

**Paulo Freire e o concreto cotidiano da Educação Popular no Nordeste Brasileiro**  
**Paulo Freire and the daily concrete of Popular Education in Brazil's Northeast**  
**Paulo Freire y el concreto cotidiano de la Educación Popular en el Noreste de Brasil**

Recebido: 06/10/2020 | Revisado: 14/10/2020 | Aceito: 15/10/2020 | Publicado: 16/10/2020

**Leyla Menezes de Santana**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2181-3097>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: [leyla.menezes@gmail.com](mailto:leyla.menezes@gmail.com)

**Marizete Lucini**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1532-8968>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: [marizetelucini@gmail.com](mailto:marizetelucini@gmail.com)

**Lívia Jéssica Messias de Almeida**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-1763>

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

E-mail: [livia.ljma@gmail.com](mailto:livia.ljma@gmail.com)

## **Resumo**

O artigo apresenta aproximações reflexivas das ideias de Paulo Freire com o concreto cotidiano de uma prática educativa de natureza popular, descrita através de recortes narrativos de mulheres educadoras nordestinas viventes de pedagogias concebidas nas fronteiras comunitárias. Origina-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que integrou um projeto doutoral intitulado “Trajetórias de educadoras populares no estado de Sergipe-Brasil”. A partir da metodologia do entre-encontro, inspirada na fenomenologia hermenêutica como método de abordagem e na História Oral como método procedimental, analisou-se memórias e experiências de educadoras populares comprometidas com práticas alfabetizadoras em suas próprias comunidades. O caminho analítico reatualizou o conceito de Educação Popular, elevando-o para além da dimensão educacional e colocando-a como um saber gerado na experiência do cotidiano. As evidências dialógicas produziram uma estreita tradução teórica do campo experimental com a perspectiva freireana de alfabetização de pessoas adultas,

pautada como direito humano básico e encarada como ferramenta decisiva no enfrentamento da pobreza e na distribuição desigual dos recursos necessários à sobrevivência.

**Palavras-chave:** Alfabetização de pessoas adultas; Educação Popular; Metodologia do encontro; Paulo Freire.

### **Abstract**

This article introduces reflexive approximations of Paulo Freire's ideas with the daily concrete of an educational practice of popular nature, represented through narrative profiles from northeastern women educators who lived pedagogies gestated in community frontiers. It comes from a research of qualitative nature which integrated a doctoral project entitled Trajectories of female popular educators in the state of Sergipe-Brazil. From the inter-encounter methodology, inspired by the hermeneutic phenomenology, as an approach method and the Oral History as a procedural method, recollections and experiences of female popular educators compromised with literacy practices in its own communities were analysed. The analytical path reupdated the concept of Popular Education, elevating it beyond the educational dimension and placing it as a piece of knowledge generated by a daily experience. The dialogic evidences have produced a close theoretical translation of the experimental field with the Freirean perspective on adult literacy, oriented as a basic human right and seen as a decisive tool for fighting poverty and the inadequate distribution of life essential resources.

**Keywords:** Adult literacy education; Popular education; Inter-encounter methodology; Paulo Freire.

### **Resumen**

El artículo presenta aproximaciones reflexivas de las ideas de Paulo Freire con el concreto cotidiano de una práctica educativa de carácter popular, descrita a través de recortes narrativos de mujeres educadoras nororientales que viven en pedagogías concebidas en las fronteras comunitarias. Tiene su origen en una investigación cualitativa que integró un proyecto de doctorado titulado "Trayectorias de educadoras populares en el estado de Sergipe-Brasil". A partir de la metodología del entre-encuentro, inspirada en la fenomenología hermenéutica como método de abordaje y la Historia Oral como método procedimental, se analizaron las memorias y vivencias de educadoras populares comprometidos con las prácticas de alfabetización en sus propias comunidades. El camino analítico ha actualizado el concepto de Educación Popular, elevándolo más allá de la

dimensão educativa y ubicándolo como un conocimiento generado en la experiencia cotidiana. Las evidencias dialógicas produjeron una traducción teórica estrecha del campo experimental con la perspectiva freireana de la alfabetización de adultos, basada en un derecho humano básico y vista como una herramienta decisiva en la lucha contra la pobreza y en la distribución desigual de los recursos necesarios para la supervivencia.

**Palabras clave:** Alfabetización de adultos; Educación Popular; Metodología entre-encuentro; Paulo Freire.

## 1. Introdução: notas de aberturas

Paulo Freire e Educação Popular são as palavras-chave que demarcam a construção teórica-metodológica deste texto, que objetiva apresentar aproximações reflexivas das ideias deste educador brasileiro com o concreto cotidiano de uma prática educativa de natureza popular descrita através de recortes narrativos de mulheres educadoras nordestinas viventes de pedagogias concebidas nas fronteiras comunitárias. Fazemos uso do termo “concreto cotidiano”, que pode ser substituída por realidade cotidiana, como expressão detalhada e profunda da confluência entre as narrativas das educadoras e as conexões epistemológicas do campo da Educação Popular.

