



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO POPULAR E METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS: um estudo
sobre Oficinas Pedagógicas em Diferentes Contextos**

Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral

RIO DE JANEIRO

2024

EDUCAÇÃO POPULAR E SUAS METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS: um estudo sobre Oficinas Pedagógicas em diferentes contextos

Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação, na linha de Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Miranda

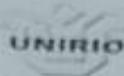
RIO DE JANEIRO

2024

C117 Cabral, Monalisa Gomes de Lima Barros
EDUCAÇÃO POPULAR E METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS: um
estudo sobre Oficinas Pedagógicas em Diferentes Contextos /
Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral. -- Rio de Janeiro,
2024.
105

Orientadora: Claudia Miranda.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. Educação Popular. 2. Metodologias Descolonizadoras.
3. Oficinas Pedagógicas. I. Miranda, Claudia, orient. II.
Titulo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral

"EDUCAÇÃO POPULAR E METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS: um
estudo sobre Oficinas Pedagógicas em Diferentes Contextos"

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 23 / 02 / 2024

Prof.ª Dr.ª Claudia Miranda
(orientadora)

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
(avaliador interno)

Prof.ª Dr.ª Helena Maria Marques Araújo
(avaliadora externa)

Dedico este trabalho à minha avó Elizabete (*in memoriam*) e à minha mãe Bernadete, duas mulheres nordestinas, muito sábias e que, apesar da pouca escolaridade, conduziram meus estudos e incentivaram a minha formação desde sempre. E aos meus filhos Isaac e João, que são a minha fonte diária de alegria e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus, ao Universo e as Divindades por permitirem minha chegada até aqui.

Agradeço a minha mãe por todo o apoio, incentivo e amor.

Um agradecimento em especial ao meu esposo e companheiro Israel por todo o amor, ajuda, incentivo e compreensão durante essa caminhada, me levantando sempre que pensei em desistir. Um amigo e parceiro de todos os momentos.

Aos meus filhos, Isaac e João, por serem o fôlego que eu preciso para continuar a minha luta por uma educação de qualidade e acessível para todos.

Aos meus familiares, em especial a minha prima/irmã Dayana, por todas as palavras de afeto, incentivo e por se fazer presente todo o tempo, apesar da distância.

Aos meus amigos e irmãos que a vida me deu, em especial à Keyciane, Priscilla e Rafaela, mulheres de uma força e inteligência inspiradora. E que foram fundamentais durante esses dois anos.

Aos meus colegas de Mestrado 2022 do PPGEdu/UNIRIO por todos os momentos de troca e aprendizado vividos durante esse período.

Aos professores do PPGEdu Celso Sanchez, Léa Tiriba, Ivan Amaro e Nailda Marinho aos quais tive a oportunidade de conhecer durante essa jornada.

À minha querida orientadora, Claudia Miranda, que me resgatou e acolheu durante todo esse período. Pelo amor em ensinar, pela compreensão, carinho, afeto e incentivo que foram essenciais para que eu não desistisse e enxergasse um (re)começo. E por acima de tudo confiar em mim. Sou grata por todas as orientações que foram necessárias para a construção desse trabalho e para que eu conseguisse chegar até aqui. Meu muito obrigada.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD) por todos os momentos de troca, carinho e afeto

Aos professores Celso Sanchez e Helena Maria Araújo por gentilmente aceitarem o convite para comporem a minha banca de defesa, e por todas as contribuições realizadas desde a qualificação. Meu muito obrigada.

À todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para que a minha trajetória acadêmica se tornasse uma busca prazerosa. Meu muito obrigado.

(...) descodifican en una praxis a la vez reflexiva y material, reactualizando el pasado a la par que abriendo el camino a lo nuevo (Silvia Cusicanqui)

RESUMO

O presente trabalho é sobre o lugar de importância das proposições metodológicas advindas da Educação Popular. Entende-se que, essas, apresentam grande capilaridade no âmbito da América Latina e portanto, animaram organizações diversas dos movimentos sociais e comunidades de base. Em um primeiro movimento, tomamos, como referência, as experiências desenvolvidas em coletivos e universidades, como é o caso do *Taller de Historia Oral Andina*-THOA (Bolívia), o movimento *La Rosca* (Colômbia) e a movimentação pela Educação de Jovens e Adultos (Brasil). Em um segundo movimento, mapeamos o ir e vir de uma experiência de intervenção popular no Rio de Janeiro, com oficinas voltadas para temáticas socioeducacionais, e políticas, sob a perspectiva decolonial. Esse percurso investigativo é parte das opções que fizemos para entender as formas de se atuar em contextos de alta complexidade e que, conseqüentemente, necessitam de alternativas para resistir e emancipar populações empobrecidas. Os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica de Paulo Freire emergem como centralidade, no quadro teórico aqui adotado, tendo em vista sua importante influência nos estudos sobre Educação Popular. Ao mesmo tempo, as proposições de Silvia Rivera Cusicanqui nos orientam nas análises sobre os atalhos possíveis para propormos metodologias descolonizadoras.

Palavras chave: Periferias urbanas; Organização de base comunitária; Educação Popular; Metodologias Descolonizadoras; Oficinas Pedagógicas;

RESUMEN

Este trabajo trata sobre la importancia de las propuestas metodológicas que surgen desde la Educación Popular. Se entiende que estos tienen gran capilaridad dentro de América Latina y, por lo tanto, han impulsado a diferentes organizaciones, movimientos sociales y comunidades de base. En un primer movimiento, tomamos como referencia las experiencias desarrolladas en colectivos y universidades, como es el caso del Taller de Historia Oral Andina-THOA (Bolivia), el movimiento La Rosca (Colombia) y el movimiento de Jóvenes y Educación de Adultos (Brasil). En un segundo movimiento, mapeamos las idas y venidas de una experiencia de intervención popular en Río de Janeiro, con talleres centrados en temas educativos, sociales y políticos, desde una perspectiva descolonial. Este camino investigativo es parte de las elecciones que tomamos para comprender formas de intervención en contextos altamente complejos que, en consecuencia, requieren alternativas para resistir y emancipar a las poblaciones empobrecidas. Los presupuestos teórico-metodológicos de la pedagogía crítica de Paulo Freire emergen como centralidad, en el marco teórico aquí adoptado, dada su importante influencia en los estudios sobre Educación Popular. Al mismo tiempo, las propuestas de Silvia Rivera Cusicanqui nos orientan en el análisis de posibles atajos para proponer metodologías descolonizadoras.

Palabras clave: Periferias urbanas; Organización de base comunitaria; Educación Popular; Metodologías Descolonizadoras; Talleres Pedagógicos;

ABSTRACT

The present work is about the place of importance of the methodological propositions arising from Popular Education. It is understood that these have great capillarity within Latin America and therefore have animated different organizations, social movements and grassroots communities. In a first movement, we take, as a reference, the experiences developed in collectives and universities, as is the case of the Taller de Historia Oral Andina-THOA (Bolivia), the La Rosca movement (Colombia) and the movement for Youth and Adult Education (Brazil). In a second movement, we map the coming and going of an experience of popular intervention in Rio de Janeiro, with workshops focused on educational, social and political themes, from a decolonial perspective. This investigative path is part of the options we have made to understand the forms of intervention in highly complex contexts that, consequently, require alternatives to resist and emancipate impoverished populations. The theoretical-methodological assumptions of Paulo Freire's critical pedagogy emerge as centrality, in the theoretical framework adopted here, in view of its important influence on studies on Popular Education. At the same time, Silvia Rivera Cusicanqui's propositions guide us in the analysis of possible shortcuts to propose decolonizing methodologies.

Keywords: Urban peripheries; Community-based organization; Popular Education; Decolonizing Methodologies; Pedagogical Workshops;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHOMAR - Associação Homens do Mar

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba

CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil

CONAMAQ - Conselho das Marcas Ayllus e Kollasuyo

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

CPC - Centro Popular de Cultura

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

EBA – Escola de Belas Artes

ECI - Espaço Ciência Interativa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EP – Educação Popular

FAED/UDESC - Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Santa Catarina

FEBF – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

GFPPD - Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo(s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais

IAP - Pesquisa-Ação Participativa

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

LACE – Linguagens Artísticas, Cultura e Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

MNU – Movimento Negro Unificado

MST – Movimento dos Sem-Terra

MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

NIESBEF - Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Baixada Fluminense

ONG - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PET – Programa de Extensão Tecnológica

PIBICT - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e
Tecnológica

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PSB - Proteção Social Básica

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PVNC - Pré-Vestibular para Negros e Carentes

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SINTUFRJ - Sindicato dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro

SMASDH - Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos de Duque
de Caxias

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

THOA - Taller de Historia Oral Andina

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Esquema com a amostragem em bola de neve utilizada na pesquisa..... | 39 |
| Quadro 2 - Informações sobre as/os participantes da pesquisa..... | 41 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Bandeira MST..... | 33 |
| Figura 2 - Oficina de férias no Museu | 76 |
| Figura 3 - Oficina do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com o grupo de idosos no Cras Jardim Gramacho | 77 |
| Figura 4 - Mural com o resultado da Oficina Artivismo Ayend realizada na Semana de Educação da UNIRIO | 78 |
| Figura 5 - Oficina de Lambe-lambe ministrada na Semana de Artes realizada pelo Programa de Extensão PET/Procult no Centro Cultural Galpão 252 | 79 |
| Figura 6 - Culminância da Oficina de Lambe-lambe durante o 2º Encontro Internacional Pós Colonial e Decolonial realizado em Florianópolis..... | 80 |
| Figura 7 - Oficina ministrada para a turma do Curso de Bacharel em Produção Cultural no IFRJ campus Nilópolis | 81 |
| Figura 8 - Oficina ministrada para professoras e agentes de educação da Creche Municipal Janete Clair | 82 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| JOGANDO MEU CORPO NO MUNDO, ANDANDO POR TODOS OS CANTOS ... | 17 |
| INTRODUÇÃO | 20 |
| I. UM GIRO AO SUL: CLASSES POPULARES E A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA | 29 |
| 1.1. DENTRO E CONTRA: PRINCÍPIOS E INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA | 33 |
| 1.2. SOBRE(RE)VIVER: ORGANIZAÇÕES DE BASE COMUNITÁRIA | 39 |
| II. NO DIÁLOGO COM EDUCADORES SENTIPENSANTES, ALGUNS APRENDIZADOS..... | 43 |
| 2.1 EM CAMPO: QUEM SÃO ESSES EDUCADORES? | 48 |
| 2.2 PROCESSOS FORMATIVOS E A PARTICIPAÇÃO EM REDES COLABORATIVAS..... | 54 |
| 2.3 INFLUÊNCIA DOS VÍNCULOS NOS PROCESSOS DE POLITIZAÇÃO..... | 61 |
| 2.4 CONSTRUÇÃO COLETIVA POR MEIO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS..... | 66 |
| 2.5 EDUCAÇÃO POPULAR NA PRÁTICA | 72 |
| III. SENTIPENSAR COM E A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS | 80 |
| IV. APÓS AS ESCAVAÇÕES, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 91 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| ANEXOS | 102 |
| ANEXO 01 - ROTEIRO DA ENTREVISTA..... | 102 |
| ANEXO 02 - TCLE | 103 |

JOGANDO MEU CORPO NO MUNDO, ANDANDO POR TODOS OS CANTOS

...E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas
Passado, presente
Participo sendo o mistério do planeta...
(Mistério do Planeta, 1972)

Pensei em inúmeras maneiras de iniciar essa apresentação, de forma que pelo menos fosse possível abordar parte das questões que me atravessaram desde que iniciei o Mestrado em Educação. E para tal exercício, escolhi esse trecho da canção dos Novos Baianos, que dialoga com a forma pela qual me enxergo no mundo. Confesso que iniciar esse novo caminho foi e continua sendo insurgir juntamente com um turbilhão de sentimentos. Afinal, trata-se de uma responsabilidade imensa ser a primeira da família a cursar uma universidade pública e ainda mais, sendo num programa de mestrado.

Cheguei a esse “novo mundo” de modo sorrateiro, quase que pisando em ovos, afinal sendo uma mulher gorda, filha de nordestina, mãe de dois e ainda por cima periférica, adentrar esses espaços é um desafio à parte. Apesar de encarar um trajeto de duas horas e trinta minutos, para chegar à UNIRIO¹, a receptividade das professoras, dos professores e colegas foi como receber afago, receber um presente. Cada um com sua personalidade distinta, mas que a cada manifestação incidiam nas traduções que pude fazer. Com esses impactos, o “novo mundo” se tornava mais quente, afetivo e familiar. Durante esse percurso revisei rostos conhecidos e conheci outros tantos que me tocaram de tal forma a repensar minha pesquisa como um todo.

Fui em busca de uma “pesquisa comprometida com amor” (hooks), e que a política de citação e as redes de afeto estivessem fortemente presentes. Nesse momento, me encontro num processo de reencontros, numa angústia de pesquisador, daquelas que vem no fervilhar de ideias buscando consolidar a vertente que atravessará minha proposta. Ao pensar minha trajetória de vida, principalmente como educadora, percebo como trilhei um caminho cheio de nuances e experiências diversas.

Quando decidi me candidatar ao curso de pós-graduação em Educação, oferecido pela UNIRIO, buscava ressignificar ainda mais a minha prática como educadora, pesquisadora e artista periférica refletindo sobre o sentido formativo da arte, educação e cultura, assim como a sua importância política e social. Eu acreditava que a aprovação no processo seletivo seria um passo importante em minha trajetória como educadora da Baixada Fluminense.

No entanto, durante esses dois anos fui atravessada por inúmeras questões que me remexeram e me deslocaram, me obrigando a repensar meu objeto e os sujeitos da minha pesquisa. Afinal, enfrentei muitos problemas pessoais e principalmente acadêmicos. Vivia uma situação complexa, cheia de camadas e que estava me deixando desanimada, entristecida e por fim muito adoecida. Então, diante desse contexto, e após muitas conversas, falas acolhedoras e afeto de pessoas especiais, no final de 2022, primeiro ano do mestrado, me enchi de coragem e decidi recomeçar.

Mudei de espaço, temática e orientação. E, após a tomada de decisão, o peso saiu e resolvi me expressar através da escrita, me aventurando por essas linhas tortas, carregadas de sentimento e sem nenhuma preocupação com a métrica, apenas um desabafo, um sussurro aliviado:

*A vida
Um emaranhado de acasos,
Que às vezes se tornam casos
Entre singelos abraços
E laços, fatos consumados ou não.*

Nessas idas e vindas

*Encontros e desencontros
Decido chegar e também partir
Num caminho tortuoso
Cheio de odores,
De todos eles
Os preferidos são vindos das flores
Que perfumam meu caminhar.*

*Oh vida! O que queres de mim?
Não me canso de pensar na chegada
Lembrando da saudade
Dos que passaram por mim.*

Monalisa Gomes

Chego até aqui, alinhando as questões que me atravessaram e enriqueceram minhas escolhas de modo que eu possa me encontrar no que eu pesquiso e fazer jus ao que foi mencionado nesse texto. Afinal, “antes de exigir que os outros me ouvissem, precisei ouvir a mim mesma, para descobrir minha identidade” (hooks, 2019).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre o lugar das proposições metodológicas advindas da Educação Popular (EP) e que inspiram diferentes gerações de educadores e educadoras com percursos definidos em periferias urbanas no Estado do Rio de Janeiro. Ao tomarmos como referência o pensamento educacional crítico, produzido na América Latina e Caribe, localizamos a EP entre as principais correntes que imprimiram traços das resistências dos movimentos sociais de vanguarda na região. Entende-se que, juntamente com outras visões apoiadas em práxis emancipatória, a EP impulsionou a politização de diferentes grupos engajados nas lutas por direitos sociais, em sentido amplo. Ao mesmo tempo, faz sentido reforçar que apresenta grande capilaridade nesse contexto e, portanto, animou associações diversas fortalecendo as comunidades de base no referido contexto.

Faz sentido recuperarmos o que mencionou Carlos Rodrigues Brandão (2006, p.256) em uma análise sobre o caminho percorrido pela EP:

Se em algum momento do passado foi suposto que haveria diferenças cruciais entre alguns destes antigos e novos movimentos, agora estamos um pouco mais sensíveis a buscar, em nome dos ideais irredutíveis de justiça, igualdade, paz e solidariedade, o que possa haver de fecundamente convergente entre todos eles. No campo da cultura, estamos vivendo agora algo de alguma maneira novo e até mesmo inesperado. É que agora é impossível pensar uma luta pelos direitos populares à cultura e pela afirmação solidária de identidades étnicas, sociais etc., através também de uma reiterada diferenciação de tradições culturais populares, sem ligar tudo isto a uma universalização de direitos e de deveres onde a questão ambiental tem um lugar crescentemente importante.

Em uma travessia de trabalho coletivo, de inserção social apoiada na emancipação de grupos vulnerabilizados pelo abandono do Estado, seguimos os mesmos ideais de justiça, igualdade, paz e solidariedade mencionados por Brandão. Isso porque os vínculos e a formação nas bases, promovem novas apostas na vida em coletividade, na vida compartilhada. As demandas surgidas no começo do século XXI foram abraçadas por ativistas e especialistas defensoras/es de direitos que

garantiram o avanço das lutas populares pelas aprendizagens que a nosso ver, foram descolonizadoras. Danilo R. Streck (2010, p.329) considera eu “[...] o século XX viu nascer , ao redor do mundo, Práticas educativas que estão na origem de movimentos transformadores com grande repercussão”. A EP está entre tais exemplos por ser ela uma âncora na história das lutas por direitos e por politização. Iniciaremos com provocações que reorientam a discussão aqui apresentada. Em entrevista, Streck (2021, p. 106) argumentou:

“Por que se fala atualmente em educações populares e qual seria a importância do plural para os desenvolvimentos futuros?” A meu ver se trata do reconhecimento de que a educação sempre foi um movimento político pedagógico plural. Sendo um movimento, ela não pode ser fixada nem no tempo nem no espaço. Parafraseando José Martí, ela vai onde vai a vida, ou melhor, ela vai onde a vida resiste, se insurge contra injustiças e se recria. Nesse sentido, o fato de falar em educações no plural - uma provocação que Carlos Rodrigues Brandão⁸ já fazia em seu livro *O que é educação* - faz sentido. A educação popular no singular pode ser vista como um grande rio onde vão desaguando novos afluentes, alguns maiores e outros menores, quem sabe até imperceptíveis, mas que acrescentam muito ao caudal, às vezes nem tanto em termos de volume, mas de renovação e de criatividade. Se quiséssemos poderíamos também dizer que se trata de um conceito guarda-chuva que acolhe e abriga práticas que se encontram fora dos parâmetros disciplinares clássicos. Pode-se ver isso no próprio GT de Educação Popular da ANPEd que serve de porta de entrada para colegas que a partir daí vão se colocando em outros grupos de trabalho eventualmente com um perfil mais claramente definido. Outra maneira de ver esse potencial unificador seria pela imagem da plataforma, um lugar comum a partir de onde se criam e desenvolvem novas práticas educativas.

Pela importância histórica da EP, para a região aqui em questão, partimos de referências que nos ajudam a compreender a pluralidade mencionada por Streck tendo em vista o alcance dessa intervenção sociopolítica.

Em um primeiro movimento, tomamos, como referência filosófica, histórica e epistemológica, as ações desenvolvidas em coletivos e universidades, como é o caso do *Taller de Historia Oral Andina-THOA* (Bolívia), o movimento *La Rosca* (Colômbia) e a movimentação pela Educação de Jovens e Adultos (Brasil). Em um segundo movimento, mapeamos o ir e vir de uma intervenção popular no Rio de Janeiro, com oficinas voltadas para temáticas emergentes, sob a perspectiva crítica decolonial. Esse percurso investigativo é parte das opções que fizemos para entender as formas

de atuação em contextos de alta complexidade e que conseqüentemente, necessitam de alternativas para resistir e emancipar populações empobrecidas.

Os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica de Paulo Freire emergem como centralidade, no quadro teórico aqui adotado, tendo em vista sua importante influência nos estudos sobre Educação Popular. Ao mesmo tempo, as proposições de Silvia Rivera Cusicanqui nos orientam nas análises sobre os atalhos possíveis para propormos metodologias descolonizadoras.

A experiência no campo da educação popular, incluindo os espaços não escolares - das agrupações e coletivos dos movimentos sociais – impulsionou a pesquisa aqui apresentada. As temáticas das relações de classe, de gênero e relações étnico-raciais atravessaram o percurso que envolveu o contato com diferentes grupos de ativistas e educadores. As leituras sugeridas por interlocutores chaves – sobretudo professores/as – favoreceu o entendimento do compromisso a ser firmado e, por tudo isso, abordar conceitos que ao longo da história, estiveram fora dos currículos praticados ganhou importância.

A formação em artes favoreceu conexões com práticas da disciplina de formação com as experiências cotidianas e essa interconexão está marcada pela tentativa de provocar reflexão e posteriormente uma transformação de partícipes das aulas/oficinas. E em relação a isso, o pesquisador colombiano Adolfo Albán Achinte afirma que:

La investigación artística, en este contexto, enfrenta las formas tradicionales de producir conocimiento, apuntando a trascender – sin negar- los procesos productivos del arte, para re-conocer en el contexto socio-cultural lo que circula colectivamente y que puede constituirse como insumos del proceso investigativo para el arte: tradiciones orales, formas organizativas locales, las producciones materiales, las festividades populares y los rituales de diversa naturaleza (ALBÁN-ACHINTE, 2014, p.151).

