaixo.

5.2.1 O pronunciar a palavra enquanto expressão de um protagonismo juvenil

O Comitê Amor pela Vida – COMAV tem como objetivo precípuo fomentar o protagonismo juvenil, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico. Esta é a ideia principal que traceja as demais atividades executadas pelo projeto durante o ano letivo. Na perspectiva de Silva (2000), o protagonismo ocorre quando as crianças e os adolescentes são tomados, “não como indivíduos passivos, mas sim, como sujeitos sociais e com postura ativa e crítica diante de suas condições de pobreza” (SILVA, 2000, p. 3).

Nessa perspectiva, durante o percurso da observação participante, pudemos perceber a postura social e ativa dos meninos e meninas que participam do Comitê a partir de diferentes vertentes. Para nós, o primeiro indício desse protagonismo se deu no ato de buscar a escola para participar de atividades em uma manhã de sábado chuvosa, totalmente livres de qualquer obrigatoriedade escolar. O ir à escola por mera deliberalidade em busca de algo desejado, que é participar de uma atividade para além do componente curricular, já demonstra o protagonismo desses sujeitos.

Para A.01 a ação do COMAV que mais a impactou “foi uma atividade com os alunos em um sábado, onde havia algumas oficinas que abordava temas específicos”. Ela afirmou ainda que: “A oficina que participei e ajudei a ministrar falava sobre Abuso e Exploração Sexual, foi muito produtiva a conversa, discutimos sobre várias questões”. Em comunhão com a fala de A.01, acrescentou A.02 que o COMAV era “um lugar onde todos têm voz e são acolhidos”. Podemos observar que os verbos participar, ajudar, ministrar e ter a voz, são expressões que revelam esse agir ativamente no contexto social, conforme preceitua as palavras de Silva (2000).

A Psicóloga da escola, ao descrever uma experiência marcante em sua vivência com o Comitê, mencionou que: “era uma atividade, avaliativa, de ações da escola, de um projeto da escola, enfim, e, assim, me impactou muito a forma como os alunos se **colocaram**, se **expressaram**, as **questões que eles trouxeram**, então a gente vê o **amadurecimento**, desses

meninos”. Ao mesmo tempo, essa mesma pergunta também foi realizada com a supervisora, a qual foi respondida da seguinte maneira:

O evento “Arena Jovem” **organizado** pelos integrantes (alunos e professores) do COMITÊ que contou com a participação das turmas dos 8º e 9º anos da escola e de palestrantes convidados. O tema era “Drogas: redução de danos” (se não me falha a memória). No evento, os alunos, que estavam sentados em uma grande roda, **faziam perguntas** aos convidados que estavam sentados em cadeiras giratórias no centro do círculo. O que me **chamou atenção foi o nível de organização do evento, um esforço coletivo e harmonioso de alunos e professores do COMITÊ**. O pátio da escola estava ricamente ornamentado, cada detalhe foi pensado e via-se a integração da equipe organizadora. Arrisco em afirmar que esse evento aconteceu em 2014. (E.03, 2020, grifo nosso)

Colocar, expressar, amadurecer, questionar, organizar, perguntar, esforço coletivo, pensar e integrar foram as palavras que denotaram ação, posição, pronunciamento, e permearam as falas da psicóloga e da supervisora. Nesse sentido, os meninos e meninas do COMAV não só participaram socialmente e ativamente dos eventos harmoniosamente organizados por eles, mas exerceram esse papel de forma crítica. Santos e Paula ao refletirem a respeito da Educação Popular enquanto dimensão pedagógica, afirmaram que esta: “desenvolve estratégias de educação que incentivam a participação, como um meio de promoção da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa” (2014, p. 3).

As autoras acrescentaram que “um dos objetivos principais, nos primórdios da Educação Popular era de buscar promover a participação dos sujeitos na construção de um projeto político de sociedade por meio de soluções construídas coletivamente, nas quais se pretendia superar as desigualdades sociais.” (SANTOS e PAULA, 2014, p. 4).

Na mesma direção, a Pedagogia Social aplicada no espaço escolar deve estar conectada com o contexto dos problemas sociais que vão surgindo com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas a partir dessa realidade (SANTOS e PAULA, 2014). Nesse sentido, há um ponto de interseção entre a Educação Popular e a Pedagogia Social, uma vez que ambas pensam a escola como espaço sócio-político que contribui para uma existência mais humana. Portanto, o fomento ao protagonismo juvenil é uma prática escolar de extrema importância no contexto de uma Educação Crítica e que se dirige no sentido da transformação social. Esta afirmação poderá ser melhor vista a partir da fala de C.02 a seguir:

Então, com a resolução desse questionário, eu tô fazendo todo um **levantamento bem abrangente de todas as habilidades e competências que o comitê me ofereceu naquela época e que eu trago até hoje**, que são várias indescritíveis, graças a Fátima Paiva também que é uma exemplar, pessoa a frente, nos motiva muito **ao exercício da Cidadania, da militância mesmo, da gente exigir os nossos direitos, conversar, de forma igualitária** com as pessoas e se posicionar mesmo a frente a nossa sociedade. E aí do comitê amor pela vida só tenho experiências exitosas, o **meu protagonismo ainda continua**, que foi ofertado desde aquela época, e muitas outras **habilidades de falar de se posicionar em público**, de entrar em **debate desses temas, complexos e sociais**. (C.02, 2020, grifo nosso)

Protagonizar, no sentido apresentado por Silva (2000), dentro da proposta de uma Educação Popular e da Pedagogia Social é um dos pilares da categoria da Solidariedade Social e Política de inspiração freireana por representar este “estar com o outro” de forma socialmente ativa e emanados por um processo de comunicação crítica em detrimento às problemáticas sociais pujantes que atravessam a escola.

O “estar” e o “comunicar” tem a ver com o saber coletivo e o poder de “dizer a palavra” como o direito de falar e ser ouvido, de contribuir com a ordem social e ser sujeito de direito em contraposição ao mutismo imposto pela opressão dos senhores do poder (BRANDÃO, 1985).

A Solidariedade Social e Política mediante a dimensão do protagonismo assume o lugar desse estar com o outro, comunicando-se e construindo alternativas de vida com esse outro. Ao mesmo tempo, apresenta-se como alternativa de se sobrepor a uma suposta solidariedade privada e mesquinha. O verbo é “comprometer-se” de forma crítica e coletiva.

Nesse sentido, o protagonismo foi a ação que levou os meninos e as meninas do Comitê a participação através do pronunciamento da palavra, da reflexão coletiva e da própria organização das ações. É a Solidariedade que se manifesta pelo agir, participar, dizer, refletir, falar e organizar.

Certamente, o fomento ao protagonismo desses meninos e dessas meninas, através de experiências realizadas a partir das práticas escolares, revelou-se através do poder exercido pela palavra dita e problematizada como expressão de suas inquietações expostas nos debates e na conversação de temas do ponto de vista social, conforme mencionou C.02 em sua fala ao dizer: “habilidades de falar de se posicionar em público”.

Foram essas expressões que nasceram no chão da escola que, possivelmente, impulsionou processos educativos para além do espaço escolar como os movimentos definidos no contexto das ações sociais praticadas pelo próprio Comitê, a seguir revelados.

5.2.2 Processos educativos enquanto movimentos definidos na ação social

Em primeiro lugar, gostaríamos de resgatar um dos diálogos que tivemos com a Coordenadora do projeto, a senhora Fátima Paiva, quando nos revelou que houve a participação da Pastoral da Juventude Estudantil (PJE) da Igreja Católica nas primeiras reuniões do Comitê.