As reflexões teóricas aqui apresentadas vinculam-se aos resultados de uma pesquisa doutoral que versou sobre “Trajetórias de educadoras populares no estado de Sergipe”. Envolve mulheres que se tornaram alfabetizadoras de pessoas adultas por meio dos seus pertencimentos comunitários e de engajamentos em práticas de alfabetização que minimizaram, em certa medida, os impactos do analfabetismo persistentes no interior das suas comunidades localizadas no nordeste do Brasil. As práticas de alfabetização desenvolvidas por essas mulheres partiram de uma iniciativa da Pastoral da Criança, organismo social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – Igreja Católica Apostólica Romana, nascida em 1983 e em vigência até os dias atuais, cuja missão é combater a mortalidade infantil, acompanhando, através de voluntários, crianças de 0 a 6 anos e orientando as famílias sobre a promoção de ações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania. (Pastoral da Criança, 2020).

A fim de diminuir a mortalidade infantil, a Pastoral da Criança implantou em 1991 um projeto de alfabetização de pessoas adultas, pois evidenciou-se que quanto maior o analfabetismo, maior a mortandade entre crianças menores de um ano. (César & Gonçalves, 2002). Essa equação revela duas faces de um problema que toca e amplia a vulnerabilidade

social e educacional. Ao tempo que uma situação condiciona a outra, investir em práticas educativas que diminuíssem os coeficientes de analfabetismo, refletiria na redução dos índices infantis de desnutrição e conseqüentemente de mortalidade infantil, pois a alfabetização é “[...] um valor decisivo para vencer a pobreza, melhorar a saúde e enfrentar os abusos em relação ao conjunto dos direitos humanos.” (Rivero, 2009, p. 15).

Duas frentes justificam a construção deste artigo. A primeira relaciona-se à importância dessa prática de alfabetização da Pastoral da Criança que, entre 1993 e 2017, no estado de Sergipe – Nordeste do Brasil, contorno geográfico da pesquisa, propôs a socialização do saber a partir de dentro, numa força tarefa que alfabetizou os voluntários da instituição, que ainda não sabiam ler e escrever e também as mães, os pais e os demais familiares das crianças acompanhadas. A segunda justificativa ampara-se nos atuais indicadores de analfabetismo que ainda atingem 11 milhões de pessoas acima de 15 anos no Brasil, o que corresponde a 6,6% da população em situação de analfabetismo. Esta dívida social alarga-se quando se trata de um recorte regional. A região Nordeste acumula mais que o dobro do indicador nacional: 13,9% da população. No estado de Sergipe, o desenho se configura da seguinte forma: 13,5% entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade e 37,9% considerando apenas as pessoas com 60 anos ou mais de idade (Brasil, 2020). Ao ressaltar este último dado destaca-se um panorama de que para cada 100 pessoas acima de 60 anos, aproximadamente 38 não sabem ler e escrever.

Assim, o ensaio reflexivo aqui concebido, ora por vozes das mulheres alfabetizadoras desta prática e produtoras das narrativas, ora mediado e intervalado por vozes de estudiosos indutores de teorias e de práticas educacionais alicerçadas na crítica libertadora, como Freire (1981, 2012, 2014, 2016, 2017) e interlocutores como Peloso (2012) e Brandão (2006, 2009, 2013a, 2013b, 2018), suscita a importância da continuidade de propostas educativas populares gestadas desde às comunidades. Apesar desta temática estar fora do radar, é urgente trazê-la para as agendas atuais das políticas de alfabetização de pessoas adultas, tendo em vista os contínuos e persistentes indicadores de analfabetismo no Brasil e especialmente na Região Nordeste.

## **2. Metodologia: o caminho percorrido**

De natureza qualitativa, a construção metodológica desta pesquisa pautou-se pela “*metodologia do entre-encontro: uma experiência de pesquisa educacional (com) prometida por escutas e escritas*” (Santana, 2020), cujo método de abordagem inspirou-se na

Fenomenologia Hermenêutica (Masini, 2010) e o método procedimental ancorou-se na História Oral (Thompson, 1992). Para evidenciar o valor e o sentido das experiências das educadoras apreenderam-se as narrativas, recolhendo-as por meio dos testemunhos suscitados nos entre-encontros, de modo a “lançar a vida para dentro da própria história.” (Thompson, 1992, p. 44). O entre-encontro ultrapassa o limite físico da presença, pois nem sempre encontrar é estar. Assim, ele é um convite a entrar no encontro, uma invocação à presença plena: entrar, estar e entre-encontrar.