No artigo, *Entre escavações epistemológicas e práxis descolonizadoras: contribuições para outras pedagogias*, Claudia Miranda (2020) aponta que: São múltiplas as formas de resistência e essas nos orientam a insistir, apostando em uma

multiplicidade de linguagens para os currículos (em espaços diversos), indo além das esferas do sistema educacional, e incluindo o ensino superior.

Parte dos questionamentos que embasam esta pesquisa, emerge do experienciado na prática docente enquanto educadora que transita nos espaços de formação acadêmica e também, nas instituições sociais reconhecidas como parte de áreas empobrecidas, onde encontramos as demandas das classes populares.

Nesse percurso, a Educação Popular tem lugar privilegiado e sua trajetória histórica está marcada pelo enfrentamento e resistência aos processos de violência e subalternização dos saberes e vivências dos sujeitos periféricos/marginalizados. Essas muitas lutas praticadas por diferentes coletivos populares contribuíram para fomentar discussões principalmente no campo das Ciências Sociais e da Educação. Esse enfrentamento popular se desdobrou e continua, mesmo em dias atuais, nos impulsionando a refletir sobre esse pensamento pedagógico que tem como âncoras, importantes intelectuais da América Latina.

Essa pesquisa torna-se relevante ao discutir e situar esse lugar da Educação Popular como um movimento que se propõe a dar ênfase para outras formas de produção advindas das dinâmicas compartilhadas por diversas organizações dos movimentos sociais, reconhecendo-as como primordiais para estimular o protagonismo dos sujeitos históricos.

Acredita-se que discussões teórico-metodológicas que favoreçam e resgatem a essência da Educação Popular devem ser revisitadas. Nossa **hipótese inicial** é que se trata de um movimento que ainda se constitui e produz outras perspectivas para grupos populacionais em desvantagem material e política. Ao mesmo tempo tal hipótese recoloca a centralidade de educadoras e educadores *sentipensantes* que, conforme Orlando Fals Borda (2003,p.9) deve ser reconhecida como *aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos.*

E é nessa diversidade epistêmica que partimos para uma abordagem educacional descolonizadora (WALSH, 2013), que abre espaços para múltiplos saberes. Pode-se afirmar que, no processo de elaboração da dissertação, algumas/alguns intelectuais ofereceram o arcabouço necessário para que

podéssemos refletir tanto sobre as questões que permeiam a dissertação quanto às oriundas da trajetória da autora. Como ponto de partida, apresentamos duas referências de instituições e coletivos e seus respectivos/os idealizadoras/es (ou teóricos de referência).

A organização Novamérica/Nuevamerica é definida como uma sociedade civil sem fins lucrativos que iniciou suas atividades em 1991 e permanece até os dias atuais. Possui uma sede central localizada na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com texto extraído do site da instituição, além de “promover a construção da democracia como estilo de vida”, tem como objetivo “aprofundar as análises e debates sobre a realidade latino-americana atual em uma perspectiva multidisciplinar, multiétnica e multicultural”. Possui três programas, são eles: Direitos Humanos, Educação e Cidadania; Educação Popular e Integração Latino-americana e Construção Democrática. E tem como referência e membra da equipe permanente a investigadora Vera Maria Candau. Em um de seus textos, intitulado *Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho*, a autora afirma que:

Para transformar a realidade se faz necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. Criamos e recriamos continuamente nossa existência no tecido diário de relações, emoções, perguntas, produção de conhecimentos e construção de sentido (CANDAU, 1999, p.4)

As heranças deixadas por grupos que se organizaram em contextos de alta complexidade nos deram pistas sobre o lugar de importância da nossa emocionalidade, dos atritos próprios das relações assimétricas de poder. A realidade é o ponto de partida no contrato didático onde estamos, coletivamente, construindo saberes e conhecimentos. E é justamente no cotidiano que podemos compreender os processos de fortalecimento dessas dimensões. Candau enfatiza que:

Na nossa sociedade, muitas vezes os processos educativos são impermeáveis à realidade do contexto social nas quais se inserem. O cotidiano educacional transforma-se num mundo autoreferido, que ignora o cotidiano social. Em muitas ocasiões, sequer existe um

espaço para que os diferentes sujeitos possam expressar e refletir sobre a estruturação do seu dia-a-dia, de suas famílias e comunidades. As práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram. Romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da educação em direitos humanos. (CANDAUI, 1999,p.4-5)

Com esse alerta Da autora, pode-se ampliar a agenda de tarefas para outras educações. Pautamo-nos em estudos da área da Educação para refletir sobre como, ao longo de décadas, os grupos empenhados em apoiar processos emancipatórios, promovem rupturas. E sobre isso, Candau afirma que:

Indignar-se e rebelar-se não significa estimular a confusão nem gerar conflito. Trata-se de superar toda indiferença diante das violações dos direitos humanos que se multiplicam em nossas sociedades e que também estão presentes nas práticas educativas. (CANDAUI, 1999, p.5)

Na proposição que realiza e que defende reinvenções estratégicas, nos espaços escolares, a autora revela como não se pode dispensar as esferas do sistema educacional para promovermos a luta por justiça epistemológica:

(...) o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, [favorece] uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade orienta processo que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social (CANDAUI, 2012, p. 45-46).

É a partir desse pressuposto que entendemos a importância da interculturalidade crítica para pensarmos os entrecruzamentos de uma pesquisa sobre outras metodologias possíveis e outros formatos de interação nos processos de ensino-aprendizagem.

O lugar de importância de Silvia Rivera Cusicanqui - boliviana de origem aimará, fundadora do *Taller de Historia Oral Andina* (THOA) -, tem a ver com as reflexões sobre a importância da história oral, como um projeto de resgate e de revalorização das identidades indígenas, mas não só para a Bolívia, se estendendo aos países latino-americanos, como é o caso do Brasil. O grupo acreditava que seria possível construir uma sociologia com a cara da América Latina. Não só descolonizando os processos históricos, mas construindo possibilidades a partir do campo popular. Nesse sentido, dando importância às cosmovisões dos povos indígenas. Em seu livro *Sociología de la imagen*, Cusicanqui tece o seguinte comentário a respeito da importância das pesquisas desenvolvidas a partir da THOA:

Ya en el marco del trabajo conjunto con lxs hermanxs del Taller de Historia Oral Andina, se nos hizo cada vez más evidente la dimensión política y subversiva de la investigación en el ámbito multifacético y plural de la memoria colectiva. (CUSICANQUI, 2015, p.15)

E a partir dessa percepção, de fazer multifacetado, que mais vejo a necessidade de insistir em propostas que tenham como objetivo central incorporar epistemologias outras. Diante disso, Célia Xakriabá, em uma de suas entrevistas, afirmou que “a luta vem do coletivo” e, dentro dessa perspectiva essa pesquisa pretende dialogar com alguns autores “desobedientes”¹ e outros nem tanto, a fim de levantar reflexões sobre o fazer educacional a partir de oficinas pedagógicas.

Posto isto, o **objetivo** principal da pesquisa é analisar as influências e confluências das metodologias dissonantes advindas da construção coletiva em uma série de oficinas pedagógicas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa ainda tem como objetivos específicos:

1. Observar a dinâmica utilizada pelosicineiros/educadores nas oficinas;

¹ Nesse trecho a palavra “desobedientes” faz referência ao texto de Walter D. Mignolo, *Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial*.

2. Realizar entrevistas semiestruturadas com osicineiros/educadores;

3. Analisar as narrativas das oficineiras(os)/educadoras(es) em vias de encontrar ou não, atravessamentos por influências metodológicas advindas da Educação Popular.

Sobre a abordagem metodológica, a pesquisa se insere no âmbito das investigações qualitativas e para escolha dos participantes da pesquisa foi utilizada uma estratégia a partir de redes, funcionando como uma cadeia de referência formada por sujeitos que foram sendo indicados por seus pares. Essa técnica é denominada *snowball* ou *snowball sampling* (BIERNACKI e WALDORF, 1981). No Brasil, esta abordagem metodológica é conhecida como “amostragem em Bola de Neve” ou, ainda como “cadeia de informantes” (PENROD, et al 2003) e GOODMAN (1961, apud ALBUQUERQUE, 2009). E portanto, para a construção do percurso adotado, realizamos levantamento bibliográfico, e análise do caderno de entrevistas construído ao longo da realização de entrevistas com as educadoras (es) que tem como práticas pedagógicas as oficinas.

Sabemos que o campo educacional demanda rupturas e sendo assim, concordamos com Chizzotti (2013, p. 95) quando afirma:

[...] a pesquisa do local onde se dá a investigação deve incluir a historia das lutas, os projetos de desenvolvimento e as formas de vida religiosa que afetam as pessoas no presente. Há outros meios de analisar as condições sociais. Além do conhecimento da estrutura social atual, pode ser importante descobrir a história das relações sociais recorrendo às histórias de vida, biografias, memórias etc.

No trabalho exigido para a elaboração de uma pesquisa, ao provocarmos deslocamentos para pensarmos com movimentos sociais e insurgentes, enfrentamos resistências já mencionadas em diferentes estudos. E para pessoas do campo que estão trabalhando para além das teorias, concebendo outras arenas de diálogos os desafios emergem no cotidiano, como se existisse uma estranheza pelas opções feitas. Por esses fenômenos, impulsionamos nossas análises sobre as alternativas

possíveis de formação politizada com a EP e sendo assim, as oficinas pedagógicas ganham outro status na atual conjuntura. Os principais questionamentos foram:

Em que momento o educador popular torna-se sujeito transformador no espaço acadêmico?

Qual o alcance de sua voz quando desafia os cânones científicos?

Quais estratégias são utilizadas para evitar o silenciamento e (re)existir?

Em que medida as oficinas pedagógicas, enquanto construção coletiva, estão atravessadas por influências metodológicas dissonantes?

Posto isso, a dissertação está estruturada da seguinte forma: uma breve apresentação intitulada de *Jogando meu corpo no mundo, andando por todos os cantos*, na qual apresento um pouco da minha trajetória pessoal e acadêmica elencando quais foram as motivações para o desenvolvimento da pesquisa; na *Introdução* apresento os objetivos, a justificativa, a metodologia e os teóricos que atuam como âncoras da pesquisa; no primeiro capítulo intitulado de *Um giro ao Sul: Classes populares e a Educação na América Latina* apresento um panorama com a história da Educação Popular, os principais intelectuais da América Latina que tornaram-se referência e que sulearam esse trabalho.

Neste capítulo também apresentamos uma importante organização de base comunitária que inspiraram muitos movimentos; o segundo capítulo que tem como título *No diálogo com educadores sentipensantes, alguns aprendizados* faz uma análise das conversas com educadoras(es), que foi uma das etapas da metodologia; o terceiro capítulo intitulado de *Meu percurso: Sentipensar com e a partir de oficinas pedagógicas em diferentes contextos* apresenta um compilado da minha trajetória enquanto educadora atuando em diversos espaços educativos nos últimos 13 anos; E por último, temos o capítulo, *Após as escavações, algumas conclusões* que são as considerações finais da pesquisa.

I. UM GIRO AO SUL: CLASSES POPULARES E A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

A História da Educação é uma história de fissuras, onde os estratos racializados, foram sacrificados e mantidos de fora dos sistemas e das esferas de legitimação de conhecimentos. Mobilidade e deslocamentos coletivos não foram permitidos pelo *ethos* da servidão que dominou a formação das assimetrias de poder, em todo o país. Não obstante, mesmo com as engrenagens coloniais ressignificadas, os movimentos populares se colocaram denunciando suas demandas mais graves.

No trabalho *Descolonização do Saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro*, Oliveira e Castro (2022, p. 2) argumentaram:

[...] os fundamentos filosóficos da pedagogia crítica de Freire convergem para a necessidade de reconhecer a condição de ser dos povos indígenas, a qual lhes foi negada pela modernidade ocidental. Para tanto, é preciso empreender um exercício epistemológico intercultural e decolonial, através do qual se evidencie o saber e a história desses povos a partir deles mesmos. Cabe-nos indagar: como o pensamento dos povos originários pode nos auxiliar a repensar a educação? É possível estabelecer um diálogo intercultural crítico e decolonial entre as filosofias indígenas e o pensamento filosófico freireano?

A perspectiva filosófica presente em suas teses, indicam como esteve conectado com a realidade latino-americana. As autoras acrescentam que:

A noção de cultura aparece no pensamento de Freire como uma das categorias centrais através das quais o autor analisa as estruturas da relação opressor-oprimido. No livro “Conscientização: teoria e prática da libertação”, Freire (1980, p. 38) define cultura como “[...] todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador [de homens e mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros [seres humanos]” (2022, p.4)

Pensar as travessias das classes populares e suas lutas, por mobilidade socioeducacional, implica realizarmos escavações epistemológicas, como sugere Claudia Miranda (2019). Em outro lugar, a autora argumenta:

Para outras expedições investigativas mais coletivas e mais ao Sul importa assumirmos, como horizonte, as análises desenvolvidas nos grupos que se consolidaram nos países dos “mosaicos latino-americanos”. Nessa aproximação, que inclui uma autora boliviana e um autor colombiano, agregamos novos sentidos de fronteira para promovermos outras inquietações arqueológicas. Em um esforço metodológico, temos privilegiado, no campo da pesquisa acadêmica, não apenas escrever sobre o que vivenciamos, mas deixar outras indagações sobre os aportes da pesquisa social e acadêmica (MIRANDA, 2017, p. 217).

Sob tal orientação, avançamos na tentativa de conhecer a linha do tempo por onde concepções mais inclusivas foram defendidas. Conforme Miranda (2017, p. 218):

Metodologias e abordagens expedicionárias, portanto, são engendradas nos interstícios de um ethos intelectual-ativista e acadêmico “outro”. Algo alcançado em des-engrenagens permanentes. Um estado de indagação e de desalinhamento – também estratégico - com o que, antes, estava dado como único locus enunciativo. Nossa auto-representação inclui uma busca permanente de outras ancoragens sociais, políticas e epistêmicas para pensar sentidos de educação, no Brasil. Estar mais ao Sul tem sido um desconstruir-se frente ao legado colonial epistêmico e, conseqüentemente, defender-se assumindo as disjunções com o que vivenciamos no país de origem. Em trânsito, reconhecemos outras entradas e, pouco a pouco, as expedições nos desafiam a outras leituras de mundo e de nós mesmas/os. São re-aprendizagens que nos impõem interseções urgentes; exigem a visibilidade de aspectos desprezados ao longo de nossa história colonial e que passam a ganhar importância. Com esse intuito, é imperativo assumirmos jornadas e rotas menos estadunidenses e, menos européias.

O Brasil se localiza “em trânsito”, em exercício de deslocamento, em busca de outras identidades nacionais. Atritos diversos foram mapeados nos estudos sobre

Sociologia da Educação e esbarrou nos grupos interessados na “questão social” mais ampla.

Vimos que, nos anos de 1970, as dinâmicas e fluxos de resistência, na América Latina e Caribe, incluíram a proposição de formas de intervenção de grande envergadura. Na Colômbia, a exclusão e violência extrema, facilitou esse tipo de reação, incluindo ativistas, pesquisadores e religiosos em uma mesma confluência. Nessa década, Augusto Libreros e Gonzalo Castillo - religiosos da Igreja Presbiteriana da Colômbia, e Orlando Fals Borda - membro da mesma esfera -, fundaram a Linha de Pesquisa e Ação Social e, dessa agenda, nasceu o movimento “La Rosca”.

“La Rosca de Investigación y Acción Social” combinava ferramentas das ciências sociais e do ativismo e assim, procurou estabelecer uma agenda colaborativa entre acadêmicos, grupos indígenas, comunidades negras e camponeses. Este grupo olhava criticamente a separação entre os mundos político e acadêmico e se organizava em torno da metodologia de pesquisa denominada “Pesquisa-Ação Participativa” (IAP). Os integrantes de “La Rosca” estão na história das lutas camponesas, da segunda metade do século XX, e a luta pela terra se destaca. Tais empreitadas foram imbuídas de uma crítica direta à lei vigente e com idas e vindas, erros e acertos, alcançaram interferir e criar novas instituições, novas formas de sociabilidade política e uma nova Constituição. Essa perspectiva investigativa influenciou outros territórios indo além da Colômbia, passou a ser tema de formação e debate, em toda a América Latina e Caribe.

O olhar crítico sobre o papel político das instituições universitárias, dos centros de pesquisa e de formação, envolveu a criação de novas formas de interação e trabalho colaborativo com as comunidades de base. Eram propostas que deveriam ir além da palavra escrita impulsionando práxis educativa e emancipação social. Novas experiências interativas emergiram com o apoio das multilinguagens artísticas como teatro, cinema, rádio, literatura de testemunho (entre outros dispositivos) conseguindo abrir amplos espaços para discussões engajando diferentes setores.

O Brasil aparece nessa linha do tempo, por ser, de longe, o país que mais demandas apresentou, diante de fenômenos sociais, da mesma monta. Nas

pesquisas de Miranda, Pimentel e Coutinho (2021, p. 26054), sobre a presença de Paulo Freire, nos dias atuais, a autora e os autores apontaram:

Entende-se que, em sua interpretação, seria indispensável indagar sobre de que maneira se poderia trabalhar a favor da emancipação das classes populares? De que forma a universidade poderia se comprometer com a superação do caráter colonial e alienante de sua *práxis*? Como sugestão, teríamos que deslocar os temas das pesquisas para a realidade vivida pelas camadas populares que contribuíssem para a sua inserção. Com essa defesa, pode-se ratificar que a *práxis* sociopolítica adotada, foi com base em uma pegada revolucionária e em defesa da participação de todos, em todos os setores da sociedade. Como investigadora (es), assumimos o compromisso com releituras sobre a educação instituída com o objetivo de entender outros itinerários possíveis. Sendo assim, interpretar as agruras do tempo presente é parte da agenda investigativa.

Releituras são decisivas em contextos de grande complexidade, como é o caso do Brasil. Portanto, a tarefa do campo educacional inclui recuperarmos referências pouco trabalhadas e, com Paulo Freire, encontramos essa trilha. Segundo Oliveira e Castro (2022, p.3)

[...] a categoria oprimido relaciona-se diretamente com o processo de dominação colonial europeia vivenciada pelos dominados, ou condenados da terra, esfarrapados do mundo, como Freire diz em seus escritos. Em um contexto brasileiro, e latino-americano de modo mais amplo, a situação de pobreza e a exclusão social estão interligadas à hegemonia da visão eurocêntrica de mundo, presente tanto nas relações político-econômicas entre centros-periferias como também na educação. De outro modo, as ideias de Freire, em consonância com o pensamento do filósofo martiniquense Frantz Fanon, imprimem uma forte conotação decolonial, uma vez que o sentido ontológico do termo oprimido está relacionado com a colonização e seu papel enquanto negadora do direito de ser dos oprimidos.

A crítica decolonial presente, em Freire, tem sido tema de estudos recentes e nos coloca lado a lado com as teses de Amílcar Cabral e de Frantz Omar Fanon. Nos aproxima das cosmopercepções elaboradas mais ao Sul. Em *“O Debate Pós-colonial na América Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-*

Gómez”, Claudia Miranda (2017, p.215) aproxima suas elaborações e, sobre Cusicanqui afirma:

Em pesquisas mais recentes, onde inclui as imagens como parte de suas práticas pedagógicas, na Universidade de La Paz, explica que a ação reflexiva através do olhar trabalha sobre o palimpsesto do presente, e isso pode ser uma bricolagem barroca e subversiva.

Destacou, ainda que “Cusicanqui alcançou produzir cartografias que refletem distintas práticas descolonizadoras, e que, ao mesmo tempo, revelam especificidades da violação secular dos direitos dos povos originários” (2017, p. p.215). Cusicanqui por sua vez, faz a seguinte argumentação: “no marco do trabalho conjunto com irmãos e irmãs do Taller de Historia Oral Andina, foi ficando cada vez mais evidente a dimensão política e subversiva da investigação no âmbito multifacetado e plural da memória coletiva (2015, p. 14).

1.1. DENTRO E CONTRA: PRINCÍPIOS E INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

A resistência popular, na América Latina, é nosso ponto de partida para investigar dispositivos que definiram a dinâmica organizacional das comunidades de base. Sobre o pano de fundo desta investigação, é decisivo trazer à tona alguns aspectos sobre as concepções existentes acerca da Educação Popular. Conforme Alfonso Carrillo Torres (2008, p.18-19),

Quizás sea de utilidad, para acercarnos al concepto de Educación Popular, la lectura de algunas definiciones dadas por algunos de sus principales exponentes o estudiosos en América Latina: Educación Popular - Trayectoria y actualidad Entendemos por Educación Popular un proceso colectivo mediante el cual los lectores populares llegan a convertirse en sujeto histórico gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase (Peresson,

Mariño y Cendales, 1983). La Educación Popular es una práctica social que se lleva a cabo en el mundo popular con la intencionalidad de apoyar la construcción del movimiento popular a partir de las condiciones objetivas de los sectores populares. (Torres, 1986). La Educación Popular es una modalidad de educación que procura que los sectores sociales tomen conciencia de la realidad y fomenten la organización y la participación popular. (García-Huidobro, 1988). La Educación Popular se define como una práctica social que trabaja, principalmente, en el ámbito del conocimiento, con intencionalidad, objetivos políticos, cuáles son los de contribuir a una sociedad nueva que responda a los intereses y aspiraciones de los sectores populares (OSORIO, 1990, p. 23).