Segundo Fátima, a PJE contribuía dialogando com os estudantes na perspectiva de incentivar o protagonismo e a participação. Diante dessa memória do COMAV, podemos inferir que há sementes da Teologia da Libertação que foram lançadas nos primórdios do projeto. A nota a seguir do professor Alder Júlio Calado (2017) nos ajudará a entender melhor essas questões:

Começamos por explicitar o que aqui estamos chamando “Igreja” e “outras forças sociais”. Tomada como um todo – não é o que aqui fazemos -, a Igreja Católica, instituição complexa, multissecular, multinacional, pluriclassista, reflete, em geral, as contradições que conformam todo o tecido social. Nela, podem encontrar-se as mais díspares posições, não apenas socialmente diferentes, mas por vezes, também antagônicas. Aqui lidamos, antes, com um setor dela e de outras Igrejas cristãs, que podem ser abrigadas sob um guarda-chuva conceitual – a chamada “Igreja na Base”, **cujo perfil se inspira mais fortemente nas primeiras comunidades cristãs, marcadas por valores como o compromisso com as causas libertadoras dos pobres, com a solidariedade, com a partilha, com o bem comum, com o respeito às diferenças, com a compaixão em relação aos desvalidos, aos mais vulneráveis da sociedade, aos doentes e marginalizados, com os injustiçados, mas fazendo-o, de modo a tomá-los, não como alvo de dó, mas como protagonistas de sua libertação**, nos termos como os assumiu, por exemplo, a Conferência Episcopal Latino-Americana de Medellín (Colômbia, 1968) e a de Puebla. (México, 1979, Grifo nosso)¹³⁵

¹³⁵<https://teologianordeste.net/publicacoes/artigos/165-brasil-sociedade-e-igreja-impasses-desafios-e-perspectivas.html>.

Pensar o COMAV a partir da inspiração dessa igreja de base como uma força propulsora às práticas pedagógicas comprometidas com os desvalidos da vida, nos remeteu à essência da Solidariedade Social e Política de inspiração freireana, que esse “estar com o outro”, acolhendo e comprometendo-se com este outro em favor da justiça social. Ao mesmo tempo em que, verdadeiramente comprometidos uns com os outros, os sujeitos assumem a luta coletiva contra a política de uma solidariedade privada, pautada no medo e no silêncio.

De acordo com o depoimento de Fátima Paiva, inicialmente, ao formar o grupo de estudantes na perspectiva de fomentar o protagonismo juvenil através de diálogos e ações dentro da escola, o COMAV passou a receber convites de outras escolas com o objetivo de socializar a dinâmica do grupo, a exemplo da escola filantrópica CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade) e da Escola Shalon, sendo esta privada, ambas ficam localizadas no próprio bairro (Geisel).

Essas atividades foram organizadas e realizadas pelos próprios estudantes, participantes do COMAV, com a mediação da coordenadora do projeto. Os estudantes passaram a participar de outros eventos e esse movimento fora da escola foi crescendo até que surgiu, a partir dos diálogos entre os próprios estudantes, a proposta de arrecadar alimentos durante as gincanas que aconteciam na escola, para levar a outras instituições como: a Casa da Criança com Câncer, Vila Vicentina, Laureano e outras instituições correlatas. Até que os membros do COMAV, em mais um momento de socialização de ideias, decidiram desenvolver suas ações sociais na comunidade do Cuiá, conforme já mencionado.

Vale relembrar que os meninos e as meninas decidiram desenvolver ações sociais nessa comunidade, por ser uma região próxima ao Geisel e que agrega vários alunos e alunas da escola. Além do mais, o Cuiá é uma comunidade que se assemelha a zona rural dentro da cidade de João Pessoa e que apresenta inúmeros problemas de ordem social e econômica. Desde então, as ações sociais de cunho pedagógico e econômico são desenvolvidas nessa comunidade. Assim, o comitê vem assumindo esse papel social da escola, conforme descreveu a professora de Língua Portuguesa P.02 a seguir:

O COMAV é hoje um exemplo de projeto social que, na minha opinião, deveria fazer parte do cotidiano na sociedade como um todo, pois, suas ações reflexivas, comprometidas com o bem e transformadoras para os alunos no **sentido de solidariedade e protagonismo** fazem falta no contexto atual brasileiro e remetem a atitudes que todos deveríamos ter como seres humanos. (P.02, 2020, grifo nosso)

Relatamos também outros depoimentos sobre o impacto das ações desenvolvidas pelo COMAV para os educandos. A aluna A.01 acrescentou que o COMAV é um “movimento de muito aprendizado, principalmente em questões que envolva a sociedade”. A.06, com seus doze anos de idade, conheceu o COMAV através de sua mãe, que é uma das voluntárias do projeto, afirmou que uma das experiências mais marcantes que teve no Comitê foi “a ação solidária anual que o COMAV realiza na comunidade do Cuiá, com doações e brincadeiras promovidas pelo Comitê e voluntários”.

Essas experiências vividas por esses estudantes apresentam-se como uma das vertentes do Comitê que é a escola em movimento, desenvolvendo ações para além da sala de aula. Ao ser questionada como o projeto é apresentado para os alunos em sala de aula, respondeu a P01 que apresenta o Comitê como “um espaço para eles deixarem todas as ideias e pensamentos fluírem, no início, e, depois, tudo isso será transformado em ações coordenadas por eles, em que sempre serão os protagonistas de tudo”.

As ações sociais executadas pelos membros do Comitê Amor pela Vida é a materialização do protagonismo social que ultrapassa os muros da escola. É a construção de alternativas criativas com o objetivo de propiciar possibilidades. É o inédito viável e o sonho possível na acepção freireana. É a Solidariedade Social e Política como construção de um mundo menos injusto e desigual. É a expressão de luta em favor dos menos favorecidos e do compromisso social com esses sujeitos.

A ideia da Solidariedade Social e Política enquanto compromisso engajado está presente em Educação e Mudança, quando Freire abordou que: “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados” (FREIRE, 1985, p. 9). Em outras palavras, o autor destaca o compromisso com a realidade concreta, de experiências concretas e de seres concretos de determinadas comunidades, tendo um cuidadoso envolvimento social e político com o outro e para o outro. Esta é a essência do “molhar-se”.

Danilo Streck (2009, p. 544) expõe que o “novo na pedagogia de Freire está exatamente em conceber a pedagogia a partir do outro e junto com o outro, que está à margem, e que desde este outro lugar tem possibilidade de ousar pensar em um mundo distinto daquele que existe”. O professor Paulo não separa a educação de um ato antropológico, social, crítico e político. De uma educação onde homens e mulheres são construtores de sua própria história.

A Solidariedade Social e Política no contexto freireano apresenta-se ao conceber a pedagogia a partir desse outro e junto com o outro, conforme afirmou Streck acima. O autor acrescentou a ideia de se colocar no lugar do outro, dando evasão para possibilidade de um mundo melhor. No contexto desta pesquisa, há uma reflexão em relação ao papel social da escola como interventora da realidade a partir de experiências sociais com os membros e convidados do projeto. Essa propositura encontra-se na fala da P.02 a seguir:

Assim como na vida de todos os membros e convidados do COMAV há uma reflexão sobre **nosso papel social, nossa intervenção positiva na realidade e o reflexo dessas experiências são extremamente importantes na minha vida**, pois me vejo como **ser social** e a todos os meus alunos como seres influenciados e influenciadores do meio em que estão. Compreendo o quanto é necessário fazer debates, ouvir as experiências externas à escola dos membros do comitê e as soluções possíveis por todo o grupo para problemas conjuntos das comunidades das quais fazem parte. (P.02, 2020, grifo nosso)

O COMAV é o projeto que assume a função social da escola como exercício de cidadania e como expressão do protagonismo juvenil. A Solidariedade surge nesse compromisso social e coletivo que remete a um estar consigo, a um estar com o outro, e a um estar com o mundo, simultaneamente, porque ao comprometer-se com outro, automaticamente nos comprometemos conosco e com o mundo.