Os entre-encontros resultaram em três movimentos metodológicos: (1) entre-escuta – termo criado e que substitui a convencional entrevista por estar para além do ver, estar no duo *escutar-ver* (Barbier, 2002); (2) escrita de si - uma escrita delas sobre os processos que vivenciaram ao tornarem-se educadoras populares estando em comunidades e vinculadas à experiência alfabetizadora; (3) roda de conversa - um entre-encontro dialógico que se dá numa roda pelo movimento e pela presença. Este caráter tridimensional da metodologia foi movido pela *escuta sensível* que “[...] reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.” (Barbier, 2002, p. 94).

Esse desenho metodológico exigiu uma postura isenta de mensurações, onde a condução dos entre-encontros foi realizada sem inferências preliminares. Assim, um documento orientador contendo sete eixos temáticos foi elaborado, dentro de uma estrutura de perguntas para o intercâmbio de escutas com seis educadoras que foram indicadas de modo semelhante à *amostragem bola de neve*. Neste modo de amostragem o pesquisador vai “[...] de um caso a outro, perguntando aos entrevistados por outras pessoas que possam ser relevantes ao estudo.” (Flick, 2009, p. 47). Após a realização da primeira entre-escuta para validação do documento orientador, a Educadora A indicou o nome de outra educadora que, segundo ela, poderia contribuir com a pesquisa. Desse modo, a Educadora B indicou a Educadora C: “[...] as mães que eu acompanhava, eu encaminhava para a Eja (Educação de Jovens e Adultos) que era a Educadora C que dava aula. Ela poderá falar, seria interessante ela fazer parte da pesquisa.” (Educadora B, 2019, p. 4). Da primeira à última educadora, escutaram-se indicações espontâneas. Convém afirmar que os nomes das educadoras foram substituídos por letras alfabéticas de modo a preservar a identidade, conforme prescrito na cláusula de anonimato do termo de consentimento livre e esclarecido.

Os limites da amostra pautaram-se por critérios de saturação. Assim, quando o vasto repertório de dados produzidos atingiu o número de seis narrativas, notou-se que essas já colaborariam sobremaneira na resposta à problemática da pesquisa que assentou-se na

necessidade de reatualizar o tema da Educação Popular e seus contornos freireanos a partir das narrativas das mulheres que, ao desenvolverem trabalhos educativos nas suas comunidades, tornaram-se educadoras populares, praticando diversas e insurgentes atividades nas margens comunitárias onde viviam. Essa questão problema é um recorte dentro do universo amplo da problemática da pesquisa. Para respondê-la optou-se por recortes narrativos que foram extraídos das respostas dadas ao eixo temático do documento orientador, que fazia remissão às marcas do analfabetismo na vida das educadoras e sua relação com as atividades desenvolvidas no projeto de alfabetização de pessoas adultas.

Deste modo, à luz de Paulo Freire, constatou-se evidências dialógicas nas falas e escutas das seis mulheres - três residentes no município de Lagarto e três no município de Ilha das Flores, ambos no estado de Sergipe -, cujo cotidiano concreto das experiências foi captado em áudio, em seguida transcrito e compilado em narrativas individuais. Porém, para compor a trilha conceitual deste texto, optou-se por identificar memórias e experiências de apenas duas narrativas, tendo em vista a configuração da problemática e os limites do próprio texto. Assim, após exame minucioso das vinculações estreitas com os campos teóricos da Educação Popular e da Alfabetização de Pessoas Adultas - ambos fundamentados nos princípios freireanos de educação - resultaram fragmentos narrativos que serão aqui expostos, a partir das correlações entre as práticas educativas desenvolvidas pelas educadoras nas suas comunidades e os pressupostos orientadores das referidas práticas.

### **3. Por Dentro do Concreto Cotidiano das Educadoras Populares: resultados e discussões**

Num contexto onde a opressão produzia tantas formas de morte, as vozes das mulheres educadoras descritas neste fragmento textual são compatíveis com anúncios de uma educação pautada por princípios libertadores. A Educadora D, 46 anos de idade, nascida e criada no município de Ilha das Flores-SE, evocou das suas ternas lembranças a experiência inicial do seu tornar-se alfabetizadora a partir do contato próximo com o analfabetismo:

*Esse desejo de me tornar uma alfabetizadora voluntária nasceu e cresceu devido à convivência com meus pais e minha avó, ambos analfabetos, pois via a tristeza e a vergonha toda vez que precisavam assinar um documento ter que melar o dedo. Infelizmente não tiveram oportunidade de ir à escola porque começaram a trabalhar cedo depois que seus pais morreram. Mesmo aos trancos e barrancos meu pai conseguiu aprender a fazer o nome dele. Em compensação, minha avó não conseguiu, pois o cansaço da luta diária sempre vencia. Muitas vezes a vi chorando quando*