Na experiência colombiana, o destaque foi para as ações do grupo influenciado por Orlando Fals Borda (1925-2008). Na análise de Quintero R. (2019, p. 155), foi no Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia que Fals Borda pensou outras trajetórias para a Sociologia:

A pesar de ser un intelectual de tanto reconocimiento nacional e internacional, mítico cofundador de la Facultad de Sociología en 1959, un verdadero *rockstar* de la sociología, conocimos a un maestro totalmente humilde, quien aplicaba justamente eso de la horizontalidad y el altruismo en las relaciones sociales y en sus prácticas pedagógicas. Su humanidad no se ocultaba detrás de sus títulos ni de sus libros. Sus cursos fueron además bastante dicentes de su apuesta epistemológica y política en torno a la educación y las ciencias sociales.

Por outra parte, Hill Collins (2002) afirmou:

El modelo de Investigación Acción Participativa del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda constituye un caso ejemplar de cómo algunas aproximaciones metodológicas pueden ser transformadas con propósitos libertarios. Por medio de este ejemplo de “Haciendo ciencia social liberadora”, los autores muestran cómo, en la investigación académica tradicional, la observación participante ha significado que los sociólogos observen pero no se involucren con el proceso observado. En contraste, Fals Borda desarrolla el concepto de “compromiso”, la idea de que los investigadores sociales participativos deben trabajar para transformar una sociedad intolerable en una sociedad humana (HILL COLLINS, 2002, p. 1098).

Com a análise de Hill Collins, pode-se entender o alcance das propostas desenvolvidas com as populações originárias e com os camponeses.

Orlando Fals Borda (2015, p.255) elencou características que orientaram a investigação ação levada a cabo, na Colômbia:

1. El esfuerzo de investigación-acción se dirigió a comprender la situación histórica y social de grupos obreros, campesinos e indígenas colombianos, sujetos al impacto de la expansión capitalista, es decir, al sector más explotado y atrasado de nuestra sociedad. 2. Este trabajo implicó adelantar experimentos muy preliminares, o sondeos, sobre cómo vincular la comprensión histórico social y los estudios resultantes, a la práctica de organizaciones locales y nacionales conscientes (gremiales y/o políticas) dentro del contexto de la lucha de clases del país. 3. Tales experimentos o sondeos se realizaron en Colombia en cinco regiones rurales y costaneras, y en dos ciudades, con personas que incluían tanto profesionales o intelectuales comprometidos en esta línea de estudio-acción como cuadros del ámbito local, especialmente de gremios. 4. Desde su iniciación, el trabajo fue independiente de cualquier partido o grupo político, aunque durante el curso del mismo se realizaron diversas formas de contacto e intercambio con aquellos organismos políticos que compartían el interés por la metodología ensayada.

Com essa caracterização, ficam evidentes os compromissos assumidos na agenda de trabalho que defendeu o autor e grupos colaboradores.

Já no Brasil, as teses de Paulo Freire (1921-1997) lideram as experiências e estudos sobre Educação Popular. Na sua obra mais traduzida, a “Pedagogia do Oprimido” (1978, p.35) encontramos:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Segundo o autor, “Ensinar exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 2010, p. 50). Portanto, faz mais sentido assumirmos a força das estratégias

empreendidas para se garantir maior capilaridade dos discursos contra hegemônicos no campo educacional. Outro importante aporte a ser recuperado, nesta pesquisa é aquele onde se defendem outras educações (MIRANDA et al, 2022) e o trabalho docente desenvolvido em redes colaborativas, que, por sua vez, definiram as proposições de metodologias descolonizadoras.

Os movimentos por inclusão, no mundo todo, incluíram a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) e isso porque, segundo a UNESCO², a alfabetização impulsiona “a elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas” (UNESCO, 2008, pp. 24-25).

Na pesquisa de Sônia Maria Vieira da Silva (2017, pp. 38-39), aprende-se qual é o lugar de importância da agenda para educação de pessoas jovens e adultas:

É relevante destacar que no Brasil, a educação de jovens e adultos entra na agenda da política educacional na década de 40, onde iniciativas concretas começam a ser desenvolvidas para atingir a população que estava fora da escola. Entre os anos 40 e 39 50, a União impulsiona iniciativas para enfrentar o analfabetismo de pessoas adultas, através da regulamentação e financiamentos voltados para a educação primária supletiva. O que se pensava era através do enfrentamento do analfabetismo de adultos estimular a multiplicação dos seus efeitos positivos na educação infantil e no aprimoramento cultural da população (PAIVA, 2003). As primeiras ações do governo brasileiro voltadas para a alfabetização de jovens e adultos (UNESCO, 2008) foram: 1947 – O Ministério da Educação, através do Serviço de Educação de Adultos, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); 1952 - Campanha Nacional de Educação Rural; 1958 - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

Sobre os movimentos elencados por Silva, nos anos de 1960, destacamos:

- 1960 - Movimento de Cultura Popular, em Recife, apoiado pelo então Prefeito Miguel Arraes;
- 1961 - Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal;

² A sigla UNESCO se refere à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e é parte integrante da Organização das Nações Unidas - ONU.

- 1961 - Movimento de Educação de Base (MEB), criado do pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB, lançado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, reunindo Igreja Católica e o governo federal;
- 1961 - Centro Popular de Cultura (CPC), criado na União Nacional dos Estudantes (UNE);
- 1962 – Tem início a experiência de alfabetização de adultos, conduzida por Paulo Freire, onde a conscientização e o diálogo dão lugar às práticas educativas voltadas para este público, baseadas na educação de crianças;
- 1962 - Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR),
- 1962 - Campanha de Alfabetização da UNE,
- 1963 - As 40 Horas de Angicos, onde em torno de 300 adultos e adultas foram alfabetizados, sob a supervisão de Paulo Freire;
- 1963 - Adoção da experiência de alfabetização de adultos, em Brasília, que deu início à adoção da filosofia de alfabetização de Paulo Freire, com o patrocínio do Ministério de Educação e Cultura;
- 1964 – Lançado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

Nos estudos de Silva, é considerado importante compreender o percurso da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) tendo em vista os objetivos de mobilização de diferentes países, marcados pela ausência alarmante, de grupos sociais estigmatizados pelo analfabetismo.

Pode-se entender que a Educação Popular é um conjunto de possibilidades de intervenção social efetiva em espaços marginalizados e esquecidos. Grupos sociais como os adultos empobrecidos, não alfabetizados, vivenciaram descobertas promovidas por seus pares, agentes comunitários oriundos de espaços como as favelas e morros, zonas periféricas marcadas pela ausência do Estado. A re-existência é um gancho onde coletividades e agrupações se conectam e se reinventam.

O caso boliviano, como a “Rede de Caciques Apoderados” (século XIX) é um tema pouco explorado e/ou pesquisado. Para Roberto Choque Canqui (2011, p.100),

No se podrá entender la historia de Bolivia sin el estudio de los movimientos sociales y del movimiento indígena, puesto que los cambios políticos se han dado y se dan en función de los procesos sociales, ideológicos y políticos. A través de la historia, los pueblos indígenas de Bolivia nunca dejaron de luchar contra sus explotadores, junto a sus líderes que asumían asimismo la lucha y defensa de las tierras de origen. Desde la colonia, los criollos a través de la composición de tierras fueron beneficiándose con las tierras del ayllu o de la comunidad indígena¹, además de la mano de obra indígena hasta las postrimerías de la independencia. En la República, la ley de

exvinculación de 1874 convirtió al indígena como propietario de su parcela de tierras, lo que permitió que se enajenara a favor de otros. Esta situación obligó tanto al indígena del ayllu como al colono de la hacienda a luchar en defensa de sus tierras contra los latifundistas.

Notadamente, as sociedades diversas existentes em um mesmo cenário, indicam, no contexto da América Latina, as inter relações que geram tensionamentos necessários:

[...] los líderes Aymaras, conocidos como caciques apoderados de acuerdo a sus atribuciones de velar los intereses de las comunidades, asumieron las gestiones ante las autoridades gubernamentales en defensa de las tierras de origen contra los gamonales (terratenientes), además de denunciar los abusos de las autoridades locales y los vecinos de los villorrios rurales. En ese contexto, las rebeliones indígenas, a partir de 1921 hasta los levantamientos regionales de 1947, tuvieron que ver con la expansión de las haciendas y con los cambios sociales, económicos y políticos hasta la revolución del 52 (Idem).

Para as dinâmicas contra hegemônicas internas, essas trajetórias ganharam centralidade filosófica e histórica.

Dirigentes Aymaras (primeira metade do século XX) tiveram um papel importante na defesa legal das terras de origem comunitária. A “Bolívia do Latifúndio” apresenta um quadro de extrema exclusão dos racializados (Povos Originários). Durante cerca de cinco décadas, o Estado garantiu o acúmulo de riquezas com a exclusão dos indígenas que se viram submetidos à servidão. Assim, a liderança dos Caciques Apoderados, em representação de suas comunidades, significou um movimento ideológico e político. Nesse percurso investigativo, ganha importância a proposição elaborada na Universidad de La Paz. O “Taller de Historia Oral Andina” - THOA (Oficina de História Oral Andina) foi fundado em 13 de novembro de 1983, dentro da Disciplina de Sociologia. Um grupo de investigadoras/es, de estudantes, em sua maioria Aymarás, que fazia o curso de Superestrutura Ideológica, com Silvia Rivera Cusicanqui - promotora do THOA -, se juntaram para estudar e investigar, a

participação indígena nos levantes. Sopravam os ventos da história oral e também o protagonismo dos grupos indígenas (maioria no país).

A tarefa do THOA foi/é a pesquisa utilizando a metodologia da História Oral. Alcançou a academia e as comunidades locais com uma mensagem descolonizadora. Para resgatar e fortalecer a identidade indígena em todas as áreas, um dos caminhos foi a reconstituição dos Ayllus que deram origem ao que hoje é o CONAMAQ (Conselho das Marcas Ayllus e Kollasuyo). Pode-se afirmar que a historiografia legitimada socialmente, por conta dos estigmas, das formas excludentes de pesquisar o mundo real, deixou de trazer à tona, a existência de levantes, de batalhas populares. As redes de “Caciques Apoderados” que, na década de 1920, travaram uma luta judicial, à frente do Santos Marca T'ula³. A partir dessa história, baseada na tradição oral e, com as entrevistas na comunidade, iniciou-se o trabalho do THOA. O misticismo e a identificação com a narrativa, que resultou na história dos indígenas, foi a característica desse grupo, ao qual se vincularam estudantes não indígenas, comprometidas/os com a agenda.

1.2. SOBRE(RE)VIVER: ORGANIZAÇÕES DE BASE COMUNITÁRIA

As organizações de base comunitária desempenham um papel muito importante na história da Educação Popular do Brasil. Ao pensarmos no contexto de lutas por direitos, justiça social, combate a desigualdade essas organizações aparecem como principais protagonistas e como agentes fundamentais neste processo de (re)existência. Durante marcos importantes da nossa história a atuação dessas organizações foi fundamental para que muitos grupos subalternizados resistissem, podemos citar o que aconteceu na década de 60 com os movimentos sindicais e estudantis, e anos depois durante o período da Ditadura Militar no Brasil em que mais uma vez as organizações foram peça chave nessas movimentações de resistência clandestina, marginal e insurgente que tinha como principal objetivo garantir a defesa dos direitos humanos.

³ Cacique Aymarà que participou da defesa aos direitos dos indígenas bolivianos, reivindicando sobre as terras de origem comunitária.

A partir de meados dos anos 80 com o fim da Ditadura essas organizações foram se multiplicando por todo o território brasileiro, ligadas a instituições religiosas, ONGs⁴ e movimentos sociais, elas tinham como premissa garantir a participação popular, e isso se estabilizou após a Constituição de 1988, onde o papel dessas organizações foi fortalecido.

Existem diversas iniciativas de Educação de Base Comunitária no Brasil que ganharam destaque e influenciaram uma série de ações em diversos outros espaços, que é o caso do Movimento dos Sem-Terra. As iniciativas promovidas por esse movimento têm como objetivo promover e fomentar uma educação que seja mais contextualizada, inclusiva e participativa.

O Movimento dos Sem-Terra (MST) criado em 1984 e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) inspirado no MST e fundado em 1997 são movimentos que até os dias de hoje desempenham um papel de grande luta e resistência na garantia dos trabalhadores rurais, no caso do MST e na luta por moradia digna em áreas urbanas como é o caso MTST.

*Braço erguido ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
o amanhã pertence a nós trabalhadores!*
(Trecho do Hino do MST)

Figura 1 - Bandeira MST



Fonte: página oficial MST, 2023

⁴ ONGs é a sigla para Organizações Não Governamentais, que são instituições sem fins lucrativos.

Nos últimos anos, especificamente, no período entre 2018 a 2022 muitas organizações estiveram sob ataque, principalmente as universidades públicas, os institutos de pesquisa, grupos dos movimentos sociais e as/os artistas. Nas pesquisas de Miranda, Pimentel e Coutinho (2021, p. 26054), sobre os ataques aos setores que apoiam os movimentos sociais, nos dias atuais, a autora e os autores apontaram:

A desqualificação do pensamento científico e do ethos acadêmico animaram a pauta da gestão pública que passou a instituir ataques abertos aos setores que apoiam os movimentos sociais. Os Povos Originários, as populações quilombolas e faveladas, os estudantes, artistas, pesquisadoras (es) e diferentes setores - engajados na luta por políticas de inclusão -, que visam apoiar projetos de diminuição das desigualdades sociais, foram os mais impactados. A onda negacionista, tem influenciado comportamentos de grupos que promovem discursos contra políticas de reparação e pregam o extermínio de seus “opositores”.

Esses ataques direcionados aos chamados “grupos de esquerda” ganharam força principalmente nas redes sociais, tomando proporções inimagináveis e que tinham o intuito de desacreditar e, na maioria das vezes, criminalizar essas instituições. Exemplo disso, foi o que aconteceu no início de 2022 com a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do MST, que foi uma tentativa real de criminalizar o Movimento Sem Terra e com isso abrir precedente para que outras instituições ligadas a movimentos sociais fossem posteriormente atingidas. Com relação à CPI do MST depois de um longo período de audiências com duração de meses, a comissão foi encerrada no final de setembro de 2023 sem que houvesse a votação do seu relatório. Esse resultado foi uma vitória para os movimentos sociais, pois não houve criminalização, o MST saiu fortalecido e a luta pela Reforma Agrária segue como pauta nacional, assim como a luta pelos direitos da classe trabalhadora. Conforme encerrado o relatório, o MST emitiu uma nota oficial a Agência Câmara de Notícias⁵ em que sustenta que a CPI, as diligências e o relatório de Salles⁶ “foram

⁵ Agência Câmara de Notícias é a página de notícias oficial da Câmara dos Deputados e pode ser acessada por meio do link: <https://www.camara.leg.br/noticias/1002310-encerrada-sem-votar-relatorio-cpi-do-mst-motiva>

⁶ Salles refere-se ao deputado Ricardo Salles (PL-SP), relator da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

formas de intimidação e perseguição contra as lideranças sem-terra que lutam pela democratização do acesso à terra e por um projeto popular no Brasil”.

As ondas negacionistas ainda acontecem com bastante frequência. Durante a última corrida eleitoral elas ficaram mais intensas e usadas como arma para diversas frentes extremistas. Mesmo após o resultado da eleição que de forma democrática elegeu o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em outubro de 2022, essa movimentação não cessou. A democracia venceu, mas as *fakes news*⁷ e as ondas negacionistas ainda são uma realidade brasileira, por isso é preciso compreender e encorajar os movimentos socioculturais e pedagógicos, pois fortalecidos, eles impactam, reeducam e transformam a sociedade por meio de suas práticas.

Atualmente, existem inúmeras organizações de base comunitária, a nível regional como foi o caso do Teatro do Oprimido⁸ na cidade do Rio de Janeiro, e a nível nacional como o MST mencionado nesta seção. Essas organizações, ainda enfrentam muitos problemas em diversas situações, como a falta de recursos financeiros e questões de espaço e infraestrutura. Apesar de possuírem um papel essencial nas comunidades, principalmente em relação aos processos educativos, ainda precisamos resistir às investidas de alguns setores da sociedade, principalmente os de cunho político que desacreditam e enfraquecem as organizações com suas narrativas. Como dito anteriormente, as redes sociais são palco de intensas discussões que tem como objetivo principal enfraquecer os movimentos populares. Temos um compromisso, emergencial, de fortalecer as bases, e promover enquanto educadores espaços de discussão e criação de práticas que desconstroem esse imaginário criado, evidenciando positivamente esses movimentos.

⁷ Fake News é o mesmo que notícias falsas, é um grande fenômeno de desinformação presente principalmente nas redes sociais. Através dessas fakes news informações enganosas e inventadas são colocadas como reais e divulgadas amplamente por meio da internet.

⁸ O Teatro do Oprimido foi idealizado pelo carioca e dramaturgo Augusto Boal, a proposta era o uso da arte, por meio da linguagem teatral, como meio de dialogar e denunciar os inúmeros problemas sociais em que a população era acometida. No Teatro do Oprimido, a centralidade se dá no compromisso histórico e político de libertação social, enquanto movimento político, ético, estético e transformador segue influenciando e promovendo (re)existências.

II. NO DIÁLOGO COM EDUCADORES SENTIPENSANTES, ALGUNS APRENDIZADOS

Um intelectual sentipensante é aquele que nem se guia somente pela razão instrumental da ciência dominante, descomprometida ética e politicamente com o sofrimento dos oprimidos, nem age de forma meramente espontaneísta e impulsiva, sem recorrer a planos, a métodos e a estratégias. Um intelectual sentipensante, ao contrário, orienta-se pela somatória de uma razão rigorosa e crítica e de um vínculo orgânico, participativo e afetivo com as comunidades populares. Por sua relação umbilical com as camadas mais sofridas, o intelectual sentipensante não ignora suas emoções e sua indignação com a opressão, mas as transforma em fonte seminal que alimenta uma ética do cuidado e uma racionalidade emancipatória. (MOTA NETO, 2015, p.231)

Reafirmamos o argumento desenvolvido pelo pesquisador João Colares da Mota Neto em relação a definição do que seria um intelectual sentipensante. A epígrafe que abre esse capítulo foi escrita por ele e aparece em sua tese de doutorado, num capítulo que foi dedicado ao sociólogo e intelectual colombiano Orlando Fals Borda (1925 - 2008) que definiu de forma simples, porém muito assertiva as características que compõem esse outro perfil de educador, pesquisador e também militante, definido como sentipensante.

Neste capítulo apresentamos as primeiras análises sobre a experiência de dialogar com educadoras(es) sentipensantes que tem como prática o desenvolvimento de oficinas pedagógicas em diferentes contextos. Nesse diálogo consideramos de suma importância aspectos relacionados a sua origem, trajetórias, formação, participação em movimentos populares, ongs e outras instituições culturais, sociais, políticas e seus deslocamentos geográficos e epistemológicos. Para iniciarmos nosso trabalho de campo, foi importante definir a abordagem metodológica que seria utilizada para mapear essas educadoras (es).

Como mencionado anteriormente, optamos por utilizar a “amostragem em bola de neve”, a escolha foi feita por ser um tipo de abordagem não probabilística, que utiliza redes ou cadeias de referências. A realização da amostragem se desenvolve da seguinte maneira: dentro da população geral, definimos alguns participantes

dentro do perfil necessário para a pesquisa. Em seguida, esses participantes indicam outros com as mesmas características desejadas, essa indicação pode vir a partir de sua rede pessoal/profissional. Dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista e de acordo com novas indicações dos pares, e isso foi determinante para que alcançássemos o perfil desejado para a participação nos diálogos.

Vale ressaltar, que as entrevistas foram de extrema importância na concepção desta pesquisa e nos cobrou estarmos muito atentas às sutilezas que só a pesquisa de campo nos proporciona, compreendendo que as informações narradas pelas partícipes foram peça chave para entendermos as dinâmicas que compõem as práticas dessas educadoras(es).