É um agir coletivo em nome da própria coletividade. E esse agir coletivo é a força mobilizadora da transformação social, mesmo que seja em espaços moleculares, mas que reluz em outros espaços maiores.

5.2.3 A educação para a vida enquanto experiência comunitária

“O COMAV me mostrou como é trabalhar em grupo, e a amar os outros”.

(A.02, 2020)

Para Carrilho (2018), faz parte do contexto da educação popular o conjunto de saberes e práticas, a democratização educativa e o processo de organização e luta com objetivo de transformar as condições de injustiças. Brandão (2006) traduz a Educação Popular como um trabalho político de luta pela democratização do ensino. Ao mesmo tempo, o autor concede a Educação Popular como educação da comunidade.

Nesse sentido, a memória histórica do COMAV, no contexto de suas interlocuções com a comunidade, marca essa relação do projeto que é executado em uma Escola Pública com a perspectiva de uma educação popular por apresentar possibilidades democráticas, alternativas e criativas a partir de práticas que acontecem dentro e fora da escola. É o sentido da Solidariedade Social e Política como fundamento entre a teoria e a prática. Nesse movimento de sentir, pensar e agir para transformar.

As experiências do Comitê junto à Comunidade do Cuiá reforçam a ideia da Solidariedade social e política enquanto forma de luta e compromisso histórico de homens e mulheres (educandos e educandas). E para melhor pensar essas possibilidades, três pontos importantes merecem nossa atenção:

- O sentimento de pertença que há no grupo;
- O sentimento de acolhimento, integração e comunhão presente na proposta;
- A presença de uma educadora social que acolhe e inspira.

O **sentimento de pertença** que há no grupo foi despertado desde o primeiro contato que tivemos com a escola a partir da interlocução realizada com o gestor. No processo da observação, fomos percebendo que a maioria dos membros do COMAV (estudantes, famílias e profissionais da escola) moravam próximos e frequentavam os mesmos locais, como: feira livre, supermercados, igrejas, praças, etc., o que denota esse sentimento de pertencimento¹³⁶ ao local onde vivem, trabalham e estudam.

Sentir-se parte da comunidade foi uma das observações da orientadora educacional em sua participação na pesquisa, quando afirmou que: “O COMAV me faz ser uma profissional mais atuante, mais conhecedora da minha responsabilidade social, enquanto educadora e **enquanto pessoa que pertence a essa comunidade** Cuiá/Geisel (E. 02, grifo nosso). Para A.02 (grifo nosso): o COMAV foi uma **experiência de vida**, que compartilhei com amigos e professores. A.05 (grifo nosso), aluna novata do sexto ano, disse que o COMAV era “um **espaço para conhecer pessoas, crianças e ajudar brincando**” e o descreve como “um lugar que **ensina, aproxima e interage**”. A mãe de A.05, a M.02 que assumiu o papel de

¹³⁶ Esse sentimento se mostra a partir da participação em conselhos, nas eleições para conselheiro tutelar da região, nas atuações nas igrejas e nas decisões que envolvem o bairro.

colaboradora do projeto, disse que o COMAV era “**comunhão**” e o que a levou a participar foi “a **interação com todos**” (grifo nosso).

Experiências de vida, conhecer pessoas, ajudar, brincar, ensinar, aproximar, interagir e comungar são expressões que nos levam a este sentimento comunitário. As palavras remetem a esse sentimento de pertencimento, agrupamento, interação e comunhão como reflexos da dimensão comunitária presente no projeto.

Enfatizou E.02 que:

O COMAV é um **grupo** de pessoas (alunos, famílias, educadores, representantes da comunidade local) que se **encontram** e que **atuam juntas** na **intenção** de ensinar, aprender, ensinar novamente, autoconhecer, conhecer o outro, trocar, compartilhar, atuar na melhoria das suas realidades. (E.02, 2020, grifo nosso)

A **integração e a comunhão** presentes na proposta do projeto e que se materializa no “construir junto”, nas rodas de conversas e em todo trabalho coletivo, onde cada personagem assume seu lugar e constrói seu enredo, costurando um grande bordado de muitos “nós”, é o sentido desse processo de aprendizagem que ocorre a partir de prática integrativa e comunitária.

De acordo com Silva (2000, p. 59): “Entendemos a aprendizagem como um processo que envolve a prática de vida, na qual os indivíduos, travando relações diversas com e no mundo, vão tomando consciência de si mesmos e do papel a ser desempenhado na vida social”. Podemos observar a presença dessas relações a partir da fala da P.02 a seguir:

O Comitê Amor pela vida - COMAV é **um projeto extremamente importante para comunidade escolar** do Geisel e **comunidades adjacentes** porque envolve a **sensibilização da própria comunidade em relação à sua importância como protagonista de seus direitos e como reduto de união e comprometimento entre escola e comunidade** para debate de demandas locais. (P.02, 2020, grifo nosso)

Diante da fala da professora, podemos inferir que a relação escola e comunidade, ocorre de modo significativo, uma vez que há um encontro entre os diversos saberes: o saber da escola e o saber das experiências vividas. Essa correlação de saberes está presente na fala de M. 01, a seguir delineada:

Conheci o comitê no ano de 2014 durante os estágios supervisionados realizados no Fenelon Câmara (na primeira graduação pela UFPB), conhecendo a eficiência do grupo, pude propor um projeto a escola que seria executado com a participação dos membros do comitê, alguns professores e a equipe pedagógica, na comunidade Cuiá. O projeto "integrando a escola a comunidade" foi apresentado e aceito pela gestão escolar, e foi executado no ano de 2016, com o objetivo de integrar a escola a comunidade, ultrapassando os muros da escola para poder contribuir com a preservação do Rio Cuiá, foi possível desenvolver diversas atividades na comunidade, com a efetiva participação dos membros do comitê. Esse projeto fundamentou o meu trabalho de conclusão (TCC) na graduação. (M. 01, 2020)

Pensar o COMAV a partir da integração da escola com a comunidade interliga-nos a Paulo Freire por ser este o educador que valoriza não só o saber, mas os saberes. E, neste sentido, estes saberes presentes tanto na escola quanto na comunidade estão conectados através do diálogo e da comunicação. A ação dialógica e comunicativa freireana encontra-se vinculada ao fenômeno do “estar com o outro”. É onde se fecunda o Solidarizar-se.

Assim, as atividades realizadas pelo COMAV perpassam por uma proposta de educação centrada nos sujeitos mediante o diálogo, porque “dialogar” na perspectiva freireana reflete a descentralização do saber, a valorização dos saberes e a construção partilhada desses saberes.

O diálogo pressupõe o **sentir o outro**, um estar com o outro, um ouvir o outro, um escutar o outro, entendendo que esse outro é um ser histórico, relacional e de direito. Entretanto, não se trata de qualquer **sentir o outro** ou de qualquer escuta. A proposta de escuta freireana é sensível e atenta. Para além da mera cordialidade social. A escuta sensível e atenta é condição primordial para uma prática educativa democrática. A fala e a escuta freireana pressupõe uma intencionalidade que visa a transformação da realidade excludente.