*recebia carta por não saber ler. Ela dizia que se sentia em uma eterna escuridão. (Educadora D, 2019, p. 1).*

Nesse sentido, Educadora C, 46 anos, nascida e criada no município de Lagarto-SE, também revela em sua narrativa uma marca biográfica atravessada pelo analfabetismo:

*Eu lembro que quando eu entrei na escola, eu tinha muita vontade de aprender a ler, pois eu sempre convivi com pessoas analfabetas! Minha avó era analfabeta, meu avô, minha mãe é. Meus tios, a maioria dos irmãos do meu pai são analfabetos, só sabem assinar o nome. (Educadora C, 2019, p. 3).*

Nestas áridas descrições, o nascimento e o crescimento do tornar-se alfabetizadora popular possui laços estreitos com as relações familiares e o contato direto com pessoas em situação de analfabetismo absoluto. Na narrativa da Educadora D percebe-se um *pensar ingênuo* acerca da alfabetização, restrita à codificação do nome, ao analfabetismo que mela o dedo - cuja marca é o registro da digital -, que faz verter em lágrimas os que desejam ler e escrever, e que deve ser superado com o direito mínimo à assinatura cursiva do próprio nome, talvez uma reprodução *“limitada na compreensão do problema, cuja complexidade não capta ou esconde, suas respostas a ele são de caráter mecanicista”* (Freire, 1981, p. 11). Na contramão dessa visão mecanicista sobre a aquisição do nome, pode-se considerar que o nome humaniza a pessoa, a tira da condição de objeto e devolve sua identidade de sujeito de direito. (Freire, 2017).

Esse analfabetismo que envergonha e faz chorar aqueles que, cotidianamente, tombam com ele, seja pela assinatura do próprio nome, seja para decifrar os mecanismos do mundo letrado e digital, e pelas limitações produzidas nas formas de interpretação da realidade, é uma dívida de contornos históricos arrastada até a contemporaneidade. É de interesse do projeto dominante que se tenha uma parca consciência, restrita ao uso mecânico da palavra que, para aquela educadora, simbolicamente, tem nome, o nome próprio. Esse analfabetismo não faz chorar os opressores que, astutamente, promovem estratégias políticas que resultam em indicadores expressivos de mortalidade e manutenção do abismo educacional.

Na base dessa narrativa da Educadora D, pode-se reconhecer indícios de uma denúncia de que este projeto opressor desumaniza as pessoas em situação de analfabetismo, negando o direito de escrever o prenome e não reconhecendo *“[...] a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando.”* (Freire, 1981, p. 12).



Ao afirmar que os pais e a avó não tiveram a oportunidade de frequentar a escola porque começaram a trabalhar cedo por conta da orfandade, a educadora encosta na experiência existencial dessas pessoas. Essa experiência, de fronteira imensurável, acumula conhecimento, como afirmou Freire (1981), e este mobiliza a realidade – posta e inscrita nas paredes da sobrevivência - a ponto de transformá-la. É nessa intersecção que a Educação Popular encontra força, pois “[...] é o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares para o exercício do poder.” (Peloso, 2012, p. 9).

Educação Popular é ferramenta política-pedagógica que contribui: na divulgação e recriação do conhecimento; na construção e implantação da estratégia de uma organização popular; na qualificação de militantes para luta de classes; na elevação do nível de consciência de classe oprimida e na incorporação do povo como protagonista; na tradução das ideias e na aplicação da metodologia popular, com o compromisso da multiplicação criativa. (Peloso, 2012, p. 9).

Dentre as contribuições político-pedagógicas da Educação Popular citadas acima pelo autor, destaca-se a dupla função inicial de divulgação e recriação do conhecimento. Aqui repousa o caráter metodológico, histórico, contextual e político desta dimensão da educação. Assim, o termo popular não deve ser visto como adjetivo para a educação, esvaziando seu conceito, sua luta, sua trajetória, e sim como dimensão.

A Educadora C na sua narrativa destacou duas marcas que a fizeram se envolver nas atividades de alfabetização: *“a paixão pela comunidade e pelo conhecimento”* (2019, p. 1). Desse modo, faz remissão à função da Educação Popular como divulgadora e recriadora de conhecimentos, pois só se divulga e recria o que se conhece, o que se experimenta, o que se apaixonou. A Educação Popular *“é uma paixão indignada e cheia de ternura que incorpora a vontade individual à teoria, à ciência e à criatividade, é uma paixão assumida e recriada por militantes que se entregam pelo projeto de vida solidária, fraterna e livre.”* (Peloso, 2012, p. 10).

Esta dimensão da educação precisa ser encarada a partir da multiplicidade de experiências educativas gestadas por diferentes organizações, instituições e movimentos. Segundo Gohn (2011) há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para membros da sociedade civil, como para sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos e confrontos.