No artigo denominado “A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto”, a autora Juliana Vinuto (2014, p.205) aponta alguns objetivos que motivam pesquisadoras(es) a optarem pelo uso dessa metodologia em seus estudos:

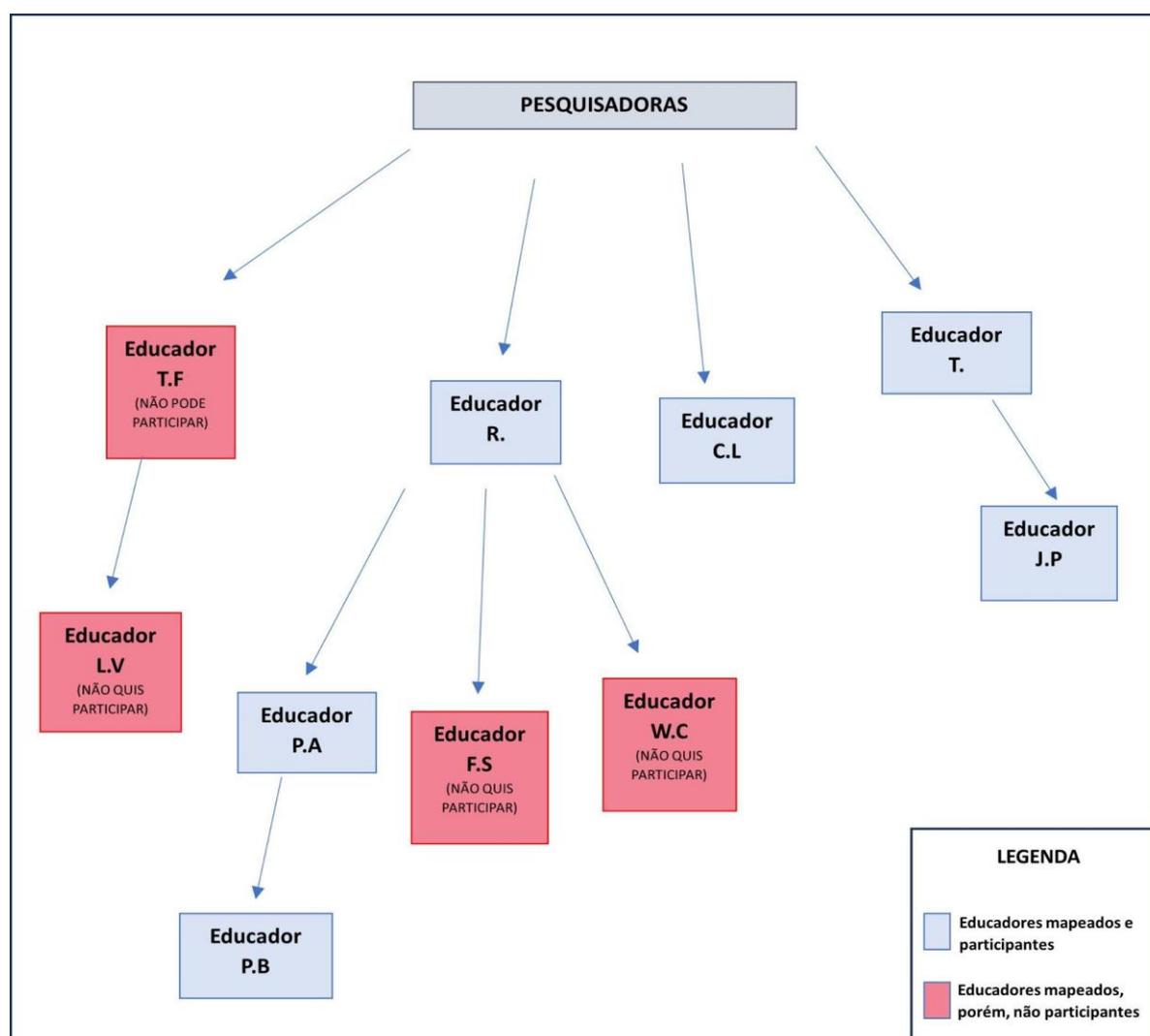
A amostragem de bola de neve é utilizada principalmente para fins exploratórios, usualmente com três objetivos: desejo de melhor compreensão sobre um tema, testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo, e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos ou fases subsequentes. É importante ressaltar que a amostragem em bola de neve não é um método autônomo, no qual a partir do momento em que as sementes indicam nomes, a rede de entrevistados aumenta por si mesma. Isso não ocorre pelos mais variados motivos, sendo um deles o fato de os entrevistados não serem procurados ao acaso, mas a partir de características específicas que devem ser verificadas a cada momento. Além disso, as pessoas indicadas não necessariamente aceitarão fazer parte da pesquisa, o que também pode prejudicar o aumento da rede de contatos para a pesquisa.

Em relação ao perfil dos partícipes, foi feito a partir de características que nós definimos como centrais para essa abordagem, que são:

1. Ser educador em diferentes espaços educativos formais e não formais no Estado do Rio de Janeiro;
2. Ter as oficinas pedagógicas como prática em sua trajetória enquanto educador;
3. Ter pelo menos 5 anos de atuação profissional;
4. Ser residente no Estado do Rio de Janeiro.

Com essas quatro características definidas, foi possível iniciar o campo da pesquisa, tendo como referência 4 educadoras(es) que foram escolhidas por nós, as pesquisadoras, e que possuíam as características elencadas anteriormente, essa primeira amostragem nos gerou outros partícipes como ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Esquema com a amostragem em bola de neve utilizada na pesquisa



Para compor o primeiro quadro, desenvolvi um esquema que nos mostrasse de forma ilustrativa os 10 educadores que foram mapeados a partir da atuação com oficinas pedagógicas em espaços formais e não formais do Estado do Rio de Janeiro, no entanto, apenas 6 deles (4 mulheres e 2 homens) com idades entre 29 e 56 anos de idade aceitaram o convite para participar da entrevista.

Como explicado no quadro, 4 participantes não quiseram/puderam participar, sendo que um deles mesmo não participando fez a indicação de um outro e este por sua vez, também rejeitou o convite. Durante a fase de abordagem, basicamente os motivos da não participação foram: a incompatibilidade de horário, e a falta de interesse ou disponibilidade.

Cabe ressaltar que foi oferecido 3 possibilidades de formato para o diálogo, sendo elas presencial, online ou de forma remota. No entanto, mesmo diante de diversas possibilidades flexíveis, estes não quiseram ou simplesmente não responderam o convite.

Os educadores mapeados e entrevistados fizeram contribuições riquíssimas para essa pesquisa. Em cada conversa que tivemos, ao relatarmos suas histórias e práticas, me peguei a lembrar os lugares que passei e as experiências que adquiri ao longo dos anos. Pudemos observar um vínculo sendo formado e estabelecido a partir destas características em comum, que abastecem essa grande rede, que mesmo muitas das vezes sendo invisibilizada, é constantemente nutrida de razão e emoção. De certo modo, foi possível compreender e perceber que por meio de sua performatividade docente, estes educadores sentipensantes trilham caminhos que vão de encontro a metodologias descolonizadoras.

Abaixo, um quadro com informações sobre as/os participantes da pesquisa:

Quadro 02: Informações sobre as/os participantes da pesquisa

| Participantes da Pesquisa | Educadora R. | Educadora P.A | Educadora C. | Educador P.B | Educadora T. | Educador J.P |
|---|--|--|---|--|---------------------|--|
| Gênero | Mulher | Mulher | Mulher | Homem | Mulher | Homem |
| Origem Familiar (Cidade, Estado, Região) | Nordeste | Nordeste | Interior de Minas Gerais | Nordeste | Nordeste | Interior de Minas Gerais |
| Região onde reside | Baixada Fluminense | Rio de Janeiro | Baixada Fluminense | Rio de Janeiro | Rio de Janeiro | Baixada Fluminense |
| Região onde Trabalha | Rio de Janeiro/ Baixada Fluminense | Rio de Janeiro/ Niterói | Rio de Janeiro | Rio de Janeiro/Baixada Fluminense/ Região dos Lagos | Rio de Janeiro | Rio de Janeiro/ Baixada Fluminense |
| Formação | Bióloga - Mestranda em Educação Nutes (UFRJ) | Geógrafa – Mestre em Ensino de Geografia (UFRRJ) | Cientista Social - Doutora em Antropologia (UFRJ) | Geógrafo - Mestre em Educação, Ciências e Saúde (UFRJ) | Pedagoga (UNIRIO) | Historiador da Arte – Mestrando em História da Arte (UFRJ) |
| Oriundo de Pré-Vestibular Social | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Participa(ou) de algum programa de iniciação científica, docência ou aperfeiçoamento | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Atua(ou) em Movimentos Sociais/Associações/ Ongs sociais e/ou culturais | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |

Para a composição desse quadro, elencamos algumas informações obtidas ao longo de nossas conversas e que nos deram pistas sobre o perfil desses educadores que participaram das entrevistas. Podemos afirmar que apesar de formações bem distintas, a partir das suas declarações foi possível reconhecer que são profissionais engajados, que tem como marca suas metodologias e propostas curriculares antirracistas, inclusivas e com respeito à diversidade. E que a trajetória pessoal, a participação em diferentes espaços formativos e seus processos de politização foram pontos chave para a construção de suas identidades docentes.

As seções a seguir, mostram um pouco do que foi aprendido a partir do diálogo com esses educadores sentipensantes e a escuta sensível de suas narrativas.

2.1 EM CAMPO: QUEM SÃO ESSES EDUCADORES?

A pesquisa desenvolvida com esses educadores sentipensantes, populares marca um processo muito significativo na minha trajetória enquanto educadora e pesquisadora. Cabe acrescentar, que foi um grande desafio e uma corrida contra o tempo, afinal essa pesquisa está sendo concluída em praticamente 1 ano. Foi decisivo pensar num cronograma que desse conta de todas as etapas que compõem um processo de pesquisa e alinhá-las às questões diárias dos envolvidos de modo que não houvesse atrasos.

Para a ida a campo construímos um roteiro de entrevistas composto por 6 perguntas principais e 3 perguntas complementares, totalizando 9 questões suleadoras que impulsionam nossas conversas. O roteiro supracitado é composto pelas seguintes perguntas:

1. Como você gostaria de se identificar?

1.2. Qual a origem da sua família? De onde você é? Já passou por algum processo de mobilidade urbana?

2. Qual a sua formação?

2.1. Se você precisasse elaborar uma linha do tempo da sua atuação profissional, quais trabalhos você destacaria?

2.2. Como foi sua experiência como partícipe em associações, coletivos, partidos políticos e organizações sociais e culturais?

3. Você acredita que seu processo de politização tem influência de quais vínculos?

4. A sua formação foi influenciada pelos vínculos acima mencionados? Qual o impacto na formação?

5. Como você entende os processos de construção alcançados por meio das oficinas pedagógicas? E quais temáticas foram contempladas durante as práticas?

6. Quais experiências você gostaria de relatar de práticas de Educação Popular que você tem efetuado ao longo de sua trajetória como educador?

A identificação dos partícipes foi feita a partir de uma letra ou par de letras de forma fictícia. Assim temos: 1) Educador R., 2) Educador C.L, 3) Educador T., 4) Educador P.A, 5) Educador P.B, e 6) Educador J.P para os educadores mapeados e entrevistados. O quadro anterior, também era composto pelos educadores mapeados que não quiseram/puderam participar e estes também ganharam uma identificação fictícia da seguinte forma: 1) Educador T.F; 2) Educador L.V, 3) Educador F.S e 4) Educador W.C.

Neste primeiro momento, iremos apresentar o perfil desses 6 participantes, destacando aspectos da sua história familiar, e seus processos de mobilidade urbana. As itinerâncias individuais e coletivas nos orientam a pensar nas possíveis influências sofridas durante os processos formativos desses docentes. Um ponto a ser destacado refere-se a dinâmica familiar apresentada pelos partícipes durante os diálogos. As histórias ouvidas narram as já conhecidas dificuldades sofridas pela classe trabalhadora em decorrência da intensa desigualdade socioeconômica. Esse aspecto ganha centralidade nas narrativas dos participantes, e torna-se uma das características em comum que atravessa o perfil desses educadores.

Os processos migratórios protagonizados pelas famílias dos nossos participantes chamam a atenção para esses deslocamentos densos, e em sua maioria marcados por tentativas de recomeços e esperança por melhores condições de vida.

A Educadora R. fez a seguinte definição sobre a origem da sua família:

Meus pais são do nordeste, meu pai é pernambucano. Veio lá de Pernambuco com 9 anos com a minha avó. Minha avó trouxe meu pai e mais 10 filhos junto com ela, todos pequenininhos para o Rio de Janeiro, há mais de 50 anos atrás. E foram morar onde eu moro hoje, em Santa Cruz da Serra. Minha mãe, a família dela é baiana. Meus avós vieram lá da Bahia, lá do interior da Bahia para cá. Moraram no Rio de Janeiro inteiro. Eles eram nômades, que a gente pode falar porque moraram em cada parte do Rio de Janeiro. Minha mãe nasceu no Rio de Janeiro, foi a única filha nascida no Rio de Janeiro. Mas a cultura baiana sempre foi muito forte na minha família e a pernambucana também. Então os costumes, a gastronomia, a minha família sempre permeou isso na minha infância.

No caso da Educadora P.A, nota-se, como fundamental, o relato a seguir:

Bom, eu sou uma mulher periférica, uma mulher branca de aproximadamente 33 anos de idade. Professora, atuo na educação pública e na área de popularização e divulgação da ciência. Eu sou de São João de Meriti, mas a minha família é uma família composta por pessoas periféricas. Meu pai veio muito cedo pro Rio de Janeiro. Ele era de Pernambuco, Prazeres. Chegou aqui com aproximadamente 6 pra 7 anos de idade. Teve um contexto de vida bem desestruturado. Ele não teve um núcleo familiar formado. Ficou um tempo na casa da tia, depois de um outro tempo na casa de uma outra tia. Ele não tinha essa construção afetiva de casa de família, nunca teve acesso pleno a isso. Minha mãe é de São João de Meriti, nasceu na Baixada Fluminense, e viveu a vida inteira dela aqui. Era professora dos anos iniciais. E os dois sempre viveram em São João de Meriti, desde que se conheceram, e que constituíram o núcleo familiar deles, que era minha irmã e meus pais e eu basicamente.

No caso da Educadora C.L, observamos que ela destacou informações sobre sua origem como primordial para entender as dinâmicas sociais e culturais que compõem sua trajetória. Nesse sentido ela relatou:

A minha família, meus pais são de origem rural, do sul de Minas Gerais. E meus avós que trabalhavam em duas fazendas vizinhas de um conglomerado de fazendas da mesma família. Eu acho importante falar isso. Eu gosto de falar isso porque dá uma dimensão, não só da minha trajetória, mas de como essa , vamos dizer assim, essa dinâmica cultural, essa dinâmica social da minha trajetória se dá. Meus pais, eles se casaram no sul de Minas e vieram morar na cidade de Vassouras. Meu pai já trabalhava em Vassouras, então essa é a história. Pai da minha mãe era meeiro na fazenda Praituba e o pai do meu pai era cuidador, trabalhava na lida com cavalos na fazenda Cachoeira que era uma fazenda que introduziu a criação de cavalo mangalarga no Brasil, essas fazendas lá do século, sei lá, do século 18 ou 19. Enfim, tem uma marca nessa região porque imagina uma família ter por volta de 6, 8 fazendas, uma família só. Então, eu venho desse lugar marcado por uma falta de oportunidades da família. E eles vieram para cá e uma das coisas mais marcantes nesse trânsito, nessa migração foi exatamente a possibilidade de terem condições melhores de viver. Eu nasci na cidade do Rio de Janeiro, mas fui criada em Duque de Caxias desde sempre.

O relato do Educador P.B revela um histórico que se aproxima das educadoras anteriores:

Eu sou nascido e criado na Baixada Fluminense. Eu sou de Duque de Caxias, e minha família tem origens diferentes. Uma parte da minha família é Nordestina, E, enfim, é o que eu tenho de informação da parte da família do meu pai. O meu pai vem de Natal e veio para o Rio de Janeiro muito cedo para tentar a vida. Ele em si é fruto de processo migratório e a família da minha mãe também. A família da minha mãe é de origem italiana. Aí vieram aqui para o Rio de Janeiro, vieram para o Brasil no final do século 19. E a informação que eu tenho é que durante muitos anos ficaram no Espírito Santo e a geração da minha mãe foi pro Rio de Janeiro. Muito pequenininha, já veio pro Rio e é isso. Tanto o meu pai quanto minha mãe se encontraram na Baixada Fluminense. E essa é a origem da minha família, próxima do meu núcleo duro familiar, Baixada Fluminense, especificamente Duque de Caxias.

Um aspecto interessante foi como a Educadora T. demonstra imenso prazer ao contar sobre sua origem familiar, destacando com detalhes as itinerâncias realizadas pelos seus antepassados:

Ai, vamos lá, eu gosto de falar sobre. Então, parte da minha família, parte do meu pai é da Baixada. E Meu avô veio de Niterói, a minha avó e a mãe do meu pai viveu muito tempo, em Magé, mas também não era de Magé, na verdade era de Friburgo, interior. Nossa, uma memória de muito tempo, não pensava sobre isso. A minha vó Nair, que é a mãe do meu pai, veio de Friburgo e conhece meu avô no centro do Rio. Na cidade, meu avô de Niterói, quando ele vai morar com a minha avó, eles muito sem grana. No momento, né, da vida, eles vão pra Baixada a convite de uma Comunidade da Igreja que eles frequentavam na Tijuca. E aí eles começam uma vida em Piabetá. Então meu pai foi criado e nascido em Piabetá, já a parte da família da minha mãe é do Rio Comprido. E a maioria do Morro do Querosene ou redondezas, ali na região do Rio Comprido, Catumbi, bem na mediação. E quando eu nasci, a minha avó já tinha saído do Catumbi, tinha ido pra Lapa e meu avô de Pernambuco, conheceu minha avó aqui no Rio Comprido. Ele veio tentar uma vida melhor aqui na Cidade Maravilhosa, né? E em algum momento, ele consegue financiar um apartamento na Lapa. Ela sai do Morro do Querosene, porque parte da família morava no morro e parte morava na rua próximo ao morro. É a origem da minha família, é essa.

Ainda sobre as origens familiares, o Educador J.P relata sobre as migrações ocorridas na década de 60 para a Baixada Fluminense:

Minha mãe nasceu no interior do Rio de Janeiro. Meus avós são lá do interior, de Itaperuna, São José de Ubá, alguma coisa assim. Posteriormente, lá nos anos 60, eles se mudaram para o Rio de Janeiro. Assim, mais especificamente para Duque de Caxias, onde eles residem até hoje. Primeiro num bairro ali em Primavera e depois em Saracuruna. E na verdade só minha mãe que não mora lá. Então, todos os parentes moram muito pertinho um do outro. De casa em frente uma da outra, ou numa rua diferente pra outra ou na mesma rua. A família do meu pai, por sua vez, meus avós, paternos, são de Minas Gerais. Na verdade, eram porque ambos já são falecidos, mas meu pai nasceu aqui no Rio de Janeiro. E também nesse mesmo movimento. Assim, na década de 60 se mudaram para cá, mais especificamente para Duque de Caxias, e aqui estabeleceram a sua residência. Os meus tios, irmãos do meu pai, também moram todos muito perto, estão ou na mesma rua ou na rua de trás. Ou um pouquinho mais afastado, mas ainda no mesmo bairro. Então, a nível de origem seria essa. Pensando que

também, qual o local de Minas Gerais, né? Assim, uma região mais afastada, mais interior, distante da capital. Então é desse lugar mais rural e essa transição para a cidade na década de 60, para uma Caxias que ainda também era bastante rural, né?

Os primeiros fragmentos aqui apresentados nos revelam o impacto que as narrativas sobre a origem familiar desses educadores e os movimentos migratórios exercidos por seus familiares tornam-se parte relevante do processo de construção da sua identidade enquanto pessoa e sobretudo educador.

Todos os entrevistados, em algum momento, passaram a residir, ou residem até os dias de hoje na Baixada Fluminense. Esse é um dado relevante, pois cabe salientar que a região recebe um nome que se refere a uma região do estado do Rio de Janeiro composta pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica. Esses territórios compartilham características geográficas, socioeconômicas, históricas e culturais, e ainda carregam o estereótipo que foi intensamente trabalhado e pelas mídias como rádio, televisão e jornais impressos. As visões veiculadas por essas fontes, contribui e gera um apagamento do diverso que está escondido. São territórios plurais com características encharcadas de narrativas historiográficas indispensáveis. Sobre tais processos, caberia destacar o seguinte argumento:

As assimetrias de poder operam como um traço “colonial” no cotidiano e, portanto, atravessam as relações intragrupos. No dia a dia, enfrentamos o *ethos* da servidão que pode ser definido como um tipo de ordenamento hierárquico e subalternizador. Alguns estratos são fixados na subalternidade para garantir o bem-estar de outros. Esse estado de coisas sugere críticas radicais acerca do formato assumido em territórios que experimentaram a violência colonial. Dos movimentos sociais, emergem outras traduções possíveis, para a re-existência contra hegemônica e, a preocupação com a formação adquirida nas instituições públicas, passa a ser uma questão na agenda das associações e núcleos que atuam em prol da justiça. As outras aprendizagens possíveis podem ser encontradas nas diferentes dinâmicas adotadas por esses insurgentes. Não se dão apenas nas instituições formais e vão para além das suas fronteiras. A mudança de *status*, das coletividades situadas nas bases, é uma urgência justamente pelas lacunas deixadas, quando se assume abordagens que se afastam das experiências comunitárias (MIRANDA *et al*, 2022, p.332).

As outras traduções mencionadas pelos autores são estratégicas possíveis de serem feitas na crítica que desenvolvemos como partícipes das coletividades situadas nas periferias urbanas. Nesse sentido, ao encontrarmos educadoras e educadores que valorizam a região aqui mencionada, reconhecendo-a como para além das violências e mazelas, estamos caminhando na contramão, em um movimento de reduzir “a marca da discriminação e do preconceito, conjugadas nas visões estereotipadas ” (ENNE, 2001, p.2) que provocam a invisibilidade e desvalorização da região.

Nessa primeira seção foi importante observar os diferentes processos de (re) existência que os familiares dos educadores enfrentam durante suas migrações. Situar em termos gerais o território da Baixada Fluminense, no qual a maioria pertence, nos faz necessário para compreender que mesmo ocupando um lugar reservado às populações empobrecidas, os percursos escolhidos por esses educadores se mostram os mais insurgentes e descolonizadores.

2.2 PROCESSOS FORMATIVOS E A PARTICIPAÇÃO EM REDES COLABORATIVAS

[...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura [...] (FREIRE, 2005a, p. 102-103).

Em suas obras, por diversas vezes, Freire destaca que a formação dos educadores deve ser regida por uma ética que leve em consideração as suas diferentes potencialidades. E além disso, ser capaz de promover o desenvolvimento da vida humana de forma digna, fomentando a autonomia dos sujeitos de forma individual e coletiva.