Para Graciani (2014, p. 13): “o conceito de exclusão encontra-se intrinsecamente vinculado à pobreza e a desigualdade por não propiciar a efetivação da cidadania, o acesso aos direitos e à participação social, bem como o usufruto dos bens e serviços produzidos pela sociedade”. A autora aborda que “a exclusão perpassa o não acesso às condições dignas da vida humana” (GRACIANI, 2014, p. 13). Nesse sentido, o contato crítico com essa realidade vivenciada poderá ser o mobilizador para a transformação social.

Além do sentimento de pertencimento ao lugar que convive, da integração e da comunhão presente na proposta do projeto a partir do diálogo, da fala, da escuta sensível,

outro elemento importante dessa educação enquanto experiência comunitária, é a **presença de uma educadora social que inspira**.

Salientamos que a Fátima Paiva, enquanto coordenadora do projeto é uma educadora social que acolhe e inspira, ou seja, é o agente central das atividades do COMAV e exerce esse papel de mediadora entre a proposta do projeto e as práticas desenvolvidas pelos meninos e pelas meninas. Para Graciani (2014, p. 25), “o educador social torna-se o agente central do desenvolvimento das ações educativas que promoverão essa transformação”.

De acordo com a definição do COMAV pela P.01, “o Comav é **"inspiração"**, assim como a sua **fundadora**”. Disse também que: “o que me levou mesmo a participar do COMAV foi (pausa) **Fátima**, num é, foi a sua **presença** e como eu disse a forma com que **ela trabalha é mais que inspiradora**”. A professora ao narrar suas primeiras impressões ao conhecer o COMAV, destacou que seus olhos brilharam ao ver a forma como a coordenadora falava e agia, conforme trecho de sua entrevista a seguir:

Bom, eu conheci o COMAV através de Maísa bem antes de 2015. Acho que 2011, 2012, quando ela já participava junto com Fátima e foi na época que eu conheci Fátima e, assim, sempre, fez com que os meus olhos brilhassem, né. Vê-la, vê Fátima falar, trabalhar e agir sempre foi, realmente, **uma grande inspiração**. (P.01, 2020, grifo nosso)

A.02 afirmou que o COMAV fez diferença em sua vida através da mentora Fátima Paiva e completou dizendo que o que o levou a participar do projeto foi “ver o empenho, dedicação e amor empregados por Fátima Paiva que era sempre solidária e cheia de carinho”. C.02, ex-aluno do COMAV e colaborador convidado, disse que “ações e atividades promovidas no âmbito escolar eram intermediadas pela grande e estimável assistente social Fátima Paiva”.

Para Graciani (2014), o educador social é aquele que apresenta a proposta do trabalho pedagógico sem imposição e com sensibilidade política, articulação social e participação comprometida. A autora acrescentou que o objetivo é “desafiar o educando a aprender a pensar, elaborar e criar conhecimento” (GRACIANI, 2014, p. 25).

Essas características nos levam à categoria da amorosidade partilhada na acepção freireana que nada mais é do que o “afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e humildade” (FERNANDES, 2017, p. 37). Essa afirmação poderá ser sentida a partir da forma como a própria Fátima se refere ao trabalho coletivo desenvolvido na escola pela equipe técnica, que ela também faz parte:

Eu sempre digo eu acho que isso, todo esse trabalho é fruto, porque a gente tem uma **grande equipe** aqui no Fenelon, entendeu? Que não existe a questão só psicólogo, só assistente social, só orientador, só supervisor, **o trabalho é muito coletivo**, a gente vê muito além da especificidade da gente sabe, Kadydja? eu acho que o trabalho daqui, seja qualquer trabalho que a gente faz aqui, ele ganha essa proporção por isso. Porque eu não me prendo no meu trabalho. tá aqui, não, Claudia não vai poder ver isso, Keila. Não! a gente sempre abre esse leque pra mostrar o que **que a gente está querendo fazer e como cada um pode dar sua contribuição**. (Fátima, 2019, grifo nosso)

O Comitê Amor pela Vida, no contexto da dimensão comunitária, é o projeto que se realiza a partir dessa educação para a vida enquanto experiências partilhadas. É o projeto que nos coloca diante da materialização de uma Solidariedade como valor fundamental das práticas educativas, assumindo a responsabilidade social dos educandos com a própria comunidade. É a Solidariedade Social e Política enquanto “*práxis*” – reflexão, ação e transformação.

5.2.4 A educação para os sentidos enquanto proposta que favorece novos significados sobre a vida

*“Para mim, o COMAV é um grupo de pessoas que acreditam **no valor da vida**, no respeito às pessoas, e na construção de um **mundo melhor**, são professores e alunos que se juntam com o propósito de **fazer o bem aos outros**”.*

(M.01, 2020, grifo nosso)

Para os autores Assmann e Sung (2000), todos nós somos responsáveis em criar, recriar, resgatar e revalorizar a sensibilidade social. Segundo eles, o analfabetismo do amanhã não será o de aprender a ler ou escrever, mas o de aprender sobre a vida. Nesse sentido, recorreremos mais uma vez a pedagogia freireana por ser esta corrente da vivência e da afetividade. Segundo Vecchia (2017), no projeto pedagógico de Freire, o homem se torna livre através da educação permeada de afetividade.

Diante dessa afirmação, o COMAV enquanto uma educação para os sentidos, assume seu papel de ampliar possibilidades de construção de um mundo de significados e de experiências humanas baseadas na afetividade. Assim, compreende-se como um fazer

pedagógico baseado na Solidariedade Social e Política enquanto luta por uma educação para os sentidos e afetos humanos.

Os sinais de uma educação pautada na sensibilidade e na afetividade foram notáveis durante o processo da observação participante e confirmados nas narrativas presentes nas entrevistas e questionários. A P.02 afirmou em seu depoimento que a proposta do COMAV era de sensibilização, intervenção e reflexão, conforme trecho a seguir:

O convite entusiasmado da idealizadora do COMAV, ao apresentar as propostas de **sensibilização, intervenção e reflexão sociais do projeto**, sempre levando em consideração **as necessidades das comunidades** mais carentes das quais os alunos da escola eram membros, foi o que me fez fazer parte e admirar muito esse projeto. (P.02, 2020, grifo nosso)

Além do mais, foram frases como: “conhecimentos que levo para a vida”, “um projeto de acolhimento”, “eu sinto como algo transformador”, “o COMAV trouxe novos sentidos”, “eu posso ser uma pessoa melhor”, “fui convidada por uma amiga e conheci outras pessoas”, “incentivam os alunos a praticarem a solidariedade e a valorização a vida”, “praticam o amor e o respeito”, “o Comitê é humanidade”, “é esperança”, “é amor”, “é solidariedade”.

Essas expressões presentes nas entrevistas e nos questionários nos levaram a entender o projeto enquanto um lugar de afetividades e de novos significados. Isto poderá ser melhor vislumbrado a partir da ilustração a seguir:

Figura 40 – O lugar do COMAV



Fonte: autoria própria (2020)

Para os meninos e as meninas do projeto, o COMAV é esse espaço da amizade, da acolhida, do amor, da esperança, da humanidade, da solidariedade e da transformação, o que sugere como identidade do projeto, a realização de vivências educativas pautadas na existência humana e nos relacionamentos afetuosos, ou seja, a Solidariedade surge como expressão de amor e de partilhamento de mesmos sonhos políticos. Uma educação pautada na Solidariedade enquanto luta por uma educação para os sentidos e afetos humanos.