Estudiosos da Educação Popular apontam que, historicamente, no Brasil, a teoria e a prática desta dimensão educacional se *“[...] iniciou nos anos de 1900, com as experiências*



*educativas dos anarquistas e, em menor escala, dos comunistas.*” (Paludo, 2018, p. 171). Porém, tendo em vista a efervescência desta prática na década de 60 do século passado, pode-se, também, sublinhar que tanto Paulo Freire, quanto seus companheiros foram precursores da Educação Popular no Brasil. Para Brandão (2006), constitui-se como uma educação concebida para as classes populares, que surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular. Nesse sentido, *“a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares”*. (Brandão, 2006, p. 46).

Paulo Freire priorizou a Educação Popular libertadora, resistiu ao esvaziamento da consciência crítica e histórica propagado à sua época. Resistiu ao esvaziamento da esperança, essa que é propulsora de mudanças das realidades postas ou escondidas, ditas ou silenciadas, centrais ou marginalizadas. Assegurou com sua pedagogia que a libertação dos oprimidos - por excelência - é critério suficientemente determinante para os que se filiam e aderem a práticas pedagógicas críticas e populares. Ele selou a Educação Popular com a cultura, associando educação às criações pessoais e coletivas de sua gente.

Para Paulo Freire e seus companheiros, a educação foi sempre pensada como um campo da cultura, e a cultura como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quanto podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social. (Brandão, 2013a, p. 13).

São os movimentos de cultura popular que fazem/fizeram pulsar a Educação Popular, associando-a a projetos de trabalhadores e atores sociais cuja prática transformadora partia das suas próprias culturas, das suas realidades. A Educação Popular *“[...] recoloca a pedagogia na cultura, como repõe a política na cultura”* (Brandão, 2013a, p. 12).

Diante desse recorte histórico e epistemológico da Educação Popular, uma narrativa ilustra a encarnação dessa dimensão associativa entre cultura e educação. A Educadora C e a Educadora D descrevem a importância do método de Paulo Freire como instrumento mobilizador do processo de alfabetização dos educandos, revelam a *“[...] dimensão educadora de uma ação política libertadora por meio da cultura”* (Brandão, 2018, p. 123). Assim disseram as educadoras:

*A gente usava a metodologia de Paulo Freire, através da leitura de mundo, selecionar as palavras e trazer a leitura que eles já conhecem do mundo. Trabalhar o nome do pai, o nome da mãe, dos filhos. Tinha deles que diziam: 'mulher eu não sei nem a data do aniversário do meu filho'. (Educatória C, 2019, p. 8)*

*Outro ponto que eu achei interessante foi o método de Paulo Freire que é tão diferente do convencional [...] onde ele ressalta que para “Eva ver a uva ela precisa saber de onde veio e como foi plantada”. Para mim, ter seguido este método foi uma experiência inigualável, onde o educando tem como base a sua vida diária, o seu trabalho, a pesca, a roça, enfim lidando com a própria realidade. Queria muito ter conhecido mais a história de Paulo Freire, suas teses defendidas, sua vida. Gosto da frase quando diz: “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Deve ter sido uma luta para ele a implantação desse método de ensino, onde os nossos governantes não estão nem aí, pois só ligam para o povo em tempo de política, onde acham que a caneta e o caderno desse pessoal é o cabo da enxada, pois não tem interesse nenhum para que essas pessoas aprendam, para que fiquem debaixo dos pés deles. (Educatória D, 2019, p. 2).*

No campo da Educação Popular o ato de pensar é crítico e as educadoras alcançam essa criticidade ao demarcar como os pressupostos freireanos, aqui representados por temas geradores nascidos da cultura local, a exemplo da vida diária, do trabalho, da pesca, da roça, da própria realidade, fomentam conexões entre os processos educativos e os contextos culturais, sociais e políticos. As educadoras se movimentam teoricamente nas narrativas, indicam como Paulo Freire preencheu seus modos de ser e fazer a docência, reclamam das muitas aprendizagens não tidas sobre o educador pernambucano e compreendem que, dentro desta dimensão educacional popular, os processos pedagógicos são refletidos a partir da realidade e esta é vista como movimento, jamais de forma estática.

A Educação Popular de acordo com Brandão e Assumpção (2009, p. 27) “*emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação. Ela pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular.*” Constitui-se uma educação praticada no campo das implicações e estas são resultantes dos engajamentos coletivos. Seu maior desafio é “[...] reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder” (Brandão, 2006, p. 2). A palavra bem dita liberta porque provoca consciência. Esta consciência que fez a Educatória D afirmar que não é de interesse dos opressores que os oprimidos aprendam, de modo que “*fiquem debaixo dos pés deles.*”.