Esta seção se propõe a observar a participação dessas educadoras(es) em associações, coletivos, organizações, movimentos sociais/culturais e partidos políticos. Aparecem relatos sobre passagens e vivências em diversas redes colaborativas remontando um aspecto importante de suas trajetórias e um grande diferencial na construção formativa desses educadores sentipensantes.

Sobre a formação acadêmica da Educadora P.A recuperamos o seguinte relato:

Eu me formei em Geografia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, pela FEBF. O meu acesso à universidade pública não foi algo planejado, não foi algo pensado, não foi algo sonhado por mim. Eu acessei a universidade pública por conta das trocas que eu obtive em um pré-vestibular comunitário. Antes disso, eu não imaginava que o espaço da universidade, ele fosse passível de ser acessado por mim ou por qualquer pessoa do meu núcleo de vivência. Sou a primeira pessoa da minha família a acessar a universidade, a acessar uma universidade pública e, de fato, é uma questão que envolve uma quebra de muitas estruturas, de muitas barreiras sociais, né? Que a gente não se dá conta, depois que a gente passa por toda a vivência de uma universidade, de acessar aquilo que os nossos nunca tiveram acesso, a gente começa a refletir melhor sobre o impacto que isso tem para nossa vida e para a vida também de pessoas mais próximas.

Já o Educador P.B relata, uma trajetória semelhante:

Eu sou formado em Geografia pela UFRJ, sou licenciado em Geografia pela UFRJ e sou Mestre recentemente. Mestre em Educação e Ciências e Saúde também pela mesma instituição. Tenho uma pós-graduação na área de Ensino de Geografia e Educação Ambiental, pela faculdade de Venda Nova do Imigrante. E é isso, de formação acadêmica formal, digamos assim, essa é minha formação. Bom em relação a minha experiência, se tivesse que fazer uma linha do tempo, eu certamente teria muita dificuldade, porque eu sou péssimo em cronologia. Mas tentando pegar aqui, eu entrei na faculdade em 2010, na UFRJ e nesse mesmo ano comecei a colaborar com um pré - vestibular social de onde eu fui aluno. A minha primeira experiência como educador foi no pré-vestibular comunitário Paulo Freire, que fica em Belford Roxo, na Baixada Fluminense.

No caso da Educadora T, ela relata como iniciou a sua participação em movimentos populares:

Eu não me sentia tão engajada de imediato ali na juventude por um não lugar que eu vivia. Eu sinto que ele me dificultou, me engajar nesses movimentos populares. E o meu primeiro contato foi com o pré-vestibular social, foi onde eu entendi, cara, é isso: Eu sou uma aluna pobre da baixada!

Ao analisarmos o lugar de importância que os pré-vestibulares populares têm não só enquanto espaços de preparação para o ingresso acadêmico, para além disso, se apresenta como um espaço formativo e de construção de identidade. Oliveira (2001, p.107), apontou em sua dissertação que:

O movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) surgiu com seus primeiros núcleos em São João de Meriti na Baixada Fluminense em 1993, motivado por algumas iniciativas anteriores: a) a experiência da Pastoral do Negro em São Paulo que, conseguiu através do Cardeal Arcebispo Dom Paulo Evaristo Arns, a concessão de 200 bolsas de estudos, na PUC-SP, para participantes de movimentos negros e populares, em 1989; b) a experiência da Bahia, através da criação da cooperativa Steve Biko; c) o pré-vestibular para trabalhadores criado pelo SINTUFRJ; e o pré-vestibular Manguieira Vestibulares.

As primeiras movimentações do PVNC foram realizadas por um grupo de educadores procedentes da Pastoral do Negro da Igreja Católica. O grupo estava inconformado com a grande dificuldade para o ingresso na universidade e principalmente a discriminação sofrida pelos estudantes pertencentes as classes populares. Sobre o funcionamento dos PVNC:

É importante destacar que esse movimento sobrevive do trabalho voluntário. Numericamente estima-se em torno de 1500 pessoas voluntárias exercendo as funções de professores, coordenadores e equipes de trabalho. Muitos destes são ex-alunos do PVNC. Vale ressaltar que, em sua maioria, essas pessoas estão vinculadas a outras experiências do Movimento Social. (OLIVEIRA, 2001,p.108)

Sobre o trabalho voluntário exercido pelos educadores no PVNC, a Educadora C. relata suas experiências:

Quando eu tive a oportunidade de começar a trabalhar com o PVNC, eu trabalhei no pré que chamava Pré Tijuca e era no Ciep, que agora não vou lembrar o nome desse Ciep. Eu trabalhei ali coordenando cultura e cidadania. Foi uma experiência muito interessante, desta experiência de coordenar a cultura e cidadania. Ali eu também fui, então eu participei, aí já numa outra, vamos dizer, num outro tipo de arranjo que tinha muito mais a ver com uma assessoria do trabalho desse programa de direitos humanos ao qual eu me referi. Mas, é que, obviamente, tinha um reflexo dessa minha experiência que seguia em curso no PVNC. Então eu trabalhei com formação tanto nessa dimensão de cultura e cidadania que era a área possível para o nosso desenvolvimento na AMV(Associação Mangueira de Vestibulares e um núcleo que tinha no morro da Babilônia e em Senador Camará, experiências muito significativas.

Notadamente, a Educadora C. reconhece que a experiência vivida no pré-vestibular influenciou positivamente toda a sua trajetória. E sua atuação em outros espaços foi reflexo do que ela construiu enquanto educadora popular. É importante percebermos como os pré-vestibulares sociais atuam numa lógica circular, numa espécie de retroalimentação, e que acaba nos remetendo ao que o Nego Bispo (2022), apontou, “Somos da circularidade: começo, meio, começo.” Sobretudo quando pensamos que o educador iniciado naquele espaço, amadurece, ganha o mundo, adquire mais sabedoria e retorna para a casa, agora no papel de educador guiando os “mais jovens”.

Com participações em diferentes movimentos sociais e culturais, a Educadora C. relata seus atravessamentos pelos trabalhos desenvolvidos de forma comunitária. A educadora também registra neste extrato sua significativa participação no Movimento Negro Unificado (MNU):

Eu sempre fiz trabalhos voluntários, comunitários. Experiência de trabalho comunitário na época que eu morava aqui no Rio, no morro do Chacrinha. Eu tinha um trabalho com mães lá e eu

ia cuidar das crianças à noite, uma coisa muito voluntária mesmo, sem nenhuma associação. Particpei de muitas atividades em comunidades, como Rocinha, na Comunidade Marcílio Dias do Complexo da Maré através do Médico Sem Fronteiras(...) mas essa parte da política propriamente no sentido do partido institucional é uma coisa que eu sinto muita falta recentemente. (...)O movimento negro unificado também, na segunda metade da década de 90 até a certa altura dos anos 2000, talvez 2004, 2005. Eu tive mais proximidade. É do MNU, de das lideranças do MNU no Rio de Janeiro e relações pessoais, e isso também depois teve um arrefecimento, mas eu transitei e me relacionei e particpei. Convivi nessa ambiência durante algum tempo.

É perceptível que durante suas andanças, o trabalho coletivo impulsionava uma constante movimentação, sempre na busca por brechas em que fosse possível ressignificar espaços e pensar outros caminhos.

A Educadora P.A, quando questionada sobre sua relação com movimentos populares, apontou aspectos relevantes que a incomodam em relação às dualidades enfrentadas pelos coletivos, principalmente os oriundos na Baixada Fluminense:

Sim, eu tenho uma relação muito dúbia com isso. É o que eu sempre comento, a minha vivência é uma vivência da Baixada Fluminense, que é uma região muito grande, com 13 municípios e que tem territorialidades muito específicas. Lá em São João eu particpei de algumas atuações envolvendo a Educafro. Envolvendo principalmente esse contexto de educação popular. E nessa vivência eu vi ao mesmo tempo coisas muito boas e coisas muito ruins acontecerem. Eu vi a importância que é a construção coletiva e dialógica de qualquer tipo de movimentação política que possa se estabelecer e, ao mesmo tempo, eu também via a cooptação disso para questões muito mais individuais do que coletivas. Eu acho que pensar qualquer tipo de construção política no contexto atual é pensar um movimento muito dialético. Acho que a gente, ao mesmo tempo em que nós fazemos a política, a política nos faz. E são movimentos muito individuais e muito coletivos. É uma troca que se estabelece, que tem os seus graus de complexidades. A minha vivência, por exemplo, no pré-vestibular comunitário São Mateus me mostrou muito isso, as dificuldades que envolvem você conseguir materializar, o que se constitui no campo das ideias, principalmente voltado para educação popular em áreas de periferia. Não é um movimento fácil, é um

movimento muito difícil. Essa foi uma das experiências que eu tive mais voltada para essa questão de educação popular.

A entrevistada ainda ressalta a importância de uma outra experiência coletiva e muito significativa em sua trajetória, advinda de sua vivência acadêmica:

Durante a minha vivência acadêmica, eu estive em contato com alguns movimentos. Dentro deles, o AHOMAR, Associação Homens do Mar, que estabelece um processo de resistência muito importante nas costas da Baía de Guanabara, pegando ali aquela área de Magé. E aprendi muito com eles, principalmente com Alexandre Anderson, que é um dos líderes do movimento, aprendi principalmente a pensar uma nova forma, novas formas de se materializar uma relação política e coletiva de fato, né. Que priorize na prática o espírito e a essência de uma coletividade.

Sua experiência com os coletivos, como o Pré Vestibular Comunitário da Educafro, o PVNC de São Mateus e na AHOMAR foram etapas fundamentais para a construção desse sujeito engajado politicamente e que pense a coletividade como espinha dorsal de suas práticas, principalmente enquanto educadora.

O Educador J.P ressalta a importância das relações construídas e dos debates realizados no espaço da universidade:

Um espaço que foi muito importante para o meu processo de politização foi a universidade, foi a universidade pública. Ter estudado na EBA, na UFRJ, mas eu acho que mais do que estar ali foram as pessoas, os alunos que também frequentavam esse espaço. Um ou outro professor trazia um debate mais crítico sobre coisas que me interessavam, mas, ainda assim, com pouco diálogo com a minha realidade. Então eu acho que, por exemplo, a revista Desvio foi um momento importante para que eu pudesse me atentar ainda mais a discussão sobre questões de classe. Ou se não, enfim, a revista pra mim, um colega, e mais duas amigas. E elas eram pessoas bastante ativas politicamente. Pessoas que participavam de coletivos e que sempre estavam ali falando sobre feminismo. Então, muito do que eu aprendi sobre o debate de gênero foi por conta do meu contato quase diário com essas pessoas. Assim como alguns debates raciais que vieram posteriormente. E, por último, os debates de caráter, de território.

Observa-se pelo relato do Educador J.P que o seu processo de construção política se deu muito influenciado pelas discussões de colegas de graduação que eram ativos de movimentos sociais e que adentraram o espaço da Universidade, levando com eles pautas que até pouco tempo eram invisibilizadas. Esse contato permitiu para além da identificação e mobilização em defesa por políticas públicas, direitos à saúde, educação, cultura, mas, principalmente por uma tomada de consciência como pessoa periférica.

Na sua declaração, a Educadora R. resgata alguns aspectos de sua juventude, principalmente em relação ao comportamento de seus familiares. Ela nos revela os caminhos percorridos e as dificuldades para a sua emancipação. As mulheres da sua família foram criadas dentro de uma perspectiva machista que as limitava de conhecer outros espaços. Ao romper “a bolha”, a educadora se possibilita viver novas experiências:

Eu participo de alguns coletivos, na verdade, eu participo de alguns, agora. Fui muito tímida no começo, até porque eu vivia numa bolha. Eu comecei a sair dessa bolha, comecei a ver outras realidades, outras vivências, outras pessoas, outros corres. Porque querendo ou não, eu cresci numa família nordestina fechada num lugar do interior, com uma criação machista. Com uma criação que a gente faz superando, conforme a gente vai crescendo. E a nossa família, eu tenho que falar isso, tenho que contextualizar que a nossa família morou todo mundo junto no mesmo lugar, não na mesma casa, mas no mesmo bairro, nas mesmas ruas. Então é tudo muito junto, tudo muito vigiado. Minha infância, minha juventude foi toda muito vigiada, entendeu? Então eu comecei a superar essa educação machista quando comecei a estudar fora. Quando eu comecei a ir para outros lugares, e conviver com outras realidades, isso me fez sair dessa bolha que eu estava. Então agora sim, que eu estou participando de coletivos de projetos culturais e eu sou apaixonada.

Observamos as marcas dessa vivência familiar, e é importante perceber que os deslocamentos realizados pela educadora, e principalmente o contato com uma educação emancipadora permitiu que ela pensasse outros arranjos e novas

possibilidades para além daquela experienciada. As vivências familiares não devem ser descartadas, afinal elas também geram aprendizagens e nos guiam nas nossas escolhas. De fato, a trajetória da educadora a fez compreender e perceber que lugar ocupa no mundo e que seus percursos são parte de uma perspectiva insurgente.

2.3 INFLUÊNCIA DOS VÍNCULOS NOS PROCESSOS DE POLITIZAÇÃO

Acreditamos que o processo de politização pode ser construído sob várias formas, em diferentes meios e por influência de diversos vínculos. A nossa perspectiva sobre a relação estabelecida entre educação e política se alinha com o que Paulo Freire (2005a,p.110) destaca:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

E ainda pensando nessa “politicidade da educação” concordamos com Célia Cristo (2022, p. 95) :

Um dos pilares para o trabalho desenvolvido, colaborativamente, é a vinculação com a vida e experiência das coletividades com as quais trabalhamos. A partir delas, vimos como central, valorizar os dilemas e as condições de relacionar-se com o mundo da vida, ter em conta o pertencimento social e por isso, incidir politicamente, no campo onde atuamos.

Quando perguntada sobre as influências sofridas durante o seu processo de politização, a Educadora P.A destaca sua participação no pré-vestibular comunitário como essencial nesse processo. Ela menciona a importância deste espaço como

formador de sujeitos políticos e cidadãos engajados na luta por uma sociedade melhor:

O meu processo de politização ele se deu muito, acho que no final da minha adolescência. É o que eu costumo falar, o meu acesso ao pré-vestibular comunitário modificou muito a minha forma de me conceber no mundo e de enxergar todas as estruturas de poder que estão postas aí. Foi no pré-vestibular comunitário que eu iniciei a minha formação política e cidadã. Questões que eu sempre tive, curiosidade, mas que eu não sabia nomear, que eu não sabia identificar de uma forma mais sistematizada, academicamente falando, e acho que é justamente por isso que eu continuei e continuo até hoje a minha vivência no campo da educação popular. Eu acho que essa é uma das formas de mudança real da estrutura em que a gente vive.

O processo de politização do Educador P.B é bem próximo do anterior, como podemos perceber no relato a seguir:

A minha politização vem muito da minha experiência como estudante da educação popular, tendo vindo de um pré-vestibular social e como professor. Acho que a minha politização vem da influência de companheiros, de camaradas, de pessoas que têm concepções políticas que ajudaram a moldar um pouco a minha, né? Eu sou militante da educação. Eu tento mudar a realidade social da qual a gente é fruto, a partir da Educação. Eu tento construir uma realidade social melhor a partir da experiência de transformação vinda da educação, dando oportunidade para estudantes que não teriam essa oportunidade naturalmente. E podendo construir com eles um olhar diferente e o potencial de multiplicação desse mesmo olhar. Fazendo com que eles não sejam o ponto final do meu trabalho, mas o ponto continuativo.

O ambiente familiar também aparece como um espaço de bastante influência política, sobre isto a Educadora R. nos relata:

Olha, a minha politização mesmo, ela começou quando eu era nova, até porque a minha família sempre foi de esquerda. Sempre foi uma família que bateu na tecla dos partidos de esquerda. Então, eu sempre fui para esse lado. Eu nem sabia o que queria dizer, mas eu queria. Eu gostava da esquerda, nem sabia direito, então o que pautou mesmo foi a minha família, que é nordestina, que sempre foi para o lado esquerdo da força, sabe? E também participei quando adolescente de manifestações, de se deitar no chão na frente de um fórum. Já apanhei, já levei pimenta na cara. Então tipo, eu sempre fui muito da luta, apesar de agora meu corpo não permitir muita luta, mas a minha adolescência participei de todas. Eu participei da UNE⁹, eu fui da UNE, eu participei de eventos da UNE. Eu sempre procurei ir para essa parte da luta. Então, começou com minha família, mas eu continuei.

Na sua declaração, a educadora afirma que o seu processo de politização vem dos familiares. Esta declaração nos faz refletir em como apesar de um posicionamento político que tende a ser mais social, democrático as questões em relação ao machismo, citadas pela educadora anteriormente, nos dão pistas de como as heranças coloniais ainda estão enraizadas nos sujeitos, mesmo aqueles “politizados”.

A educadora C. menciona o ambiente escolar e acadêmico como importantes espaços de acesso ao conhecimento e que permitiram que ela refletisse sobre temáticas que atravessavam a sua realidade e de seus familiares. Ao passo que se debruçava nos estudos de conceitos e acessava mais autores, era possível compreender melhor as questões raciais, de classe social e gênero:

Eu compreendi o sentido de mais-valia e depois fui compreendendo outros conceitos marxianos que me deram uma compreensão sobre classe social que depois eu conectei, obviamente, num processo posterior com a questão racial no Brasil, e mais à frente com a questão de gênero, que é o que se chama, né interseccionalidade. Mas eu não chamava por esse nome. Eu só percebia isso, só vivia, mas tinha, eu devo dizer, como uma matriz fundamental e que foi alimentando tudo

⁹ A sigla refere-se à União Nacional dos Estudantes.

isso. E obviamente, pelo curso que eu fiz na graduação, esse arcabouço marxiano foi fundamental para construir o que eu ainda hoje aciono, com todas as contribuições, com todas as questões que eu consegui trazer de outros debates e de outras tradições teóricas, mas que me fundamentaram. E se me perguntarem: qual é o seu fundamento? O meu fundamento é esse, com todas as críticas, com todos os senões, mas é o meu solo e esse solo começou cedo por causa disso que eu falei que eu entendi o que significava mais valia. Aí eu vi a história da minha família, porque é que eu trouxe o fato de meus pais terem saído de fazendas, um conglomerado de fazendas e nessa condição, que não tinha nada lá, só tinha a força de trabalho, tinha muita coisa, tinha a força de trabalho, mas em termos de apropriação material de vida não tinham nada. Então é esse, digamos, é desse chão e foi nesse chão que eu me nutri.

Suas referências são de um pensamento de esquerda, incluindo pensadores que formaram o campo das Ciências Sociais e o campo da Educação. No fragmento abaixo, a educadora relata sobre um grande encontro durante a sua graduação e que foi de uma contribuição fundamental durante o seu processo:

Mas eu quero chamar a atenção para finalizar que foi uma contribuição fundamental no final da minha graduação. Eu fui aluna de Lélia Gonzales e tive uma relação muito especial com ela, que eu tenho que tomar muito cuidado para não ficar melodramática. Mas eu descobri os escritos de Lélia Gonzales, então além da figura dela, eu li lugar de negro, eu li um texto cujo título eu não me lembro muito bem, mas tem a ver com a figura de Nani, que é uma referência lendária da região do Caribe, se não estou equivocada. E compreender esse universo diaspórico, vou usar esse termo que ele é mais amplo e permite que você inclua aí uma série, de referências, foi fundamental para mim ter conhecido a Lélia, ter me aproximado dela, ter sido acolhida e ter me sentido acolhida por ela, não só do ponto de vista subjetivo, mas do apoio moral, como é que você fala, direcionamento também, mas a fala, o termo, me escapole agora. É engraçado porque eu me emocionei, mas ela me deu um suporte muito significativo. Eu tinha muitas limitações, mas eu tinha uma compreensão e eu era uma jovem muito ávida, então eu investi muito em leituras, e fiz um, por exemplo, a minha monografia eu dei um nome muito amplo, porque eu não sabia dar outro nome. É uma abordagem sócio-histórica das relações Étnico-Raciais no Brasil. E eu li coisas ali em 1993 e 94, que agora são... eu li Fanon ali, tá só para começar, só para botar a pontinha. Li Fanon. E como que isso me desconstruiu e me deixou ao mesmo tempo, também vulnerável, me desconstruiu e me deixou vulnerável porque eu tinha que trazer mais coisas, não terminava o processo ali. Eu só estava

começando a dar alguns passos, então tudo isso eu destaco como tendo sido fundamental para o meu processo.

A passagem de Lélia Gonzales na vida da educadora foi marcante, e quanto a isso não há dúvidas. Ao ler este depoimento, concordamos com Alison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo (2018, p.8), em como as memórias e os relatos são importantes para pensarmos sobre esses sujeitos, esses educadores e entendermos suas dinâmicas. E que apesar de atuarem em redes e de forma coletiva, eles têm na sua marca, memórias de experiências vivenciadas de forma única e que são parte fundamental dessa construção, que o tornou educador:

Para nós, pesquisadores acadêmicos, são importantes as memórias e as experiências vividas para desenvolvermos nossos projetos, para pensarmos a relação deles com sujeitos que são únicos, com suas memórias, suas histórias, suas experiências diferenciadas, próprias a cada um e, ao mesmo tempo, coletivas.