O partilhamento de mesmos sonhos políticos é a condição essencial para se pensar em uma educação para os sentidos e para os Direitos Humanos, os quais serão melhor discutidos nas linhas abaixo.

5.2.5 O dar-se conta de ser sujeito histórico e relacional enquanto vivências de educação em direitos humanos

“A escola, enquanto espaço de socialização da cultura, pode desenvolver práticas educativas de promoção e fortalecimento aos direitos humanos no seu espaço formativo”.

(Dias, Severo e Souza, 2013)

Pensar o COMAV a partir do contexto da educação em Direitos Humanos, além, obviamente, da Solidariedade, nos levou a três categorias freireanas: *conscientização*, *humanização* e *politicidade*. Ao andarilhar pelos livros de Paulo Freire não encontramos, ao menos expressamente, a categoria Direitos Humanos, embora estes sentidos estejam presentes em todo o seu conjunto teórico. Entretanto, ao pensar a educação como defesa da vida com dignidade, como compromisso com a humanização e como luta contra a opressão e a alienação, estamos falando efetivamente de uma educação pautada nos Direitos Humanos.

Salientamos que Para Freire¹³⁷ (1985 a, p. 72): a “Conscientização, é obvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização”.

O sujeito “consciente” de sua realidade é um sujeito liberto da consciência ingênua, e ao mesmo tempo, articulador de um agir coletivo na busca pelos mesmos sonhos e direitos políticos. É um sujeito que se preocupa com a construção de uma sociedade mais humana,

¹³⁷Pedagogia do Oprimido.

mais justa e menos desigual. A Solidariedade Social e Política é esse agir coletivo em nome da coletividade. É o compromisso social dos sujeitos que lutam por uma vida mais digna e justa.

No Contexto do COMAV, o processo de conscientização se efetiva a partir da consciência do protagonismo enquanto reflexão, ação e transformação dos meninos e meninas. Do “dar-se” conta de sua condição de “Ser Mais”.

As reflexões tomam forma quando os meninos e meninas são convidados a avaliar as atividades do projeto do ano vindouro e, ao mesmo tempo, escolhem os temas geradores que serão discutidos no ano seguinte. São temas que levam os estudantes a pensarem a sua condição de vida e a condição de vida de sua comunidade, como ocorreu no **ENCONTRÃO** com os temas: Direitos Humanos, Direitos das Crianças e dos Adolescentes e Abuso e exploração psicológica e sexual. De acordo com a psicóloga da escola, o COMAV é o projeto que problematiza as questões relativas a adolescência:

Eu sou suspeita em dizer, mas assim, o COMAV é o **projeto**, sabe. Porque, justamente, o que eu acho encantador nele é isso, essa questão de não ser obrigatório, não dar nota, entendeu? E assim ele **abarca tudo. Tudo que é problemática da adolescência, né? tudo que é necessário discutir da adolescência.** Ele abarca. (E.01, 2020)

Ao promover debates sobre temas relacionados a realidade social dos membros do COMAV, o projeto assume o papel da educação para a cidadania, estimulando os meninos e meninas a serem sujeitos de sua própria ação a partir da consciência de que é um sujeito de palavra, “porque a palavra é um ato de poder” (BRANDÃO, 2006, p. 7). Um sujeito que tem o direito de falar e de construir sua própria história, conforme descreveu C.02 a seguir:

É como eu falei no tópico cinco, a forma que eu descrevo o COMAV é justamente, um grupo, né, que propõe a **conversação, o debate de vários temas**, sobretudo, temas que envolvem **a sociedade, o protagonismo juvenil**, o posicionamento do adolescente frente a sociedade, a formação dessas frente juvenil que milita, que busca seus direitos, que exige o seus direitos, o comitê amor pela vida é o que **nos dá oportunidade de conversar** mais de perto com a população, com a sociedade, saber onde **estão seus gargalos** e quais suas dificuldades a forma da gente também levar a nossa experiência acadêmica social para aquelas pessoas sobretudo mais vulneráveis da sociedade, e aí o comitê é um sucesso! (C.02, 2020, grifo nosso)

A fala de C.02 remete ao conceito de uma Solidariedade Social e Política enquanto um processo de luta e conscientização coletiva com o objetivo de transformar a realidade social a partir da construção do “SER”, ou seja, desse “SER COM O OUTRO”, desse “SER PARA O OUTRO”.

O **sentir o outro** possibilita a problematização de temáticas sociais que estão atreladas a realidade concreta dos educandos de modo a provocar intervenção na política local e global. Problematizar essa realidade contribui com o processo de conscientização desses sujeitos, visando a transferência da visão ingênua, baseada no senso comum, para uma visão mais crítica acerca da realidade social. É **pensar o outro** a partir da realidade histórica e social desse outro. É pensar a realidade imposta aos excluídos, porque ninguém deseja ser “rebotinho”¹³⁸. E nessa dinâmica de pensar e problematizar as questões sociais que as práticas educacionais baseadas nos direitos humanos vão sendo construídas.

Outra acepção dada a Solidariedade Social e Política de inspiração freireana ao pensar o COMAV, encontra-se na busca da “**humanização**”. Para Freire em Política e Educação (2001), o “ser” tem vocação para a humanização e se confronta com os desafios da desumanização como contradição a sua vocação. O autor acrescentou que:

a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na História. Está em relação com a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização, como distorção daquela vocação. (FREIRE, 2001, p.44)

O COMAV enquanto representante de uma instituição educacional pública exerce esse compromisso do “humanizar-se” através das práticas de fomento ao protagonismo, das ações sociais no contexto comunitário, da educação para os sentidos e para os Direitos Humanos, mesmo diante das inquietações que aumentam quando pensamos em analisar a educação perante a atual conjuntura política com práticas desumanizantes, as quais se fundamentam em ameaças corriqueiras ao direito à educação. Além de ser a pedagogia Paulo Freire atacada, veementemente, pelo atual governo.

A fundamentação básica da Pedagogia Social Crítica se dá a partir da compreensão crítica do contexto social e da promoção da transformação desse contexto. Para Brandão

¹³⁸Expressão usada por Carolina Maria de Jesus no livro “O quarto de despejo: diário de uma favelada” e remete a coisa sem valor. (2014, p.37).

(1985, p.24), “os fatos sociais não são coisas, mas sim o produto de ações humanas”, ou seja, o “ser humano” constrói a sociedade e é construído por ela. Assim, a relação de interação social ocorre mediante a forma de sentir, pensar e agir dos sujeitos em concatenação com o mundo.

Para a P.02, o que diferencia o projeto e o torna marcante é o retorno dos alunos, que demonstram comprometimento social e assumem responsabilidade com a comunidade, conforme trecho da entrevista a seguir:

Todas as ações do COMAV são extremamente importantes para a sociedade/comunidade local, **mas, o retorno de alunos após muitos anos para agradecer, demonstrar comprometimento social** inclusive na escolha da profissão (vários alunos tomaram como **sua a responsabilidade de cooperar com sua comunidade** a exemplo de assistentes sociais, engenheiro ambiental, advogado) sem dúvida é o que diferencia esse projeto e o torna marcante e permanente na escola e na própria comunidade. (P.02, 2020, grifo nosso)

Dessa forma, percebemos que as atividades desenvolvidas pelo COMAV são pautadas pelo fio condutor da Solidariedade por ser capaz de fortalecer a criticidade, o espírito comunitário e promover o bem-estar da população que vive ao redor da escola. Em outros termos, é fácil notar o aumento do espírito de humanização dos envolvidos no projeto e da inserção dos educandos e das educandas no processo de permutação de um conhecimento ingênuo para um conhecimento mais crítico e emancipador.