Se o educador está disposto a viver com o educando uma experiência na qual o educando diz sua palavra ao educador, e não apenas escuta a palavra do educador, a

educação se autentica, tendo no educando um criador de sua aprendizagem. Esse é um princípio fundamental. (Freire, 2012, p. 23).

Na perspectiva freireana é impossível pensar educação sem que o próprio educando assuma o protagonismo do seu processo de libertação e consequentemente promova a transformação da realidade, pois as estruturas de poder perpassam o ser e o saber dessas pessoas. Nesta perspectiva educacional as práticas educativas emancipatórias compartilham do desejo de educar sem promover opressão e sem deixar-se oprimir, *“é preciso que a gente trabalhe no sentido da construção de uma educação e da alegria, da seriedade, do rigor e da transformação do mundo, para que homens e mulheres possam amar com menos cobrança”*. (Freire, 2014, p. 289).

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

Esses três eixos presentes na pedagogia libertadora freireana se colocam frente a frente com os eixos provocadores da opressão, eixos que inviabilizam outras formas de saber, principalmente das comunidades populares. Essa força da opressão faz acreditar que só há um único conhecimento válido, o produzido na lógica científica cartesiana. Essa lógica rejeita toda ideia educativa processada no cotidiano vivenciado e na experiência relacional dos sujeitos com e no mundo. Essa lógica perversa e tão bem reproduzida pelo intelectual de *mão fina* (Freire, 2012, p. 27) analisa o campo popular e os sujeitos aqui tematizados com suspeição, pois desconsidera os outros que diferem do padrão referencial.

Os diferentes grupos sociais que, ao longo de sua existência, vivenciaram processos de exclusão e invisibilização social e cultural, se configuram como comunidades potentes para se pensar práticas educativas libertadoras associadas à Educação Popular. Tais práticas, a exemplo da vivenciada pelas educadoras, constroem cotidianamente uma caminhada dialética com os sujeitos, atentando-se aos seus processos criativos, considerando sempre o desfazer das fronteiras excludentes como estratégia para que resistam à dinâmica comunitária popular, essa que é viva e nasce com o povo. Essa *“dialética é o processo de conhecimento pelo qual se acerta o caminho, através de um processo de reflexão sobre a realidade ou a prática.”* (Freire, 2012, p. 25).

Para além dos espaços, grupos e comunidades onde essas práticas se materializam, bem como seus caminhos percorridos e seus saberes invocados, importa também a compreensão de que essas práticas mobilizam os sujeitos a pensar e a ler o mundo a partir das suas realidades. Esta é uma síntese da Educação Popular. Freire ao narrar sua experiência indica que “[...] não propunha apenas que eles aprendessem a ler e a escrever, mas a pensar; é que, fazendo o aprendizado da leitura e da palavra – e da escrita da palavra – nós contribuimos de maneira melhor a fazer a leitura do mundo.” (2014, p. 288).

Na tessitura da leitura do mundo, Brandão (2013b) apresenta um princípio que colabora neste movimento pedagógico da Educação Popular. Assim, diz o autor: “Educar, ensinar, é partilhar situações de reciprocidades e inter-trocas de saberes. É partilhar de momentos e contextos culturais motivadas à criação solidária de saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades.” (p. 13). Os seguintes recortes narrativos se aproximam desse princípio:

*Quando eu estava em sala de aula, me sentia felicíssima, muito realizada. E o que eu mais admirava nos educandos era a simplicidade, a união e a solidariedade entre eles. Isso me encantava cada dia, principalmente nas rodas de conversa, onde cada um falava sobre sua história de vida, porque resolveu voltar a sala de aula, seus medos, seus anseios e, na maioria das vezes, me emocionei porque eu via no semblante cansado de cada um a vontade de vencer, a garra e a disponibilidade em estar ali. (Educadora D, 2019, p. 2).*

*Não era só ensinar não, tinha um jeito, tinha um porquê para estar ali. Tinha dia que a gente só conversava, porque estava ensinando e vendo que elas não estavam prestando atenção, aí eu puxei uma história e elas começavam a contar o que estava acontecendo na comunidade. Então, tinha dia que era mais ouvir mesmo, era escutar. E elas se sentiam bem. (Educadora C, 2019, p. 7).*

As educadoras pontuam que estavam em sala e, estando - no sentido freireano da inteireza - não estavam sós. Estavam na simplicidade com educandos que diziam de si porque tinham quem os escutasse. Diziam das suas histórias e das suas subjetividades, pois havia uma escuta coletiva e solidária. As descrições das educadoras encaminham para um eixo da metodologia popular, o de não estar só, mas com o outro. Esse estar, não é uma técnica que preenche o método, mas um estado, uma disposição que, uma vez respeitada, possibilita a vivência da se vive a completude de uma prática popular. Assim, “uma educação que resiste em ser “popular” não como um “serviço a”, mas como um “compromisso com” e outras modalidades de ação social de horizonte transformador. Ou, para retornarmos aqui uma palavra cara a Paulo Freire: libertador.” (Brandão, 2013a, p. 12).