Em boa parte dos relatos a questão das reivindicações como um caminho para a emancipação e conquista da cidadania se evidenciou. E neste caso, concordamos com Candau (2002, p. 37) quando afirma:

Contudo, a busca da cidadania nos países da periferia esbarra na falta de cumprimento de direitos universais básicos, embora muitas vezes suas populações tenham esses direitos consagrados em lei. Além disso, num mundo em constante transformação podem surgir novos direitos, fruto de novas lutas e reivindicações. E é exatamente esse movimento que caracteriza a cidadania.

De certo, nesta seção tratamos das influências que moldaram a politização destas educadoras (es) e percebemos que elas se apresentam de maneiras muito semelhantes.

2.4 CONSTRUÇÃO COLETIVA POR MEIO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas artístico pedagógicas são espaços de construção coletiva de saberes em que é possível a troca de experiências entre os sujeitos participantes. Essa estratégia pedagógica nos permite trabalhar com diferentes expressões artísticas e da cultura popular, alinhando teoria e prática de forma dinâmica, levando em consideração as vivências/realidades de modo a provocar reflexões nos participantes. (CABRAL, 2023, p.15)

A epígrafe que abre essa seção encontra-se no trabalho de conclusão de curso de especialização da autora deste trabalho, e nos direciona para a temática que iremos abordar. Segundo as autoras, Paviani e Fontana (2009, p. 78) “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. As oficinas trabalham de forma horizontal permitindo a interação de todos os sujeitos na construção coletiva da proposta/produto.

Nesse sentido, é importante reforçarmos que o uso de oficinas pedagógicas como prática pedagógica era uma das principais características que os sujeitos deveriam ter para a participação no estudo.

O percurso da Educadora R. está encharcado de experimentações utilizando oficinas e abarcando um público diversificado, com faixas etárias, territórios e classes sociais diversas:

As minhas oficinas, elas sofreram evolução junto comigo. Antes, as oficinas eram uma coisa mais bruta, com produto final e ô, beleza, legal. As oficinas, elas tiveram uma evolução também, tá? Conforme eu fui aprendendo, as oficinas foram também mudando, aprendendo junto comigo. Eu tinha na cabeça que era o produto final, era aquilo que a criança levava

para casa, o público levava para casa. E eu aprendi que isso é um processo. Então, no meu processo de construção das oficinas, eu levo muito em conta a interdisciplinaridade. Eu gosto de vários olhares naquela minha oficina. Eu gosto de vários pedaços, essências das pessoas que eu sempre chamo para trabalhar comigo. Pessoas diferentes, pensamentos diferentes, com olhares diferentes. E eles colocam as oficinas que a gente produz num patamar que tipo você pode trabalhar com ela em vários caminhos. E quando eu vejo que as oficinas chegam, tocam as pessoas, e as pessoas gostam do que eu estou falando, do que a gente está produzindo e quer levar isso para outro lugar. Seja para a escola, seja para casa, que quer falar sobre, sabe conversar sobre o que a gente fez ali. Compartilhar! As minhas oficinas, agora, são feitas para serem compartilhadas, seja em casa, seja na escola, elas são feitas, na verdade, elas são produzidas, pensadas em fazer e em ter braços, pernas, vozes diferentes.

A Educadora R. aponta como o processo de construção das oficinas e sua prática vão sofrendo influências de cada pessoa ou espaço que ela percorre. Uma oficina é única, pois a cada construção, são pessoas e momentos distintos.

O percurso da Educadora P.A foi intensamente marcado pelas oficinas que influenciaram a sua performatividade enquanto educadora em trânsito.

Acho que essa temática de oficinas pedagógicas, ela esteve presente em todo o meu percurso, e está até hoje. Profissional, de estudante como um todo, tive uma vivência de oficinas muito ligadas à minha vivência enquanto estudante, graduando lá da FEBF. A FEBF por ser uma faculdade estabelecida na Baixada Fluminense, ela tem um outro olhar, uma outra prática para pensar a graduação de um aluno periférico, que em sua grande maioria, é o público presente lá na universidade. E as oficinas sempre estiveram presentes em toda a minha formação. Lá no museu Ciência e vida eu também desenvolvi alguns trabalhos, e isso acabou se perpetuando pela minha prática docente e pela minha prática profissional. No Museu Ciência e Vida, eu desenvolvi algumas oficinas voltadas para professores e relacionadas a diferentes temas científicos, da Geografia e de outras de outras ciências e também lá no Museu da Vida da Fiocruz eu trabalhei em uma linha específica denominada ações territorializadas, que desenvolve até hoje uma série de ações de popularização e divulgação da ciência, com foco na determinação social da saúde em áreas de favela e periferia nos chamados territórios urbanos socialmente vulnerabilizados. E a prática pedagógica das oficinas foi crucial para a implementação de todo o meu trabalho lá nas ações territorializadas. É o que me levou a produção de duas exposições muito voltadas para essa perspectiva mais dialógica, mais colaborativa, algo que em muitos momentos na

sala de aula, nós, professores, não temos a possibilidade de fazer acontecer por conta de toda a estrutura de poder que se coloca no espaço escolar.

E ainda acrescenta:

Então lá na FEBEF, as oficinas, elas tinham um caráter mais voltado para educação ambiental, né? No NIESBEF a gente desenvolveu alguns projetos voltados com essa perspectiva. Nós íamos em algumas associações, algumas movimentações, alguns coletivos sociais, e realizávamos essas oficinas pedagógicas, que tinha sempre como um elo, uma perspectiva colaborativa, nunca de levar algo dado, algo pronto, mas de se construir junto. E foi uma vivência muito importante, porque eu entendi de fato como é crucial estabelecer o que o Paulo Freire fala da construção do dialogismo, a educação como um todo. Ela é um movimento coletivo. Ela não está presa em um único indivíduo e é muito mais frutífero quando você coloca em prática essas relações dialógicas de construção, de coletividade de fato. E eu acabei levando isso lá para as ações territorializadas, onde eu fiquei durante bastante tempo, durante quase 10 anos. E nós construímos um perfil de produção de oficinas que tinham como temáticas perspectivas elencadas pelos próprios professores, mas entrávamos em contacto com as escolas, apresentávamos a perspectiva do nosso projeto e, dentro disso, os professores elencavam quais eram as temáticas que, para eles, tinham uma importância maior por diferentes questões. Questões, às vezes mais subjetivas, por conta da vivência deles ou questões mais práticas ligadas ao cotidiano da escola, numa lógica mais conteudista. Então, nós sempre realizávamos oficinas que tinham essa prerrogativa, de não levar algo pronto, mas de construir junto com os professores e isso nas ações territorializadas, lá no Museu da Vida. E foi assim durante um bom tempo. As temáticas foram inúmeras. Tinham oficinas voltadas para a questão da violência policial nas favelas e nas periferias, oficinas que relacionavam a questão da saúde da mulher em território de favela e periferia. E teve uma oficina em específico, em que nós relacionamos a questão do papel das grandes mídias corporativas na construção do imaginário a respeito da favela. Pegamos algumas matérias de jornais, alguns vídeos jornalísticos e em cima disso, trabalhamos a questão do que, que é o imaginário que se constrói do jovem favelado, principalmente, do jovem, preto e favelado. E como isso acaba influenciando na perspectiva de violência a esses espaços, ampliando ainda mais as lógicas de territorialização violentas que o Estado e outros atores sociais fazem valer nessas áreas.

Os relatos da educadora nos mostram estratégias de (re)existências capazes de recriar espaços coletivos, formativos e possíveis para romper com lógicas de subalternização e invisibilidade a qual os sujeitos periféricos são colocados.

Para a Educadora T,

E o ateliê pra mim é esse lugar que é de invenção, que é de criatividade, que é de uma certa liberdade, que é de autonomia e que é um lugar político, estético e ético. Então, o que eu quero e como eu trabalho nessas oficinas? Eu articulo muito com a educação antirracista e os saberes populares pensando em infância e pensando esses tempos. Crianças que ficam na escola o dia inteiro, crianças que muitas vezes são cuidadas por babás, crianças, muitas vezes que têm acesso até a bens culturais, elas têm acesso. Elas vão ao teatro, elas vão ao cinema, mas eu sinto que, apesar de ser uma escola progressista, de esquerda, muitas crianças, eu percebo que há falta de criticidade, de um olhar mais diverso. Então eu busco mostrar para elas um pouco desse mundo que vai além desse mundo que elas habitam com suas famílias. Dentro desse ateliê, como eu faço isso dentro das minhas oficinas? Eu busco trazer imagens, eu trabalho muito com visualidade. Eu trabalho muito com imagem, é uma ferramenta que eu utilizo muito, então qualquer oficina que eu monte, eu trago referências.

E ainda acrescenta:

Eu Acredito numa educação que é diversa, que é antirracista, que olhe para essa infância. Eu trabalho com crianças, né? Então eu penso nessa infância para também trazer todos os outros lugares que a gente vai agregando. Uma educação antirracista, uma educação que vise valorização nos saberes populares, ancestrais. Eu trabalho numa escola de classe média na zona sul, então muitas vezes a minha intenção ali é provocar essas crianças que já têm uma certa organização de vida, que eu consigo compreender. Porque eu ocupo também esse ali com essas crianças pois eu tenho um filho na escola, então eu vou entendendo um pouco das limitações dessas crianças e dessas famílias. Então, enquanto o corpo, Tatiana, que é um corpo que vem da Baixada, é um corpo que vem da Lapa e do Catumbi e que com toda essa vivência, que é muito diferente dessas crianças, enquanto professora, nesse processo formativo. Essa Tatiana é um corpo que provoca.

Assim, né, enquanto sujeito e como educadora, eu entendo que eu sou um lugar de provocações.

Podemos afirmar que, a Educadora T. se empenha para que suas reflexões e práticas por meio das oficinas estejam comprometidas com uma agenda antirracista, buscando pensar outros currículos a partir das construções e vivências realizadas nesse espaço.

Indo num caminho semelhante ao que foi dito pela educadora, o Educador J.P destaca:

As minhas oficinas são sempre voltadas mais para o público adulto ou público universitário. Mas agora, recentemente, neste ano participei de um projeto que se chama “Arte Decolonial para Crianças”, finalmente. O livro vai ser lançado em breve no formato de ebook, não houve verba para realizar esse material em formato impresso. E nesse contexto deste projeto, a minha ideia, a princípio, era trazer 5 atividades, 5 oficinas relacionadas a Baixada Fluminense. Mas aos poucos eu percebi que não conseguiria, não por falta de exemplo, mas de tempo para pensar coisas a partir dos artistas daqui. Então levei em consideração outros trabalhos, outras ideias que já estavam em andamento. E nessas oficinas especificamente, eu tento junto com as crianças, a partir de atividades muito simples, como desenhar em diferentes papéis, com diferentes materiais ou de criar nossos próprios materiais, artísticos. Então, coisas que caminham por aí ou produção de histórias em quadrinhos, produção de zines, que são, digamos, práticas e técnicas, muitas das vezes desvalorizadas dentro do campo da arte, exceto se você está aí na licenciatura, se você é professor. Mas se você está num curso para formação de Artista ou para formação de Historiador isso não é visto com bons olhos, infelizmente, por um discurso por uma perspectiva muito elitista. Então, nessas atividades que eu preparei para esse livro, eu convido as crianças a pensarem a paisagem do seu quintal ou as mudanças/permanências urbanas no seu bairro. Então o que seu bairro tem de característico? Ele era assim quando seus pais eram crianças? Partindo do princípio de que algumas pessoas estão inseridas nesse lugar de que seus avós moravam ali, depois seus pais, seus tios, ele. Então, pensar as camadas do tempo ou até mesmo o que é que seria uma “estética de cria”. Como as crianças entendem essa lógica de: Ah, o que é se cria para eles? Eles partem de referências que estão no YouTube, no TikTok, no Instagram? Ou será que são imagens que já fazem parte do seu cotidiano? Então, o que é ser cria para alguém que é da periferia de São Paulo não vai ser a mesma coisa daqui do Rio de Janeiro. Até mesmo a ideia de periferia, onde que está localizada a periferia, não é a mesma. Então essa estética tem uma variação, que precisa ser pensada, discutida, valorizada, não sei. Então eu estímulo um pouco as crianças a pensarem sobre isso, que está relacionado ao Funk, ao

Hip Hop, ao Rap e há uma série de gêneros e ritmos musicais desvalorizados ou marginalizados na nossa sociedade

E completa enfatizando que desenvolve as suas oficinas a partir de dois grandes eixos que são o território e a questão racial, sobre isso declarou:

De um tempo para cá, as minhas oficinas têm pensado território e discussão racial, eu acho que esse seria os 2 eixos. E a partir desses guarda-chuvas, outros desdobramentos. A partir dessas duas grandes árvores que se unem em sua copa porque não tem como falar de território e falar de questão racial de forma separada. É a partir dessas 2 árvores que, enfim, elas se fundem em algum momento, mas também se ramificam. Então, no processo de construção das oficinas, tenta-se sempre levar em consideração o exemplo de artistas locais e que essas crianças possam depois acessar nas redes sociais e saber quem é, quem são. E ver que são pessoas normais, esses artistas são pessoas como eles ou seus primos, seus tios. Que tem uma realidade muito parecida, então também tentar tirar esse lugar do artista como algo inalcançável ou como alguém que é muito rico. Então, não! Fazer arte, não é isso. Ser artista, não é isso. Então acho que eu sempre tenho um pouco dessa preocupação de trazer em primeiro momento, uma discussão mais teórica, apresentar nomes, apresentar exemplos e depois de me colocar nessa posição de escuta para que eles possam explorar o que que eles desejam a partir dessas provocações e acompanhar, avaliar. Enfim, estar atento a esse processo.

Em relação as temáticas escolhidas, a centralidade se dá a partir da educação antirracista e as questões de território. A partir das declarações dos educadores, percebemos que ambos priorizam impactar o cotidiano desses estudantes apresentando uma perspectiva contra hegemônica em suas práticas.

Notadamente, ressalto a importância desses educadores enquanto agentes de resistência nos diferentes espaços que suas práticas alcançam. Suas oficinas são a marca de um trabalho de descolonização, no sentido dado por Silvia Rivera Cusicanqui (2015), que para além de uma perspectiva de luta e resistência a padrões de poder, contribui para o respeito à diversidade em todos os sentidos, propondo discussões sobre saberes populares que foram invisibilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. A pauta emancipatória é construída nessa coletividade de

educadores sentipensantes, em que as suas trajetórias são evidenciadas, impulsionando outras dinâmicas curriculares.

2.5 EDUCAÇÃO POPULAR NA PRÁTICA

Esta seção se debruça em torno dos relatos dos educadores entrevistados e suas práticas. E, principalmente, em como a Educação Popular se faz ao longo de sua trajetória enquanto docente. Vale ressaltar que aqui reiteramos que a educação popular se diferencia das outras por estar localizada em uma *práxis* política que aponta para uma verdadeira transformação do homem e da sociedade. A respeito da natureza da Educação Popular e suas concepções, Oliveira (2011, p.32) afirma:

Conforme frisamos, ao longo da nossa história, a literatura sobre a educação popular apresenta concepções distintas quanto à natureza da educação popular. A primeira delas reporta-se à educação popular como aquela destinada à alfabetização de jovens e adultos, concentrando suas atividades no espaço escolar. A segunda reserva à educação popular um caráter exclusivamente transformador, concentrando suas ações predominantemente fora do espaço escolar. A terceira, e mais recente, compreende a educação popular como uma educação política da classe trabalhadora, tanto numa perspectiva emancipatória como numa perspectiva de conformação ao status quo. Essa concepção advoga serem a escola e sociedade espaços legítimos de educação popular.

E concordamos com a autora quando, em um outro momento, afirma que “as iniciativas de educação popular, em cada momento histórico, podem se identificar tanto com iniciativas da classe trabalhadora, como com o projeto dominante de sociedade.”(2011, p.32) e que tem como tarefa, “a educação destinada a formar seus novos intelectuais orgânicos no exato sentido gramsciano.”(2011, p.33). A partir deste momento, tomaremos como referência investigativa as experiências e atravessamentos vividos por essas educadoras(es) durante suas andarilhagens em diferentes espaços educativos.

A Educadora P.A destaca e compartilha um pouco das suas vivências:

Uma outra relação que eu também tive vivência em pré-vestibular comunitário, foi das aprovações dos meus alunos, de como isso movimenta a gente. Como a gente vê que nem tudo está perdido, né? Quando você recebe certas mensagens de alunos, indicando que eles conseguiram acessar a universidade pública no curso que eles queriam, e isso é assim surreal de bom! Acho que é uma das poucas coisas que eu vejo como o norte de continuar persistindo nessa atuação da educação popular. Uma outra vivência que eu tive foi na educação de jovens e adultos, do seu José, em que ele estava aprendendo a escrever, e a primeira carta que ele escreveu com letra cursiva foi para mim. Eu estava saindo, encerrando meu ciclo na EJA e ele escreveu uma carta, lindinha. Ele, na carta, falava que ele ia sentir muita falta de mim e me agradecia. Ele colocava assim: Obrigada por me fazer entender as letras, a política e o mundo. Eu vou sentir muito a sua falta. E aquelas letrinhas ali desenhadinhas sabem, se estabelecendo, se materializando. Acho que foi um dos impactos mais bonitos que eu tive dentro desse contexto de educação, de entender que existe sim, uma potência muito grande dentro da gente que vem da favela, da periferia. Por mais que todas as movimentações que existam nesse mundo, digam para gente que nós não somos capazes ou muitas vezes condizentes a ter acesso ao que estruturalmente é negado pra gente de várias formas. Não estou puxando isso para um lado meritocrático, não! Porque eu acho que a meritocracia é uma das estruturas de poder que dificultam ainda mais o nosso acesso. É entender a nossa potência enquanto seres humanos. E minha mãe sempre falava que uma das principais características de quem é pobre, é encontrar na falta uma forma de transformação. Quando você é pobre, quando você não tem muito acesso às coisas, você transforma do pouquinho, um poucão que vai servir para todos. E eu tive muito essa base, muito presente também no terreiro. Eu sou uma mulher periférica de terreiro. Sou criada nessa área desde a barriga da minha mãe. E o terreiro, eu acho que é uma das principais manifestações de educação que eu tive na minha vida e que me trouxe muito essa perspectiva de coletividade, de entender que nesse mundo é o que existe, não é só meu, é de todos e de todas. E que o que eu tenho de acesso, eu posso de alguma forma multiplicar para que outros também tenham acesso aquilo ali. Seja numa perspectiva mais objetiva, que é na repartição de uma comida ou em movimentações que a gente vá fazer para apoiar outras pessoas que estão ao nosso redor, no contexto de estudo, no contexto profissional, nas diferentes formas de fortalecimento, tanto numa perspectiva material, quanto também na perspectiva imaterial, mais subjetiva, de apoio mesmo.

De modo a ser notado, percebemos como essa educadora sentipensante transita em muitos espaços e que o seu trabalho é uma grande construção baseada em vivências marcantes adquiridas na coletividade.

O Educador P.B atua como docente e coordenador de um pré-vestibular social e destacou como essa construção de trabalho se dá diariamente, enfatizando que, o que é experienciado neste espaço perpassa todas as esferas da sua vida:

Então, a minha experiência de educação popular, ela é uma experiência de rotina, uma experiência que acontece no dia a dia, de conversar com os estudantes, de participar da vida desses estudantes. Conhecendo um pouco a realidade social deles, mas também passando por esse trabalho como educador popular, no qual eu vejo a Geografia como um agente importante, de transformação, de perspectiva da realidade. Então, assim, esse tipo de temática e essas experiências interdisciplinares, em particular, são muito marcantes nessa minha vida como educador popular. Então, como eu disse, não é, são experiências que me forjam como educador, que me forjam como professor, como pesquisador e eu não tenho dúvida de como isso faz parte da minha formação enquanto ser humano. Não só como profissional, mas como indivíduo.