Esse comprometimento e responsabilidade com a comunidade, nos conduz a categoria da politicidade de Paulo Freire, porque a nossa forma de “ver” e “agir” no mundo é uma posição política. Disse Freire (2001, p.14) que “não há educação sem política educativa”. Nesse sentido, a participação efetiva dos meninos e meninas do COMAV em assembleias, em reuniões, em orçamento participativo, na própria organização das oficinas e dos eventos, faz do projeto uma prática educativa, eminentemente, política.

Ao pensar as práticas educativas do Comitê para além do componente curricular e da estrutura burocrática interpostas pelo sistema educacional, nos permite inferir a natureza política do projeto. As atividades realizadas aos sábados de forma deliberativa demonstram que o projeto não se prende a burocracias escolarizantes, mas assume esse processo de conscientização e humanização dos sujeitos, o que o torna uma prática pautada na educação em direitos humanos. Uma escola de valores como pontuou A.06 (2019) em sua redação.

Por isso, há presença de uma educação pautada nos Direitos Humanos, quando seu ponto de partida é o valor humano. Há, também, simbiose entre a Solidariedade freireana e a educação em e para os Direitos Humanos, porque ambas as categorias potencializam a consciência crítica, a busca pela humanização e a luta por transformação social.

Andarilhando para o final dessa peregrinação investigativa, não poderíamos deixar de dizer que há no projeto um imenso bordado de afetos humanos, sendo erguido através de fios de amor, de esperança e de Solidariedade engajada, construídos por várias mãos, mas inspirados pela mão do acolhimento, da inspiração e da sensibilidade humana presente na força da voz de uma educadora social, a querida Fátima Paiva. E o ponto principal do entrelaçamento desses fios é a luta pela mudança social como esse “esperançar” que nos mobiliza a acreditar em **sonhos possíveis**.

E como diz Paulo Freire (1997, p.47): “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. O COMAV é esse sonho possível regado de esperança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AOS INÉDITOS VIÁVEIS E AOS SONHOS POSSÍVEIS



Paulo Freire e a garotada (1986)

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 35), o professor Paulo Freire anunciou a seguinte reflexão: “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora”. Esta citação nos ajudou a simbolizar o Comitê Amor Pela Vida – COMAV como uma exemplificação de uma prática humanizadora junto a adolescentes de uma escola pública.

O estar, enquanto moradora do Geisel, educadora e observadora das ações desenvolvidas pelo Comitê foi uma das condições que nos levou a pesquisar e a sistematizar as ações pedagógicas do COMAV a partir dos indícios da Solidariedade Social e Política de inspiração freireana. A andarilhagem que compõe este estudo nasceu do desejo pessoal, laboral e acadêmico no sentido de contribuir e socializar experiências exitosas, as quais, tantas vezes, tornam-se imperceptíveis para o campo científico. São essas experiências que acontecem no chão da escola pública como expressão de uma Educação Crítica e que merece nossa atenção.

O objetivo dessa travessia foi pesquisar as ações desenvolvidas pelo COMAV, enquanto experiência de Solidariedade Social e Política de inspiração freireana junto a adolescentes no espaço escolar e não escolar. Para pensar a análise desse percurso, buscamos subsídios nos paradigmas da Pedagogia Paulo Freire, da Educação Popular, da Pedagogia Social Crítica e da Educação em Direitos Humanos.

Para tanto, foram apresentados o contexto histórico-social das políticas públicas relacionadas às crianças e aos adolescentes e as concepções de Solidariedade Social e Política no pensamento pedagógico e social do professor Paulo Freire. Em seguida, caracterizamos as

ações desenvolvidas pelo COMAV e analisamos essas ações socioeducativas enquanto vivências de Solidariedade Social e Política de inspiração freireana para o fortalecimento de processos educativos emancipatórios no campo da Educação em Direitos Humanos.

Os resultados revelaram que o COMAV está longe de ser um projeto perfeito, acabado, completo, concluso, inclusive, por ser composto por pessoas que “sobrevivem” a um sistema educacional burocratizado e desumanizante. Acreditamos, portanto, que a imperfeição não é a desvantagem do projeto, porque o sentido da incompletude faz do Comitê um espaço de criação e recriação constante. Para um dos alunos participantes do Comitê, o COMAV é um projeto que “continuou, desenvolveu e se aperfeiçoou”.

Uma das maiores dificuldades identificadas no percurso da investigação encontra-se na falta de apoio da gestão municipal que anda na contramão de uma proposta educacional emancipadora. Em linhas gerais, a Secretaria de Educação mantém uma postura de desrespeito à autonomia pedagógica da escola, quando impõe projetos sem prévio diálogo com a comunidade escolar e desconsidera os projetos que já existem. Entretanto, o Comitê é construído por sujeitos que dobram a *esquina da desesperança*, resistem e insistem em um projeto diferente daquilo que é proposto de forma antidemocrática.

O projeto nasceu na escola a partir de uma intervenção da Secretaria de Educação no ano de 2000 e, com o passar do tempo, forjou sua própria identidade. É planejado na escola e seus primeiros passos acontecem nela. Além de necessitar da escola para existir, o Comitê encontra-se inserido em sua Proposta Política Pedagógica. Todavia, não se limita e não se prende a escola. Transcende o espaço escolar. Ultrapassa os muros, grades e paredes da escola e se entrelaça com a comunidade. É um projeto que se reinventa e que gera possibilidades de ler-se e reler-se. Assim, todos, sem exceção, educandos/as, educadores/as, colaboradores/as, pesquisadores e comunidade, se “tornam” ou vão se “tornando” protagonistas de suas próprias andarilhagens durante a participação no projeto.

O fomento ao protagonismo juvenil através de práticas e vivências dialogadas e constituídas coletivamente aumenta o potencial humano da garotada. Centrada nessa hipótese, acreditamos que o COMAV é essa iniciativa molecular, mas que tem força revolucionária, uma vez que cria e recria relações de sentido, significado e afetividade da aprendizagem, estimulando a criticidade dos adolescentes dentro e fora da escola, apesar das inúmeras contradições que engendram o processo educacional.

A pesquisa nos revelou que há fortes indícios da Solidariedade Social e Política nas ações desenvolvidas pelo COMAV por ser uma prática pedagógica focada nos sujeitos na perspectiva desse “estar com o outro”, “comunicando-se com o outro”, “pensando possibilidades e alternativas de vida com esse outro”. Desse modo, são iniciativas que visam desenvolver o exercício do pensar a existência humana a partir do compromisso social e da confiança mútua entre os envolvidos. É uma metodologia de luta e resistência à solidariedade privada.

A organização, a participação, a preparação e o direito de “dizer” a palavra pelos meninos e meninas, representam situações sociais que produzem vivências, afetos, transformações e sentimentos de pertença ao lugar. Por isso, constatamos que são práticas que indicam processo de emancipação e que culminam na transformação desses sujeitos a partir de sua forma de sentir, pensar e agir no espaço escolar e, conseqüentemente, na própria comunidade local onde estão inseridos.

Enfatizamos a importância da coordenadora do Comitê que outrora se nutriu das inferências da Teologia da Libertação¹³⁹ e foi se constituindo como uma Educadora Social da escola e do bairro. Embora a presença forte da Fátima Paiva seja esse laço afetivo entre o COMAV, a escola e a comunidade, o projeto é concretizado a partir do entrelaçamento de várias mãos. Destacamos a equipe do SASPP (Serviço de Assessoria Sócio Psico-Pedagógico) que tem sido o abraço acolhedor dos membros do COMAV e a dona D., moradora da comunidade do Cuiá, a qual incentiva e colabora junto à comunidade nas ações desenvolvidas pelo Comitê.