A implicação profunda e rigorosa que surge quando encarno que não estou só é exatamente o direito e o dever de respeitar em você o direito de você dizer a palavra. Isso significa então saber ouvir. Na medida em que eu parto do reconhecimento do teu direito de dizer a palavra, quando eu falo porque te ouvi, eu faço mais do que falar a ti, eu falo contigo. Mas falar a ti só se converte no falar contigo se eu te escuto. (Freire, 2012, p. 22).

Esse desejo de saber do outro, dos seus enredos e tramas, implica compreender o sentido pleno da Educação Popular: não se pratica para o outro, mas com o outro. Esse saber de estar com o outro é um conhecimento advindo da imersão nas próprias práticas sociais. Não há manual, o que há é abertura para observar o que mobiliza e orienta cada pessoa na sua vivência cotidiana, pois *“carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura.”* (Freire, 2016, p. 45).

Sendo assim, é a experiência que media essas fronteiras que estão para além de conhecimento como mercadoria e de vida como dimensão biológica, com destinação pronta, mas que se fundam para a existência, se construindo à medida que vai se vivendo. Portanto, a Educação Popular como saber fundado na experiência acontece por dentro, numa encarnante e permanente aventura de criação. *“E não há criação sem risco; e o que temos a fazer é reinventar as coisas”* (Freire, 2012, p. 29), numa experiência que cria e recria, constrói e reconstrói.

#### **4. Considerações Finais: na trilha de um fazer educativo popular contínuo**

A trilha final deste ensaio volta-se para a abertura inicial que demarcou objetivamente o caminho teórico e metodológico pelas vias do pensamento educacional de Paulo Freire entrecruzado por recortes narrativos de educadoras populares, que no seu fazer educativo cotidiano experimentaram produzir saberes a partir das margens plurais e comunitárias. Esses saberes foram descritos em notas que fizeram pulsar o fazer educativo por meio dos testemunhos das mulheres educadoras que ampliaram o conceito de Educação Popular, aportando-se nos pressupostos da educação libertadora, elevando-o além da dimensão educacional e colocando-a como um saber gerado na experiência do cotidiano, fincada na realidade.

A partir das mulheres percebeu-se o interior de uma prática educativa popular, construída e praticada em comunidade, com as pessoas e com o mundo. O paralelo entre a narrativa da Educadora C e da Educadora D, enriqueceu de detalhes o cotidiano das suas práticas através da simplicidade dos seus compromissos e das vinculações afetuosas com a

comunidade, bem como do desejo profundo pelo conhecimento, sem mercantilizá-lo. Demonstraram o quanto é subjetivo e imensurável a abrangência de uma experiência educativa pautada pelos princípios da existência e da troca de experiências, costurada por processos criativos. Dessas mulheres da Pastoral da Criança veio o exemplo indiscutível quando se trata do compromisso encarnado com as suas comunidades.

Com Paulo Freire e seus interlocutores, como Brandão, reatualizou-se a relação entre a vida humana e o conhecimento, numa estreita tradução teórica de um saber gerado no campo experimental, com exaltação ilimitada do direito singular de pronunciar a palavra. No cumprimento deste direito, a alfabetização das pessoas adultas, aqui desnudada em indicadores ainda persistentes, precisa ser pautada como direito humano básico, e para além disso deve ser encarada como ferramenta decisiva no enfrentamento da pobreza e na distribuição inadequada dos recursos necessários à sobrevivência.

Por fim e a partir do que aprendemos com esta pesquisa, sugestionamos o desenvolvimento de outros trabalhos que possam, através de práticas educativas libertadoras, resistentes e recriadas desde as comunidades - lá nas margens, onde cresce a esperança e a justiça social -, serem investigados, sejam investigações dos ainda resistentes projetos de alfabetização de pessoas em situação de analfabetismo, sejam em outras dimensões da educação. Essas dimensões da reivindicam, a partir das suas pluralidades e complexidades, a mobilização de caminhos de pesquisa que reconheçam suas vivências e as relações com outras práticas, revelando tensões no ciclo de produção científica, no que tange ao paradigma dominante de pesquisa, e nos intimando a buscar outras formas de produzir conhecimentos para além das abordagens institucionais padronizadas, tidas e ditas como hegemônicas e discursivamente únicas.

### **Nota**

Publicação financiada pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP/CAPES) com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS) através do Edital nº 06/2020/PPGED/PROAP/UFS.

### **Referências**

Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação [Action research]*. Brasília, Brazil: Plano Editora.

Brandão, C. R. (2018). Cultura popular [Popular culture]. In Streck, D. R.; Redin, E.; Zitkoski, J. J. (Eds.). *Dicionário Paulo Freire*. 123-127. Belo Horizonte, Brazil: Autêntica Editora.