Já a Educadora T. compartilha o impacto das suas ações realizadas com as auxiliares que atuam na escola em que trabalha. A educadora desenvolve um trabalho no contraturno escolar, num espaço onde as crianças experienciam atividades que vão além do currículo formal da escola. A partir do vivenciado pelas crianças, e o impacto gerado nelas, em suas famílias e na sua própria vida, consultou o corpo diretivo escolar, propondo a mesma vivência para as professoras auxiliares da escola, e sobre isso relatou:

Sim, tenho duas experiências que me impactaram muito como educadora. Uma é da relação com os adultos, que é algo novo, mas é algo que se mostrou com extremo sentido para mim. Porque eu acredito nessa construção coletiva. Eu acredito nessa construção com o outro, nessa costura com o outro. Percebo o quanto a não valorização dessas mulheres, desses corpos, em sua maioria pretos, periféricos, existe muita dor e existe muito um lugar de não valorização dentro do seu espaço

de profissional. E eu comecei a pensar, como que a gente, não como instituição, porque existe uma barreira ainda a se alcançar, mas enquanto microgrupos, a gente poderia se ajudar, a gente poderia fazer algo que tivesse sentido para esse grupo específico. Aí foi quando eu comecei a pensar na costura como uma ferramenta e com minha coordenadora, dialoguei com ela e a gente conseguiu pensar o espaço, porque também é isso. A gente não tem o apoio da escola, exatamente. Então a gente fez esse trabalho dentro do horário de trabalho que a gente tem. A gente tem um horário flexível das crianças chegarem, então, no primeiro horário chegam poucas crianças. Então a gente pensou em uma pessoa cuidar de quem chegasse, que eram poucas e mudaria a cada sexta-feira. Porque a gente faria essas oficinas às sextas-feiras. Porque alguém tinha que ficar com as crianças, porque chegavam umas 4 crianças e aí a gente alternava essa pessoa, para a pessoa participar também. E aí alguém ficava com essa criança em algum momento. No começo, havia muita resistência porque as próprias auxiliares não queriam participar da experiência. A gente começou com 3 pessoas e foi um lugar de muita conversa, muito assim conversa. Levei o material todo, montei a mesa e não rolou nada da costura. E, eu também penso muito nesse lugar do belo, da beleza, como também uma ferramenta pedagógica e de cuidado. Eu dialogo muito com esse trabalho do cuidado nos detalhes. É um trabalho do meu ateliê com as crianças e da minha proposta também com as adultas. Então, geralmente eu monto uma mesa, a mesa tem uma plantinha, a mesa tem uma toalha, a gente conseguiu o café com a cozinha. Eu e minha coordenadora, que ficamos responsáveis pela vivência, a gente sempre leva uma comida, um lanche ou um pão, uma geleia, um biscoitinho, um pão, uma torrada. É sempre em comum, cada uma leva alguma coisa e a gente faz esse momento, que é o momento que elas se sintam apreciadas, valorizadas. E levo meu radinho que tem uma playlist que sempre coloco. E foi o momento, a princípio de muita conversa. Senti que elas estavam muito rígidas e com o tempo elas foram se soltando. E isso foi acontecendo algumas semanas, até que todas estavam mobilizadas. É e mudou totalmente a cara da vivência que se tornou uma vivência muito alegre. A princípio, assim, muito alegre, muitas conversas. Eu botei o samba também. Também faz parte de pensar essa educação antirracista. Eu trouxe o samba que também é um lugar de vivência de muitas delas. Muitas são moradoras do morro, que tem uma relação com o samba, tanto o samba enredo quanto o samba, com a relação com a quadra, com a relação mesmo de conhecer sambistas. Muitas relataram que já tinham conhecido a Jovelina¹⁰ e coisas que a gente nunca soube em outras conversas. A gente teve esse momento que foi favorecendo muitos diálogos que são sensíveis, que são bonitos, que são emotivos. E essa experiência me mobilizou muito.

¹⁰ Aqui a Educadora T. refere-se a Jovelina Pérola Negra, cantora e compositora brasileira, uma grande referência para o samba.

A Educação Popular se faz presente quando o trabalho desenvolvido no âmbito desta oficina vai para além dos muros da escola em questão, abarcando todo um grupo de pessoas e suas vivências. E em relação a isso, concordamos com Candau (1999) quando ela nos apresenta as oficinas pedagógicas “como espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos”, em muitos dos seus estudos a autora afirma que a cultura predominante nas práticas educativas ainda é muito homogênea e intensamente vinculada à grupos sociais mais favorecidos. Defende que o diálogo intercultural é um fator necessário para que grupos sociais antes invisibilizados, sejam de alguma forma evidenciados/favorecidos/referenciados.

E sobre as experiências na e com a Educação Popular que impactaram sua trajetória a Educadora C. destaca:

O trabalho com o movimento da “Ação da Cidadania Contra a Fome e a Miséria pela Vida” foi uma experiência significativa, porque eu estava na graduação quando esse movimento surgiu em 93. E em 96, eu estava, então, no Programa Direitos Humanos, Educação e Cidadania. E eu outro dia encontrei uma ata do dia em que o Maurício Andrade veio fazer uma solicitação para um trabalho com as comunidades e com as lideranças dos comitês num contexto pós-desastre ambiental. Enfim, aquelas chuvas, aquelas tormentas que acontecem no Rio de Janeiro. E eu aprendi a fazer oficina pedagógica ali, pensando o que eles gostariam de fazer, quais temas eles gostariam de abordar e o contato com essas lideranças foi desafiador. Eu era muito nova, imatura, cheia de certezas, e isso foi me desconstruindo. Foi me colocando no meu lugar, me conferindo um nível de simplificação de uma linguagem que eu tinha praticamente acabado de sair da universidade, na necessidade de falar a linguagem que era necessária, não uma linguagem rebuscada. Eu falo muito, eu venho, quem quer ser atriz, quem quer ser do mundo das artes fala muito e quer falar bonito! E eu tive que aprender a desconstruir esse desejo, por um lado, e aprender com essas pessoas que tinham tão pouco a mobilizar. Eu conheço pessoas que lá de 96 que continuam lá, Edidariu, vou dar um nome que eu tenho certeza que ela está ainda na ativa. E pessoas com suas trajetórias, com suas vidas cheias de altos e baixos da vida comum. E que elas estão comprometidas, estiveram comprometidas, fizeram processos, algumas que se tornaram candidatas a vereador, deputado.

Enfim, o dado fundamental foi que eu acho que fui ali numa tensão entre as minhas certezas e a realidade daquela experiência, aprendendo a como trabalhar com o povo, com o público. Sem fazer grandes processos, mas compreendendo que o processo ele ia se dando na medida que essas pessoas também eram respeitadas, na medida que essas pessoas eram ouvidas, na medida que essas pessoas podiam falar, trazer a sua fala, colocar a sua palavra na roda e aí aconteciam experiências muito significativas.

A Educadora reconhece a potencialidade das experiências vivenciadas e como isso foram fundamentais e indispensáveis para a sua construção enquanto educadora popular.

As ações realizadas para a popularização da ciência fazem parte de uma agenda defendida por muitos educadores populares. A Educadora R. recorda de forma emocionada as experiências vividas no âmbito das itinerâncias realizadas a serviço do projeto Ciência Móvel - Vida e Saúde para Todos¹¹ da Fiocruz, que abrange cidades do interior dos estados de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro:

São mais de 10 anos viajando. Eu tenho vários relatos. Primeiro, antes de falar um relato, eu vou falar, vou contextualizar, porque eu tenho acesso, eu vou para vários lugares no interior mesmo, seja de Minas, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro, e às vezes eu lido com crianças que passam 3 a 4 horas no ônibus para ver a gente. E isso é muito emocionante porque eu faço planetário, e às vezes não. E eu sou responsável pelo planetário e eles me dão autonomia de tipo, tem uma turma chegando, vai chegar atrasada, você decide se eles vão fazer planetário ou se eles vão ficar só nos experimentos e acabou, porque está dando a hora de fechar. Eu nunca neguei, então, por mil, por milhões de vezes eu já fiquei até depois do horário. Porque aquela turma que ficou 3 horas no ônibus e não vai ter acesso a essa experiência? Por que não? E você vê, e você percebe que são pessoas que não

¹¹ O Ciência Móvel é realizado desde 2006 pela Fiocruz e tem como objetivo levar um museu interativo aos municípios da região Sudeste, tendo como uma de suas principais propostas a popularização da ciência, contribuindo para o fortalecimento do ensino de ciências e a inclusão sociocultural das populações que atende. <https://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/ciencia-movel>

têm acesso fácil a museus, e centros de cultura, a cinema, a lugares que eles não têm acesso. A vida deles é da escola para trabalho, porque eles trabalham na roça, então depois da roça eles vão para casa. Então, isso me impacta muito, sempre impactou. E eu sempre fico no planetário depois da hora com eles, porque eu inclusive faço uma sessão maior do que a normal, porque eu não sei se vou voltar naquela cidade. Eu não sei se o Ciência Móvel vai voltar naquela cidade. Então eu faço e como eles já me conhecem, já sabem como eu trabalho, como eu funciono, meu chefe já sabe que eu posso ficar no planetário, eu fico até depois.

Por tudo isso, compreendemos que a Educadora R. está empenhada em garantir, dentro do espaço/tempo que lhe é concedido durante seu trabalho itinerante, que aquelas pessoas sejam alcançadas em sua totalidade. E que a vivência naquele espaço marque as suas trajetórias, possibilitando perceber e reconhecer outros modos de ser/estar no mundo.

Na pesquisa “Educação Popular e Metodologias Descolonizadoras: um estudo sobre Oficinas Pedagógicas em Diferentes Contextos” objetivamos analisar e compreender as influências e confluências das metodologias dissonantes advindas da construção coletiva por meio de oficinas pedagógicas. Para tal, nos debruçamos sobre as narrativas de educadoras(es) em vias de encontrar ou não, atravessamentos por influências metodológicas advindas da Educação Popular.

Durante a pesquisa, percebemos nessas educadoras (es) uma capacidade de sensibilização e empatia em seu percurso pedagógico, sempre com o cuidado de não perder a racionalidade, mesmo em espaços desfavoráveis, situações complicadas ou que limitasse sua atuação. Sem sombra de dúvidas, essas características denotam a um educador que chamamos de sentipensante.

Os relatos sobre a construção familiar, os processos de formação profissional e principalmente os relacionados ao fazer docente foram intensos e carregados de sentimentos. É evidente que essas educadoras(es) em movimento, trilham um caminho na contramão assumindo posições contra hegemônicas por meio das suas práticas pedagógicas.

Observamos que todos os participantes passaram por grandes deslocamentos ao longo da sua trajetória, seja para estudar ou trabalhar. Os deslocamentos

constroem esse perfil de educador popular que está sempre em movimento. Ainda sobre os espaços de atuação, todos ainda ocupam ou ocuparam tanto o espaço acadêmico como também os espaços educativos não formais. E com um pé em cada um desses espaços construíram um percurso marcado por práticas insurgentes.

Sobre as práticas pedagógicas, concordamos com Cabral (2023, p.30) quando enfatiza o que buscamos ao optar pelo trabalho por meio das oficinas pedagógicas:

Dessa forma, a construção da oficina artístico pedagógica busca fomentar a visibilidade, valorização e reconhecimento sobre esses povos, culturas e saberes invisibilizados. E que ao propor uma ação de cunho pedagógico visa provocar, nos participantes, a reflexão sobre suas inquietações e leituras de mundo, fazendo um convite para construirmos de forma coletiva uma intervenção artística que contemple nossas reivindicações.

Finalizamos nossa análise, certas de que as ações protagonizadas por essas educadoras (es) sentipensantes são a materialização das discussões sobre outros currículos, outras educações e que é possível a construção de outros percursos por meio de redes colaborativas.

III. SENTIPENSAR COM E A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Este capítulo é dedicado a apresentar alguns percursos desse fazer educacional a partir das oficinas pedagógicas que foram realizadas ao longo desses 13 anos atuando como educadora. A construção de saberes por meio das oficinas pedagógicas tornou-se a marca do meu trabalho profissional. Cabe ressaltar, que a arte tem um papel de destaque nessas oficinas pedagógicas pois através dela conseguimos provocar os sujeitos a questionarem suas visualidades e a realidade. A respeito da “educação com Arte”, o pesquisador Adolfo Alban Achinte afirma que:

La docencia artística se asume como un ejercicio emancipador que debe apuntar, no solamente a entregar unas técnicas que posibiliten la representación del mundo, sino, que forme al sujeto en su condición de ser autónomo, reflexivo y crítico consigo y con su entorno. (ALBÁN ACHINTE, 2014, p.151)

Mesmo antes da formação em arte, sempre procurei me inspirar em referenciais que me levassem a promover a integração da arte com os processos de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a escolha de embasar as oficinas por meio da Abordagem Triangular, da professora Ana Mae Barbosa (1991) como forma de estruturar esse fazer educacional, pois tal abordagem busca articular três campos conceituais da arte: o fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação. Ana Mae é reconhecida como pioneira na disseminação do termo arte-educação pelo país, sua postura contribuiu para desmistificar e, até mesmo, confrontar a concepção de que apenas a elite teria a capacidade de criar arte.

Nos anos 70 a arte foi introduzida na educação, e encontrando uma certa resistência por parte de alguns educadores. Em meio a isso, a educadora Ana Mae Barbosa empenhada em esclarecer os educadores sobre a importância da Arte na educação, criou uma ligação entre ambos os termos. Essa junção resultou no que conhecemos hoje como arte - educação.

E ainda acrescenta que:

Arte-educação é uma área de estudos extremamente propícia à fertilização interdisciplinar e o próprio termo que é designo de nota pelo seu binarismo a ordenação de duas áreas num processo que se caracterizou no passado por um acentuado dualismo, quase que uma colagem das teorias da educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice e versa, numa alternativa de subordinação (BARBOSA, 2006, p. 12 e 13)

Notadamente, a autora defende que a arte mobiliza diferentes habilidades e desenvolve diversas áreas do conhecimento. E ainda enfatiza o papel que ela desempenha como uma potente ferramenta de aprendizagem interdisciplinar.

Retomando ao percurso, ressalto que o encontro com a prática das oficinas pedagógicas se iniciou em meados de 2010 quando ainda era estudante da licenciatura em Física do IFRJ¹². Nesse período, ainda cursando a graduação em Física, participei durante dois anos como bolsista PIBICT¹³, foi estratégico compreender sentidos de pesquisa bem como garantir imersões como mediadora no Espaço Ciência Interativa (ECI), que atualmente corresponde ao IFRJ (campus avançado Mesquita). Essa experiência permitiu que eu conhecesse as ações em relação a divulgação e popularização da ciência, a explorar a educação não formal¹⁴ e os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse período, foi possível atuar em projetos itinerantes que tinham como foco as regiões do interior do Estado do Rio de Janeiro, bem como ações em parcerias com outros museus, escolas, espaços culturais e ongs. Com o término da pesquisa me mantive na área atuando como educadora em espaços não formais de educação¹⁵ (públicos e privados) porém, comecei a me debruçar em pensar oficinas

¹² A sigla refere-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

¹³ A sigla refere-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica.

¹⁴ A autora Gohn faz uma distinção entre os conceitos de educação formal, não formal e informal, sobre isso ela afirma: "a princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas". (Gohn, 2006, p. 2-3).

¹⁵ Aqui refere-se aos espaços educativos diferentes da escola, sendo que os mesmos podem ser institucionalizados como museus, ongs, centros de ciências, espaços culturais, ou podem ser não institucionalizados como praças, parques, praias, entre outros.

pedagógicas que de alguma maneira pudessem "dinamizar" temas e assuntos trabalhados no âmbito do currículo da educação básica. Os professores que participavam eram na sua maioria oriundos da rede pública de ensino da Baixada Fluminense.

Figura 2 - Oficina de férias no Museu



Fonte: Acervo particular, 2013

Mas a virada de chave acontece mesmo é em 2017, quando decido participar de um processo seletivo de contrato temporário para atuar como Oficineira na Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos de Duque de Caxias (SMASDH). Fui aprovada e ingressei no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) que faz parte da Proteção Social Básica (PSB) do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Fui direcionada ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) no bairro do Jardim Gramacho, localizado no segundo distrito da

cidade de Duque de Caxias, e que ficou conhecido mundialmente pelo funcionamento do maior aterro sanitário da América Latina. O público assistido pelo espaço era na sua maioria oriundo da comunidade do Maruim.

Naquele espaço minha função era pensar e desenvolver oficinas pedagógicas com temática direcionada pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), essas ações eram formas de complementar o trabalho social com as famílias que eram desempenhadas por outros setores.

À época, foi possível atuar com os grupos prioritários, compostos por crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e idosos acima de 60 anos, ambos em situação de vulnerabilidade social. O SCFV trabalha com eixos orientadores que são: a Convivência social, o direito de ser e a participação. E a partir desses eixos são desdobrados subeixos e temas transversais que orientavam o planejamento das ações e atividades desenvolvidas por cada equipe.

Figura 3 - Oficina do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com o grupo de idosos no Cras de Jardim Gramacho



Fonte: Acervo particular, 2018.

A atuação naquele espaço funcionou como um divisor de águas, as oficinas eram desenvolvidas para estimular as trocas culturais, experiências vividas além de incentivar a socialização e a convivência familiar e comunitária. Havia o cuidado de pensar cada oficina, nessa época, tive a oportunidade de atuar com uma equipe multidisciplinar, e isso fez toda a diferença. Ao lado da psicóloga desenvolvemos vários trabalhos principalmente com os idosos, e com a assistente social desenvolvemos ações para com as crianças, adolescentes e jovens em medida socioeducativas.

Na pesquisa acadêmica, as redes colaborativas favoreceram novas inserções. Na interlocução com os grupos de investigadoras/es, foi possível colaborar para compor um grupo que desenvolveria uma proposta para a XI Semana de Educação da UNIRIO¹⁶. A atividade seria uma oficina de “ativismo¹⁷” em que o produto artístico funcionaria como uma homenagem a uma estudante vítima de feminicídio. Motivada pelo resultado positivo da oficina, comecei a refletir na possibilidade de desenvolver novas propostas, partindo de um debate mais amplo e que posteriormente gerasse algum produto artístico dentro do movimento das *street arts* (artes urbanas). Com a intenção de que as temáticas trabalhadas partissem de uma perspectiva decolonial, abrindo espaços para discussões e fomentando o diálogo sobre questões que atravessam vivências, territórios e espaços, sempre de forma horizontalizada, que foi criada a oficina intitulada *Lambe: Arte-Educação, Resistência e Periferia*.

¹⁶ A sigla refere-se à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁷ Artivismo é a combinação da palavra arte com ativismo, ou seja, a arte como uma forma de reivindicação, de ativismo. Tem suas raízes no final dos anos 90, em um encontro entre artistas chicanos do leste de Los Angeles e os zapatistas em Chiapas, México.

Figura 4 - Mural com o resultado da Oficina Artivismo Ayend¹⁸ realizada na Semana de Educação da UNIRIO



Fonte: Acervo particular, 2022.

Vale destacar, que a oficina mencionada utiliza o cartaz urbano, popularmente chamado de lambe-lambe como produto pedagógico e ela já foi apresentada, até o momento, em três contextos educacionais distintos: espaço cultural, congresso acadêmico e por fim na sala de aula. A atividade foi realizada pela primeira vez no Galpão 252, localizado no bairro Olinda, na Baixada Fluminense. O espaço promove encontros e ações na área artística e cultural, o convite para compor esse evento veio através do grupo PET/ Conexões de Saberes em Produção Cultural, que são responsáveis por realizarem diversas atividades de extensão dentro e fora dos muros da universidade. Nesse dia o público participante foi composto de artistas de diversos segmentos (artes, dança, música), educadores populares e moradores.

¹⁸ Ayend nome da estudante do curso de Pedagogia/Unirio vítima de feminicídio.

Figura 5 - Oficina de Lambe-lambe ministrada na Semana de Artes realizada pelo Programa de Extensão PET/Procult no Centro Cultural Galpão 252



Fonte: Acervo particular, 2022

A segunda participação ocorreu no 2º Encontro Pós Colonial e Decolonial: Encruzilhadas Históricas e Culturais realizado pelo AYA Laboratório de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais (FAED/UDESC¹⁹) na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Nesse dia foi possível fazer todo o processo da oficina inclusive a intervenção artística, a obra foi fixada próximo ao local onde o evento aconteceu, numa área marcada por forte presença de outras intervenções como grafite, stencil e também diversos lambes.

¹⁹ A sigla refere-se à Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Santa Catarina.

Figura 6 - Culminância da Oficina de Lambe-lambe durante o 2º Encontro Internacional Pós-colonial e Decolonial realizado em Florianópolis



Fonte: Acervo particular, 2022

Em dezembro de 2022 a oficina foi desenvolvida com a turma de Culturas Populares I do curso de bacharel em Produção Cultural do IFRJ. Essa participação foi registrada e se tornou o produto cultural que compõe junto com um memorial o Trabalho de Conclusão de Curso, que foram requisitos para a titulação de Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação (LACE). A proposta foi desenvolvida no contexto da sala de aula e contou com a participação de 25 estudantes de graduação com idade entre 17 a 35 anos, majoritariamente oriundos da região da Baixada Fluminense, Zona Norte e Oeste do Rio de Janeiro. Todas as etapas propostas foram alcançadas e as intervenções foram fixadas no mural do curso - localizado dentro do campus da universidade e nas ruas próximas.

Figura 7 - Oficina ministrada para a turma do Curso de Bacharel em Produção Cultural no IFRJ campus Nilópolis



Foto: Acervo particular, 2022

E a mais recente realização ocorreu em abril de 2023. Na ocasião, a oficina foi ministrada para um grupo formado por profissionais da educação. Participaram da atividade professores da educação infantil, professores adjuntos da educação infantil e agentes da educação infantil. A oficina foi realizada na Creche Municipal Janete Clair, localizada na área do Complexo de Camará, no bairro Santíssimo, Zona Oeste do Rio de Janeiro. A creche que não possui muros, aspecto que muito me chamou atenção, é localizada numa área que sofre bastante por conta da violência, e incontáveis foram os relatos, durante a oficina, sobre a falta de segurança e os muitos dias em que as atividades escolares são interrompidas por conta das operações policiais realizadas na comunidade.

Apesar de vivenciarem uma realidade complexa diariamente, o grupo de educadoras se mostrou muito participativo e disposto a trocar. A temática escolhida para a construção do produto da oficina foi a diversidade familiar, as educadoras enfatizaram que a escolha foi influenciada pela frequência com que as questões que envolvem o tema aparecem no cotidiano escolar. Sendo assim, trabalhar a diversidade no contexto dos arranjos familiares seria uma oportunidade valiosa de discutir e refletir sobre as possibilidades de abordagem da temática com as crianças dentro do espaço escolar.

Figura 8 - Oficina ministrada para professoras e agentes de educação da Creche Municipal Janete Clair



Foto: Acervo particular, 2022

As oficinas podem ser executadas em diversos espaços e serem adaptadas para os diversos públicos e respeitando as diferentes realidades, nos permitindo de forma dinâmica trabalhar temáticas baseadas em situações cotidianas. E com isso, os sujeitos tornam-se protagonistas das ações.