Essa andarilhagem foi um tanto curiosa, porque fomos nos deparando com relações e vivências afetuosas de práticas educativas pensadas e realizadas pelos membros do Comitê de forma colaborativa. Foram vivências que aconteceram fora da sala de aula e que destoaram do currículo formal, alterando as relações dos educandos e dos educadores com a escola e com a vida. Essas experiências conduziram ao processo de transformação de consciências em relação ao como se “ler” o mundo e se “posiciona” neste mundo, constituindo-se como a politicidade das ações pedagógicas.

Paulo Freire (1978, p.140) disse que “o caminho, pois, para superar nossas fraquezas está em não as esconder, mas em discuti-las em função do concreto onde elas se expressam”. O COMAV é o espaço em que se valoriza a palavra ao invés do silêncio, onde as narrativas

¹³⁹ A partir de seu contato com a Pastoral da Juventude.

são construídas ao invés da imposição delas, em que a participação é incentivada ao invés da inércia.

Tem sido possível ao COMAV a construção de uma prática pedagógica que vem transformando a escola em um espaço de alternativas criativas e de possibilidades ao invés de mantê-la desumanizante e descontextualizada. Com isto, afirmamos que diante de uma série de situações pedagógicas tecidas pelo Comitê, como, por exemplo, as *rodas de diálogos* e as oficinas realizadas nas manhãs de sábado, o projeto quebra a cultura do silêncio e permite que a garotada tenha “voz” e se sinta “capaz”, desenvolvendo seus “talentos” e suas “potencialidades”.

E ao propor um processo educativo pautado na conscientização e humanização dos sujeitos envolvidos no Comitê, “conscientiza-se” e “humaniza-se” também a escola a qual se transforma em um espaço de construção crítica de sentidos e valores. Transforma-se, portanto, em um espaço mais solidário!

Os achados de nossas reflexões, a partir dos paradigmas da Pedagogia Paulo Freire, Pedagogia Social Crítica, da Educação Popular e da Educação em Direitos Humanos, nos conduziram a cinco dimensões que foram perceptíveis durante a observação participante, das leituras dos documentos¹⁴⁰ e, ao mesmo tempo, foram sendo confirmadas através das entrevistas e questionários:

- O COMAV é um espaço de vivência sócio-pedagógica de um protagonismo e da construção de vidas humanas com mais dignidade;
- O COMAV é um movimento de aprendizado que trabalha as questões sociais;
- O COMAV é o espaço que constrói uma identidade pautada na coletividade e que valoriza o “saber” das experiências sociais dos sujeitos, sem desconsiderar o “saber” escolar através da conexão com a vivência comunitária;
- O COMAV é o lugar da construção de valores através de uma educação para os sentidos;
- O COMAV é o lugar em que a Educação em Direitos Humanos toma forma.

¹⁴⁰ Projeto Político Pedagógico, Relatório anual de atividade, trabalhos acadêmicos e produção de atividades dos meninos e meninas no cotidiano escolar.

O projeto é o espaço que acolhe as subjetividades presentes nas experiências de vida dos educandos, mas também é o espaço protagonizado por eles. É a representação da Solidariedade proporcionada pela escola aos educandos e, ao mesmo tempo, é a Solidariedade gerada por esses mesmos educandos e educandas. E nessa dialética entre “promover” e “ser”, que se afunila à Solidariedade Social e Política de inspiração freireana, pois, como diz Freire: “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. (1997, p.79).

O COMAV é esse caminho que cria e recria possibilidades educativas, que impulsiona o desenvolvimento do protagonismo, dos afetos, da dimensão comunitária, do exercício da cidadania ativa no contexto da Educação em Direitos Humanos. É o projeto que aponta caminhos de forma amorosa e sem imposição aos adolescentes que são afetados pela Solidariedade por ser um projeto que estimula a confiança entre os sujeitos.

Ao pesquisar e sistematizar essa experiência vivida, nos aproximamos das categorias do “Inédito Viável” e do “Sonho Possível” de base freireana por nos contaminar por uma pedagogia recheada de criatividade amorosa. O Comitê é o projeto que minimiza a lacuna que há entre o discurso e a prática, fortalecendo o espírito de grupo e os laços comunitários. Assim, contribui não só para um projeto de educação que resiste à descrença, mas para um projeto de sociedade mais humana e solidária.

Oliveira¹⁴¹ (2018), ao pensar a categoria da Solidariedade a partir dos escritos freireanos, aponta que a Educação é o coração das ciências sociais e humanas e a Solidariedade é a partilha da luta com os que tentam escapar das variadas formas de opressão. Acrescentou que a Solidariedade era a postura existencial, política, da luta do outro com o outro. É o unir-se na busca por justiça social. É a metodologia para uma ação libertadora.

Finalizo essas palavras afirmando que o Comitê Amor pela Vida tem-se constituído como essa porção de Solidariedade Social e Política de inspiração freireana através de micro ações revolucionárias. E nesse tear **Solidário**, entremeeamos os fios do “**esperançar**” e formamos um lindo bordado de “**sonhos possíveis**”. Sigamos defendendo:

uma Educação crítica e humanizadora, solidária e fortalecedora de um espírito de Comunidade, acreditando que esta Educação é condição essencial para o bem-estar amplo da população. Acreditamos que a justiça social é

¹⁴¹Em Pedagogia da Solidariedade

possível e que temos tudo para promovê-la. Para isso temos que querer, aprender, trabalhar, sabendo que há todo um processo em ação promovendo o não querer e o desaprender, aliados a uma inércia paralisante e opressiva. Mas que, *como* e *com* Freire, nos recusamos a aceitar. (OLIVEIRA, 2018, p. 130)

7 REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto político-pedagógico: dos enunciados oficiais à voz do educador**. Campina Grande, 2006, 126. (Dissertação em Educação, Linguagem e Diversidade Cultural) da Universidade Estadual de Campina Grande – UEPB.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. **Rostos de crianças no Brasil**. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARÊAS, Joana Pinheiro Gomes. **A teoria crítica: O elo de ligação entre as diversas gerações de pesquisadores frankfurtianos foi exposto por Horkheimer em artigo de 1937. Discutindo Filosofia**. São Paulo: Escala Educacional, V. 09. (p. 34 a 42).

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres**. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite, do trabalho para a EJA: itinerário pelo direito de uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 3ª Ed, Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BARRETO, Kadydja Menezes da Rocha In: SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa, SENA, Flávia Sousa, GONÇALVES, Luiz Gonzaga, FURTADO, Quézia, Vila Flor (org.). **Memórias Escolares**. Fortaleza/João Pessoa: Eduece, 2017.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: o poder estrutural, contradição e ideologia**. Revista de Economia Contemporânea, Número especial, 2017, elocation - e172129, p. 1-63.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Fé Na Luta - A Comissão Justiça e Paz de São Paulo - da ditadura à democratização**. São Paulo: Lettera Doc, 2000.