Brandão, C. R. (2013a). Prefácio: Cinquenta e um anos depois [Preface: Fifty-one years later]. In Streck, D. R.; Esteban, M. T. (Eds.). *Educação Popular: Lugar de construção social coletiva*. 09-14. Petrópolis, Brazil: Vozes.

Brandão, C. R. (2013b). Educação popular antes e agora [Popular education then and now]. *Revista Ideação do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, 15(1), 10-24. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8505/6256>.

Brandão, C. R., & Assumpção, R. (2009). *Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora [Rebel culture: writings about popular education then and now]*. São Paulo, Brazil: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Brandão, C. R. (2006). *O que é educação popular [What popular education is]*. São Paulo, Brazil: Brasiliense.

Brasil. (2020). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [Brazilian Institute of Geography and Statistics]. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua*. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>.

César, J. A., & Gonçalves, T. S. (2002). *Saúde e nutrição infantil em áreas pobres do Norte e Nordeste do Brasil: avaliando indicadores e propondo intervenções [Child health and nutrition in poor regions of the north and northeast of Brazil: assessing indicators and suggesting interventions]*. Curitiba, Brazil: Pastoral da Criança.

Educator A. (2019). *Transcrição da narrativa 1 [Narrative transcript 1]*. Ilha das Flores, Brazil. 1 arquivo. mp3. (1:08:45).



Educator B. (2019). *Transcrição da narrativa 2 [Narrative transcript 2]*. Lagarto, Brazil. 1 arquivo. mp3. (1:25:19).

Educator C. (2019). *Transcrição da narrativa 3 [Narrative transcript 3]*. Lagarto, Brazil. 1 arquivo. mp3. (1:35:15).

Educator D. (2019). *Transcrição da narrativa 4 [Narrative transcript 4]*. Lagarto, Brazil. 1 arquivo. mp3. (1:26:33).

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa [Qualitative research design]*. Porto Alegre, Brazil: Artmed.

Freire, P. (2017). *Pedagogia do oprimido [Pedagogy of the oppressed]*. (64a ed.), Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.

Freire, P. (2016). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido [Pedagogy of hope: a re-encounter with pedagogy of the oppressed]*. São Paulo/Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da tolerância [Pedagogy of tolerance]*. Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.

Freire, P. (2012). Princípios do trabalho popular [Principles of popular work]. In Peloso, R. (ed). *Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis*. 21-31. São Paulo, Brazil: Expressão Popular.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade [Cultural action for freedom]*. (5a ed.), Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.

Gohn, M. G. (2011). *Movimentos sociais na contemporaneidade [Social movements in the contemporaneity]*. Revista Brasileira de Educação, 16(47), 333-361. Rio de Janeiro, Brazil: ANPEd.

Masini, E. F. S. (2010). Enfoque fenomenológico de pesquisa em Educação [Phenomenological focus of research in education]. In Fazenda, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional* 65-74, São Paulo, Brazil: Cortez.

Pastoral da Criança (2020). *Missão da Pastoral da Criança* [Mission of Pastoral da Criança]. Recuperado de <https://www.pastoraldacrianca.org.br/133-quem-somos/2426-missao-da-pastoral-da-crianca>.

Paludo, C. (2018). Educação popular [Popular education]. In Streck, D. R., Redin, E., Zitkoski, J. J. (Eds.). *Dicionário Paulo Freire*. 171-172. Belo Horizonte, Brazil: Autêntica Editora.

Peloso, R. (2012) *Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis* [Work foundations: selection of scripts organized by Cepis]. São Paulo: Expressão Popular.

Rivero, J. (2009). Alfabetização e educação de jovens e adultos na América Latina, direito humano fundamental e fator essencial de equidade social [Literacy and education of young adults and adults in Latin America, fundamental human right and essential factor to social equity]. In Unesco. *Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. 9-54, São Paulo, Brazil: Unesco/Fundação Santillana.

Santana, L. M. (2020). Como “me tornei” Educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas adultas [How “I have become” a female popular educator: trajectories of adult literacy educators.] (Doctoral thesis). Universidade Federal de Sergipe.

Streck, D. R. (2010). Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina [Paulo Freire and the consolidation of the pedagogical thinking in Latin America]. In: Streck, D. R. (ed). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma antologia*. 329-345. Belo Horizonte, Brazil: Autêntica Editora.

Thompson, P. (1992). *A voz do passado: história oral* [The past's voice: oral history]. Rio de Janeiro, Brazil: Paz e Terra.

**Porcentagem de contribuição de cada autora no manuscrito**

Leyla Menezes de Santana – 33,33%

Marizete Lucini – 33, 33%

Lívia Jéssica Messias de Almeida – 33,33%