Em relação a isso Vera Candau (1999, p.11) afirma:

O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Como mencionado anteriormente e observado ao longo do capítulo, a arte ocupa um papel de centralidade nas oficinas elaboradas.

Importa observarmos algumas visões que embasam essa pesquisa como é o caso do pesquisador Albán Achinte (2014, p.151), sobre o alcance da educação pela

arte: “La educación por el arte (...) debe reconocer críticamente nuestra propia historia para ampliar los horizontes creativos más allá de lo bello. De esta forma el arte pasa a convertirse en un sistema de representación que interpela críticamente esa realidad”. Ao longo dos anos, o trabalho com a linguagem artística, em especial a do *street art*, ganha densidade. Trata-se de um movimento artístico que melhor dialoga com territórios ditos periféricos. As lutas por direitos básicos, nesses contextos de alta complexidade, exige maior inclinação por parte dos grupos locais interessados em processos mais emancipatórios e de maior politização na base. A respeito dos “espaços de confrontação” que as linguagens artísticas podem ocupar, MIRANDA (2020, p.79) afirma:

As linguagens - e multilinguagens - artísticas podem ser entendidas como “espaços de confrontação” tendo em vista as possibilidades de acionarem dimensões do cotidiano e micro realidades. Em outros termos, o campo das práticas artísticas e visuais se converte em um território propício para a configuração de novas representações que dinamizam outras experiências político-artísticas.

Ao aceitarmos o que afirma Miranda, podemos entender que as oficinas elaboradas compõem o que foi definido como multilinguagem justamente pela presença de dispositivos que se conectam e favorecem a composição de novos eixos interpretativos.

As práticas realizadas durante meu percurso se alinham com o que foi relatado pelas educadoras(es) durante as entrevistas, os caminhos se cruzam e reafirmam a escolha por uma agenda que tenha como premissa a luta por uma educação antirracista. Ser um educador popular e sobretudo sentipensante, é romper com a lógica colonial, explorar outras perspectivas curriculares, e fomentar outras educações abarcando saberes e vivências que foram invisibilizadas ao longo do tempo.

IV. APÓS AS ESCAVAÇÕES, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Concluir uma pesquisa, desenvolvida no campo da Educação, é apresentar novos questionamentos sobre os sentidos da participação política em diferentes setores nos quais estamos inseridas. Sendo assim, faço a tentativa de concluir, mas ressaltando o encontro com grupos de especialistas que são, no fundo, as pessoas responsáveis pelo caminho até aqui percorrido. Entendo que o trabalho de formação em pesquisa, desde o ensino médio, está refletido nos resultados desta investigação, que recupera trajetórias realizadas na contramão do *status quo*. Dentre o número incontável de professoras e professores, presentes na jornada aqui expressa, destaca-se o pesquisador Dr. Antônio Cicero Cassiano Sousa que, por volta do ano de 2006, por ocasião do ensino médio, fez o convite para que eu pudesse entrar na iniciação científica em um projeto financiado pela Faperj, intitulado “Jovens Talentos da Ciência”. A proposta tinha como foco estudantes do ensino médio e visava analisar aspectos da História do Cinema e do Audiovisual. Naquela época, não sabíamos do que se tratava, e o que significava fazer uma pesquisa.

Foram inúmeras rotas educativas vivenciadas em redes dialógicas com proponentes de outras educações em contextos marcados pela invisibilidade e apagamento de memórias de quem neles atuam. Projetos contra hegemônicos e insurgentes afetaram vidas jovens e foram esses espaços comunitários, de acolhimento que garantiram transformações efetivas inspirando sonhos e utopias. Viver em periferias urbanas como a Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, é viver reconhecendo o seu apagamento e sabotagem. Vivemos conquistas coletivas perpassando o desejo de estar e de transformar realidades. Ao acessar o campo educacional também como profissional atuante em sala de aula pode-se realizar interconexões para prover novas oportunidades para amplos grupos.

Após dois anos vividos de forma intensa, como mestranda, atravessando desafios e reconhecendo potencialidades, avalio que a pesquisa realizada está em fase de intervalo devendo ser ampliada e debatida em outras redes de interlocução. Para os passos seguintes, será necessário compreender melhor o tema na região da América Latina e o papel que a educação popular joga, no âmbito dos movimentos sociais mais expressivos.

A temática e os questionamentos que motivaram as investigações desta pesquisa emergem do experienciado também na prática docente, na periferia. Contrariando as estatísticas, oriundos dos movimentos sociais, pessoas de famílias das classes trabalhadoras chegam aos programas de pós-graduação das Universidades Públicas e são convocados a trilhar percursos em consonância com as demandas sociais. Pesquisas engajadas são esperadas e caminhando com Paulo Freire, com Silvia Rivera Cusicanqui e Fals Borda, assumimos o *papel educador sentipensante* visando circular entre os espaços acadêmicos e populares.

Durante o último ano do mestrado o campo se tornou mais intenso em todos os sentidos. Foram entrevistas com grupos de educadoras/es, silenciamentos para a produção da escrita, as etapas de qualificação, a participação em eventos acadêmicos, os encontros com o grupo de pesquisa e ainda o estágio docente. Destacamos que a oportunidade de realizar o estágio docente (disciplina de Currículo) com estudantes da Pedagogia e de outras Licenciaturas, da Unirio, contribuiu para o desenvolvimento de outras representações sobre o papel da pesquisadora e também para repensar o compromisso docente. No estágio docente desenvolvemos fóruns semanais, rodas de debate, palestras e garantimos a participação discente na Semana de Educação da UNIRIO.

Uma das mesas temáticas intitulada “Simpósio Iniciação à docência e narrativas outras na Educação” realizada com o grupo de pesquisa GFPPD merece destaque pelo que representa no percurso formativo. O desenvolvimento da dissertação foi também por conta das inúmeras oportunidades que permitiram conhecer, discutir e aprender sobre as temáticas que atravessam o temário privilegiado. Todas essas movimentações foram oportunidades que enriqueceram a prática docente e contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação de forma dialógica.

A pesquisa trouxe a Educação Popular como eixo central. Analisada como dinâmica, como um movimento que se propõe a visibilizar outras formas de produção de conhecimento, principalmente as advindas de experiências colaborativas em outros espaços de educação como organizações, movimentos socioculturais e comunidades de base, vimos que esses espaços, figuram como grandes

incentivadores facilitando o protagonismo de sujeitas/os multiplicadas/es, estimulando suas potencialidades.

Vimos como a história da Educação Popular é caracterizada pela resistência frente às diversas formas de violência enfrentadas pelos estratos que são marginalizados ou pertencem às periferias. E nesse contexto, os coletivos populares atuam como estimuladores de discussões. Indo além, nos impulsionam a refletir sobre o pensamento pedagógico e nos mostram sua relevância por garantirem por longos períodos a compreensão de suas práticas educativas.

A pesquisa realizada tornou-se relevante ao abordar o papel significativo desempenhado pelas pedagogias adotadas a partir da Educação Popular que desenvolveu formas outras de incidir na formação de quadros de educadoras/es populares. Destacamos que nessa dissertação optamos por realizar um breve histórico incluindo os principais intelectuais que se tornaram referência deste campo. Alguns aspectos da atuação de organizações de base comunitária, que inspiraram novas gerações de jovens dos movimentos populares emergiram no levantamento realizado.

Para além disso, ir a campo foi etapa decisiva para a construção de conhecimento em co-autoria. Analisamos as narrativas de educadoras(es) em vias de nos aproximarmos das hipóteses levantadas inicialmente. E nesse mosaico, as redes colaborativas cumpriram o seu papel, por darem o tom e embalarem os passos seguintes. Tomamos como ponto de partida investigar práticas de educadoras/es que tinham as oficinas pedagógicas como uma alternativa de trabalho formativo e entender como esses grupos se deslocam por diferentes espaços. A intenção é que possamos colaborar para o incremento dos recursos pedagógicos mediante práxis dialógicas.

Destacamos a relevância do desenvolvimento desses recursos como uma forma poderosa para abordar questões sobre relações étnico-raciais, relações de gênero e ainda questões sobre pluralidade cultural. Essa iniciativa surge como parte de nossas formas de re-existência diante de padrões de poder subalternizantes. Ao adotarmos oficinas pedagógicas alinhadas a essa perspectiva, promovemos fóruns

sobre cultura no plural, sobre periferias urbanas, sobre trabalho de base e práxis descolonizadoras.

O material analisado indica alguns aspectos importantes que não podemos desconsiderar, como as características que forjam o perfil desses grupos de educadores/es populares. A partir de suas narrativas, foi possível observar trajetórias que se assemelham, mesmo se tratando de pessoas que possuem idades e formações distintas. As origens familiares, seus processos migratórios e a participação em movimentos sociais/culturais foram a tríade que marcou os perfis. As oficinas aparecem e se constituem como uma metodologia impulsionando a dinâmica de trabalho indispensável para a emancipação das classes populares.

O estudo aqui realizado vai de encontro a movimentos feitos mais ao Sul e que fazem parte de uma caminhada coletiva protagonizada por *grupos sentipensantes* que performam em redes colaborativas. Os itinerários em rede demonstram uma preocupação real em construir um ambiente inclusivo por meio de ações efetivas. E como esses educadores, filhos da classe trabalhadora, acreditamos na universidade pública comprometida com a sociedade, com as classes populares.

Como já sinalizado, chegamos ao final do texto da dissertação e o trabalho aqui construído não se esgota. Ainda temos perguntas a serem respondidas e reflexões a serem feitas diante de questões apresentadas nos debates e avaliações finais. É importante ressaltar que as contribuições desta pesquisa podem e devem ser questionadas e revisitadas sempre que necessário for. As releituras desempenham um papel crucial, e, portanto, o objetivo é também impulsionar outros trabalhos e resgatar referências pouco exploradas na área.

...

*...O tríplice mistério do stop
Que eu passo por e sendo ele
No que fica em cada um*

*No que sigo o meu caminho
E no ar que fez e assistiu
Abra um parêntese, não esqueça*

*Que independente disso
Eu não passo de um malandro
De um moleque do Brasil*

*Que peço e dou esmolas
Mas ando e penso sempre com mais de um
Por isso ninguém vê minha sacola
(Mistério do Planeta, 1972)*

REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Arte, docencia e investigación. In: BORSANI, María Eugenia & QUINTERO, Pablo Quintero. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. - 1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 12, p. 939-949, 2017.

BAPTISTA, Carlos Augusto. Outras Educações e Outras Práxis com as Favelas e Periferias Urbanas. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 444–459, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.68889. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/68889>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. 1a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRANDÃO, Carlos. R. Educação Popular Antes e Agora. Ideação, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 10–24, 2000. DOI: 10.48075/ri.v15i1.8505. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRANDÃO, CARLOS Rodrigues. Trinta Anos Depois: alguns elementos de crítica atual aos projetos de cultura popular nos movimentos de cultura popular dos anos 1960. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO; SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

BRANDÃO, Carlos R. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação popular na América latina. 1994.

CABRAL, Monalisa Gomes de Lima Barros. Memorial descritivo da Oficina Artístico Pedagógica - Lambe: Arte-educação, Resistência e Periferia. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis. Rio de Janeiro, 2023

CAMARGO, Daniel Renaud et al . Psicossociologia com comunidades: abordagens sentipensantes como emergência na América Latina. Pesqui. prá. psicossociais, São João del-Rei , v. 16, n. 2, p. 1-17, jun. 2021 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082021000200010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jan. 2024.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre Educação e Teatro. Holos, [S. l.], v. 4, p. 188–198, 2012. DOI: 10.15628/holos.2012.742.

Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/742>. Acesso em: 8 jan. 2024.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. Revista Nova América, nº 134, p. 50-54, 2012

CANDAU, Vera Maria (org). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera. Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho, 1999.

CANQUI, Roberto Choque. Los contenidos ideológicos y políticos del liderazgo aymara en Bolivia (1900-1945). Cuadernos Interculturales. Año 9, Nº 17. Segundo Semestre 2011, pp. 99-112.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La poscolonialidad explicada a los niños. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005.

CARRILLO, Alfonso Torres. La Educación Popular: trayectoria y actualidad. Bogotá, Editorial el Buho, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de neve virtual: O uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. Revista Interdisciplinar de gestão social. Bahia, v 7.n1.jan/abr. 2018. Disponível em: [v. 7 n. 1 \(2018\) | Revista Interdisciplinar de Gestão Social \(ufba.br\)](#). Acesso: dezembro de 2023.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. El ojo intruso como Pedagogía. s/d. Disponível em: . Acesso em 04 dez. 2017.

_____. Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

_____. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

_____. Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhichwa, 1900- 1980. La Paz: La Mirada Salvaje, 1984.

_____. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. In: ROSILLO MARTINEZ, Alejandro. (org). Teoria crítica dos Direitos Humanos no século XXI. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 154- 175, 2008.

_____. Del MNR a Evo Morales: disyunciones del Estado colonial. 2013. Disponível em: . Acesso em 04 dez. 2017. CUSICANQUI, Silva Rivera; BARRAGÁN, Rossana. (orgs). Debates Post Coloniales: una introducción a los Estudios de la Subalternidad. La Paz: SEPHIS; Ediciones Aruwiyiri; Editorial Historias, 1989.

FALS BORDA, Orlando Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda ; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. — México, D. F. : Siglo XXI Editores ; Buenos Aires : CLACSO, 2015.

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

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). Pedagogia da tolerância. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Katia de Mello e Silva. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. O professor universitário como educador. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Recife, n. 1, pp. 45-47, jul/set 1962.

_____. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Leonardo Boff. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. Pedagogia do Oprimido. 6ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

_____. Política e educação. 8ª ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_____. Universidade e compromisso popular. Campinas: Puccamp, 1987.

hooks, bell. Eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019

HILL COLLINS, Patrícia. (2002). Liberation Sociology (Reseña de libro). American Journal of Sociology, 107 (4), 1097-1098.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. Theory, Culture and Society, [s. l.], v. 26, ed. 7-8, 2009, p. 1-23

MIGNOLO, Walter (et al); compilado por por María Eugenia Borsani y Pablo Quintero. Los desafíos decoloniales de nuestros días : pensar en colectivo. 1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014

MIRANDA, Claudia; SEPTIEN; Rosa Campoalegre; ARAÚJO, Cinthia; SILVA; Jane Santos. CARMO, Aline C. Oliveira do. Outras educações: saberes e conhecimentos das populações racializadas em contextos de re-existência. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 8, N.2—pág. 330-344maio-agode 2022.

MIRANDA, Claudia. Clandestinización Y Re-Existencia Diaspórica: Horizontes Expedicionarios e Insurgencia en Afroamérica. Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes, p. 173, 2017.

MIRANDA, Claudia. Entre escavações epistemológicas e práxis descolonizadoras: contribuições para outras pedagogias In MATTAR, Suumaya, SUZUKI, Clarissa. PINHEIRO, Maria. A Lei 11.645/08 nas artes e na educação perspectivas indígenas e afro-brasileiras. São Paulo: ECA-USP, 2020.

MIRANDA, Claudia, PIMENTEL, Fernando Guimarães; COUTINHO, Pedro Vitor. Paulo Freire em nós: releituras e viradas epistemológicas no tempo presente. Revista Educação em Foco. Vol. 26, Nº Esp. 02, 2021.

MISTÉRIO DO PLANETA. Intérprete: Novos baianos. Compositor: Galvão, L, Moreira, M. *In: Acabou Chorare*. Intérprete: Novos Baianos. Rio de Janeiro: Som Livre, 1972. 1 disco vinil, lado B, faixa 1, (4:24 min).

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Mst, © 2024. Conteúdo sobre o MST. Disponível em: <https://mst.org.br/> . Acesso em: dezembro de 2023.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. Marimbas curriculares em periferias urbanas: sentir/pensar com professoras negras no Município de Duque de Caxias/RJ – Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais [CCH] - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. RJ. Agosto de 2022.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2001.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. Oficinas pedagógicas em ERER: concepções decoloniais sobre os principais conceitos no âmbito das relações raciais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; CASTRO, Dannyel Teles de. Descolonização do Saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e116268, 2022.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afrodescendentes e de história dos Indígenas no Brasil. Education policy analysis archives, v. 26, p. 92-92, 2018.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latinoamericanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND; Timothy. Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO; SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCB)*, v.14, p.77- 88, 2009.

PONTUAL, Pedro; IRELAND; Timothy. *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: UNESCO; SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p.117-142, 2005.

QUINTERO R., Óscar Alejandro Hacia una sociología de la educación propia. *Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda*. *Revista Colombiana de Sociología*. V. 42, n.2. jul-dez de 2019.

RODRIGUES BRANDÃO, C.CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 8 jan. 2024.

SÁNCHEZ, Celso; PELACANI, Bárbara; ACCIOLY, Inny. EDITORIAL Educação Ambiental: Insurgências, Re-Existências E Esperanças. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 2020.

SILVA, Sônia Maria Vieira da. *Trabalhadoras domésticas na EJA: um estudo a partir da perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica*. (Dissertação de Mestrado) Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016.

SOUZA, L. H. P; GOUVÊA, G. Oficinas pedagógicas de Ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores. *Ciências & Educação (Bauru)*, v. 12, n. 3, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Fkm3kCPTXNyztxfyVzvNght/abstract/?lang=pt>, acessado em jan 2022.

PITARO, S. de C., TAVARES, M. T. G., & Streck, D. R. (2021). Uma vida em defesa da educação popular: entrevista com Danilo R. Streck. *Reflexão E Ação*, 29(2), 245-255.

TORRES, Alfonso Carrillo. *La Educación Popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá, Editorial el Buho, 2008.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, 2008.

MENEGASSO, Maria Ester, VALADÃO, Valdir. Associação de base comunitária de geração de trabalho e renda: a questão da gestão. *Katálisis*, v.6 n.1 pág 63 - 70, jan/jun. Florianópolis, Santa Catarina, 2003.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como*. 4ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013.

ANEXOS

ANEXO 01 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Como você gostaria de se identificar?

1.2. Qual a origem da sua família? De onde você é? Já passou por algum processo de mobilidade urbana?

2. Qual a sua formação?

2.1. Se você precisasse elaborar uma linha do tempo da sua atuação profissional, quais trabalhos você destacaria?

2.2. Como foi sua experiência como partícipe em associações, coletivos, partidos políticos e organizações sociais e culturais?

3. Você acredita que seu processo de politização tem influência de quais vínculos?

4. A sua formação foi influenciada pelos vínculos acima mencionados?

4.1. Qual o impacto na formação?

5. Como você entende os processos de construção alcançados por meio das oficinas pedagógicas?

5.1. E quais temáticas foram contempladas durante as práticas?

6. Quais experiências você gostaria de relatar de práticas de Educação Popular que você tem efetuado ao longo de sua trajetória como educador?

ANEXO 02 - TCLE



UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**EDUCAÇÃO POPULAR E METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS: um estudo sobre Oficinas Pedagógicas em Diferentes Contextos**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO POPULAR E METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS: um estudo sobre Oficinas Pedagógicas em Diferentes Contextos**, realizada por **Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral**, discente de Mestrado em Educação, sob orientação da **Profa. Dra. Cláudia Miranda**.

O estudo em questão desenvolver-se-á no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e tem como objetivo analisar as influências e confluências das metodologias dissonantes advindas da construção coletiva em uma série de oficinas pedagógicas.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como para retirar seu consentimento em participar a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum. Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista individual com duração de aproximadamente 1 hora, cujo produto final será usado como parte do objeto de pesquisa. Todos os seus direitos estão estabelecidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

As entrevistas serão registradas mediante transcrição ou formulários e, quando presencialmente, gravadas em áudio e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo e as fitas serão utilizadas somente para coleta de dados.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa. Porém, será assegurado o seu direito de pedir indenizações, em caso de dano pessoal, diretamente provocado por alguma das etapas da pesquisa, estando a pesquisadora integralmente a sua disposição. Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

Sua entrevista ajudará a ampliar a compreensão sobre as práticas de oficinas pedagógicas, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto.

Como foi dito anteriormente, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, a pesquisadora não divulgará nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Esclarece-se ainda que este projeto de pesquisa foi submetido ao *Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO*, podendo ser contatado em caso de denúncias e reclamações referentes aos aspectos éticos desta pesquisa, pelo endereço Av. Pasteur 296, subsolo do prédio da Escola de Nutrição - Urca, Rio de Janeiro/RJ, pelo e-mail cep@unirio.br ou pelo telefone (21) 2542-7796.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Não haverá benefício direto ao participante. O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de refletir acerca das suas práticas e das metodologias envolvidas no processo das oficinas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para todos os participantes e serão divulgados em artigos científicos e na dissertação de mestrado, que será ficar disponível na Escola de Educação da UNIRIO, bem como integrará acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores, Currículos e Pedagogias Decoloniais – GFPPD/UNIRIO.

Este termo será redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Estas páginas deverão ser rubricadas pelo participante e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Rio de Janeiro, ___ de _____ de _____

Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral

Telefone: (21) 96478-9710

E-mail: Monalisa.gomes@edu.unirio.br

Endereço: Rua Correia Meier, 266. Ap. 201, Jardim 25 de Agosto, Duque de Caxias – RJ.

CEP 28895-679

Diante do exposto nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, concordo em participar do estudo intitulado **EDUCAÇÃO POPULAR E METODOLOGIAS DESCOLONIZADORAS: um estudo sobre Oficinas Pedagógicas em Diferentes Contextos**.

Eu fui completamente orientado pela Monalisa Gomes de Lima Barros Cabral que está realizando o estudo, de acordo com sua natureza, propósito e duração.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura: _____

Nome: _____