_____, Maria Victoria In: SCHILLING, Flávia (org). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO. Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito e FLACH, Simone de Fátima. **O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana**. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 430-446, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.45756>>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodriguez. **Educação Popular**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____, Carlos Rodriguez (org) *et al.* **Pesquisa participante**. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____, Carlos Rodriguez In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **A força revolucionária de gestos e iniciativas moleculares**. Disponível em: <http://textosdealdercalado.blogspot.com/2018/12/a-forca-revolucionaria-dos-gestos-e.html?view=magazine>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

_____, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

_____, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire em Diálogo com a Teologia da Libertação: Paulo freire em diálogo com a teologia da libertação: anotações sobre um ensaio cinquentenário da lavra freireana**. Disponível em: <http://textosdealdercalado.blogspot.com/2019/03/paulo-freire-em-dialogo-com-teologia-da.html>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais** In: SILVEIRA, Rosa Godoy *et al.* **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

CARRILHO, Afonso Torres In STRECK Danilo R., ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

CÁSSIO, Fernando (org) *et al.* **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação – Teoria e Prática**. Petropolis: Vozes, 2010. P. 271.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob In: CÁSSIO, Fernando (org) et al. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo** In: SILVEIRA, Rosa Godoy *et al.* Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

DIAS, Adelaide Alves, SEVERO, Shirley Elziane Abreu, SOUZA, Thaís Oliveira de. **A educação em direitos humanos, o ECA e o papel da escola na proteção da infância**. In: DIAS, Adelaide Alves (Org) et al. O ECA nas escolas construindo possibilidades de promoção dos direitos das crianças e adolescentes. João Pessoa: Ed. Universitária, 2013.

ESCOBAR, Miguel In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e processo político no Brasil**. In: RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Cleonil: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. 14ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes e LULIANELLI, Jorge Atílio Silva (org). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5ª Ed. Campinas: Autores associados, 2018.

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

_____, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo. **Paulo Freire e Educadores de Rua – uma abordagem crítica. Projeto Alternativas de atendimento a meninos de rua**. UNICEF/SAS/FUNABEM.

_____, Paulo In: BRANDÃO, Carlos Rodriguez. **Educação Popular**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 a.

_____, Paulo in: BRANDÃO, Carlos Rodriguez (org) et alii. **Pesquisa participante**. 5ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985 b.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Paulo. **Política e Educação**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2003.

_____, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FURTADO, Quêzia Vila Flor. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar**. João Pessoa: CCTA /UFPB, 2015.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12ª Ed. São Paulo, 2011.

GADOTTI, Moacir In: MACEDO, Eunice et al. **Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação**. Brasília: Liber livro, 2013.

GADOTTI, Moacir In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

GEIGER, Paulo. **Caldas Aulete: Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, 2011.

GHEDIN, Leandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Novos sentidos para a ciência**. In: _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 55.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____, Henry in: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

_____, Henry In: PAULO, Freire. **Pedagogia da Solidariedade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

HADDAD, Fernando In: CÁSSIO, Fernando (org) et al. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

HADDAD, Sérgio in: CÁSSIO, Fernando (org) et alii. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para Sistematizar Experiências**. Brasília, 2006.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. 10ª Ed. São Paulo: Ática, 2014.

KAUCHAKJE, Samira. **Solidariedade Política e Constituição de Sujeitos: a atualidade dos movimentos sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 23, n. 3, p. 667-696, set./dez. 2008.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígios, 2019.

LEAL, Noêmia Soares Barbosa e CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Sujeitos de direito ou sujeitos de tutela: Memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015)**.

LEÃO, Roberto Franklin de. **Os desafios para a educação pública no contexto da Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH**. Disponível em <http://politeknik.de/p7279/>. Acesso em: 1º de fevereiro de 2019.

LIMA, Janeina do Nascimento. **O protagonismo juvenil no cotidiano sócio-escolar: desafios e perspectiva da prática pedagógica do professor de história no ensino médio na cidade de Santa Cruz do Capibaribe – PE**. Caruaru: Fafica, 2008.

LULIANELLI, Jorge Atílio Silva. **Juventude: Construindo Processos – O protagonismo Juvenil**. In FRAGA, Paulo Cesar Pontes e LULIANELLI, Jorge Atílio Silva (org). Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formacao**. Brasília: Liber Livro e Editora, 2010.

MAMEDE, Gladston. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 agosto de 2019.

MIRANDA, Maria da Conceição Gomes de; COSTA, Isabel Marinho; FURTADO, Quêzia Vila Flor (org.). **Protagonismo Juvenil em Casas de Acolhimento**: a ciência/experiência que provem da extensão universitária. João Pessoa: Ideia, 2019.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.), DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (org.), DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2019.

MONTEIRO, Aida e TAVARES, Celma. **A cidadania ativa requer a participação popular em todos os conteúdos, articulando teoria e prática social, cultural, econômica e política**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19915/> Acessado em 11 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

PENNA, Fernando In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PMJP/SEDEC – Prefeitura Municipal de João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. **Relatório Plano de Trabalho Escolar**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenelon Câmara. João Pessoa: SEDEC, 2019.

PMJP/SEDEC – Prefeitura Municipal de João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenelon Câmara. João Pessoa: SEDEC, 2018.

REDIN, Euclides In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

RIZZINI, Irene e PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Josenilda Moura. **Uso e ocupação do solo em João Pessoa**: o caso do bairro Ernesto Geisel. Monografia (Graduação em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

ROSSATO, Ricardo. **Práxis**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 p. 331.

RYYNÄNEN, Sanna. **Pesquisador no campo de Pedagogia Social: reflexões preliminares sobre o processo de pesquisa.** In: <http://quadernsanimacio.net>; nº 10; Júlio de 2009; ISSN 1698.

SADER, Emir. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade** In: SILVEIRA, Rosa Godoy et al. Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SANTIAGO, Maria Eliene. **Escola Pública de 1º grau - da compreensão à intervenção.** Paz e Terra – 1990.

SANTIAGO, Maria Eliene, SAUL, Alexandre. **50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: LER A REALIDADE E CONSTRUIR A ESPERANÇA.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, out./dez.2018 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

SANTOS, Karine, PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **A Teoria de Paulo Freire como Fundamento da Pedagogia Social.** Interfaces Científicas - Educação • Aracaju • V.3 • N.1 • p. 33 - 44 • Out. 2014.

SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa, SENA, Flávia Sousa, GONÇALVES, Luiz Gonzaga, FURTADO, Quêzia, Vila Flor (org.). **Memórias Escolares.** Fortaleza/João Pessoa: Eduece, 2017.

SCHILLING, Flávia (org). **Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Alexandre Magno de Tavares da. **Protagonismo Juvenil, Pedagogia Social e o Pensamento Pedagógico Freireano: alguns desafios e perspectivas para a formação de educadores e educadoras sociais em projetos socioeducativos.** Territórios Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL | V.1 | N.1 [2015].

SILVA, Claudilene Maria da. **A volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento: práticas pedagógicas escolares em história e cultura afro-brasileira.** Curitiba: CRV, 2019.

SILVEIRA, Rosa Godoy et al. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

SILVEIRA, Rosa Godoy, NADER, Alexandre Antonio Gil e DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos: versão preliminar.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisar é pronunciar o mundo**: Notas sobre método e metodologia. In: STRECK, Danilo Romeu; BRANDAO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

_____, Danilo Romeu. Educ. Soc. Vol. 30, n. 107, p. 539 – 560, maio/ago.2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de novembro de 2019.

_____, Danilo Romeu. Educ. Revista Diálogo: Pesquisa Universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.2, dez, 2012.

_____, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

SZYMANSKI, Heloisa (org), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5ª Ed. Campinas: Autores associados, 2018.

URIARTE, U. M. **O que é fazer etnografia para os antropólogos**. Ponto Urbe, São Paulo, n.11, 2012. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/pontourbe/300>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla in: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2017.

VIEIRA, José Carlos. **Democracia e Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares in: SILVEIRA, Rosa Godoy et alii. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação em direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.