



ENTRE VIVÊNCIAS E SABERES NUMA MARÉ DE SINGULARIDADES: NARRATIVAS DOCENTES EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

BETWEEN EXPERIENCES AND KNOWLEDGE IN A TIDE OF SINGULARITIES: TEACHERS' NARRATIVES IN DIALOGUE WITH PAULO FREIRE

ENTRE EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTOS EN UNA MAREA DE SINGULARIDADES: NARRATIVAS DE PROFESORES EN DIÁLOGO CON PAULO FREIRE

Ana Clara Frey de S

Thiago



Mestranda em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (UERJ-FEBF)

Professora nos anos iniciais na rede pública do Rio de Janeiro

anasthiago41@gmail.com

Luciana Velloso da Silva Seixas



Doutorado em Educação (UERJ)

Professora na UERJ e FEBF (UERJ)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) da FEBF (UERJ)

lucianavss@gmail.com

Resumo

Ao longo da trajetória docente somos desafiados a vivenciar com equilíbrio as 'prácticasteorias' que nos constituem. Este artigo tem por objetivo trazer algumas dessas experiências do 'aprenderensinar' tendo em vista a compreensão e a ressignificação das práticas educativas. As opções metodológicas aqui adotadas buscam inspiração nos princípios da multirreferencialidade; na pesquisa com os cotidianos e seus 'movimentos necessários', através das 'conversas' e o 'narrar de si' como principais formas de produção de conhecimentos. Nesse sentido, tratando de um recorte da pesquisa de mestrado, apresentam-se narrativas de uma docente que, inserida na periferia do Complexo da Maré (RJ), busca desvelar olhares sensíveis às singularidades no diálogo constante com os escritos do educador Paulo Freire e os sentidos atribuídos à práxis educativa, por meio do engajamento necessário em um trilhar autorreflexivo.

Palavras-chave: Narrativas docentes. Periferias e diversidade. Práxis educativa.

Recebido em: 2 de agosto de 2021.

Aprovado em: 9 de novembro de 2021.

Como citar esse artigo (ABNT):

THIAGO, Ana Clara Frey de S; SEIXAS, Luciana Velloso da Silva. Entre vivências e saberes numa Maré de singularidades: narrativas docentes em diálogo com Paulo Freire. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 3, e093, 2021.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n3.e093.id1287>



Abstract

Throughout the teaching trajectory, we are challenged to live with balance as 'practicaltheories' than in the previous ones. This article aims to bring some of these 'learnteaching' experiences with a view to understanding and reframing educational practices. The methodological options adopted here seek inspiration in the principles of multi-referentiality; in the research with daily life and its 'movements', through 'conversations' and the 'narrating of oneself' as the main forms of knowledge production. In this sense, dealing with an excerpt from the master's research, narratives are presented by a teacher who is located on the outskirts of Complexo da Maré (RJ) who seeks to unveil sensitive views of singularities, in a constant dialogue with the writings of educator Paulo Freire and the senses it requires the educational praxis, through the necessary engagement in a self-reflective way.

Keywords: Teaching narratives. Peripheries and diversity. Educational praxis.

Resumen

A lo largo de la trayectoria docente, tenemos el desafío de vivir con equilibrio como 'teoríasprácticas' que en las anteriores. Este artículo tiene como objetivo acercar algunas de estas experiencias de 'aprendizajeenseñanza' con miras a comprender y reformular las prácticas educativas. Las opciones metodológicas aquí adoptadas buscan inspiración en los principios de multireferencialidad; en la investigación con la vida cotidiana y sus 'movimientos', a través de las 'conversaciones' y la 'narración de uno mismo' como principales formas de producción de conocimiento. En este sentido, a partir de un fragmento de la investigación del máster, presentamos las narrativas de un docente que se inserta en la periferia del Complejo da Maré (RJ) busca desvelar miradas sensibles a las singularidades, no un diálogo constante con los escritos del educador Paulo Freire y los sentidos requiere la praxis educativa, a través del compromiso necesario en un camino autorreflexivo.

Palabras clave: Narrativas de profesores. Periferia y diversidad. Praxis educativa.



1 INTRODUÇÃO

*“A vida é um borbulhar de sonhos singulares
imersos em um oceano de infinitas possibilidades”*

*“Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida:
não pensa ideias, pensa a existência”.*

Ernani Maria Fiori (2014, p. 5)

Em dado momento de nossas trajetórias nos damos conta de que é preciso compreender a vida além do tempo que nos circunda e nos modifica. Somos mais do que o conjunto do qual fazemos parte, somos as singularidades que, entrelaçadas, dão forma ao colorido da coletividade. É preciso ser e estar no ato presente, neste instante, no agora que nos envolve, nos acontecimentos e encontros que modificam nossos olhares, que nos impactam e os quais impactamos. Esse pulsar da vida está na diversidade dos olhares, dos gestos, dos dizeres e dos silêncios, nos pensamentos e no movimento que envolvem os nossos sentidos de pertencimento.

Há praticamente 100 anos, um menino de pés descalços descobria esses sentidos à sombra de uma mangueira, lá em Recife, no nordeste do Brasil. Em meio aos galhos das árvores, das frutas doces, dos cantos dos pássaros e das experiências com a natureza, esse menino foi descobrindo o mundo. A partir de sua percepção sobre ele, nasciam seus primeiros significados e sentidos. Esse menino se chamava Paulo, uma criança que aos poucos descobriu os ‘textos’ e as ‘palavras’: as ‘letras’ nos cantos dos pássaros, na água da chuva, nas cores do céu e no aroma das flores.

Para cada qual, a gestação da leitura de mundo, que é a vida, acontece de forma diferente, daí a importância de atentarmos ao outro em suas realidades. Ailton Krenak (2019) ressalta a heterogeneidade presente na humanidade, numa tentativa de desmistificar o discurso homogêneo que desconfigura a diferença que resiste nesse sistema opressor e desigual, trazendo à reflexão a necessidade de reverter esses rumos, compreendendo o lugar de fala de cada um. Afirma ainda que o sonho é aprendido, proporcionando autoconhecimento, e por meio dele ampliamos nossas visões do que é a vida. Nesse mesmo sentido, dá-se a esperança.

Trata-se aqui desse termo no sentido do ‘esperançar’ – necessidade ontológica que, muito além da pura teimosia, “é imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2011b, p. 14) –, essencial para a concretização da utopia, dos sonhos possíveis, numa mobilização que se faz em ato. É preciso que nos movimentemos em prol de um revigoramento de nossas práticas



como ‘docentesdiscentes’¹, visto que nos deparamos constantemente com situações que exigem engajamento frente às limitações que se impõem, através da prática da esperança, no embate que desarvora, que mobiliza, afinal todos temos por vocação a humanização que é o ‘Ser mais’ (FREIRE, 2011b).

Nossas vivências formativas não se restringem a um único lugar, diferentemente do que preconiza a sociedade moderna – de que há espaços restritivos à formação do sujeito. As trajetórias de cada ser são compostas de narrativas, de experiências e de reflexões únicas que fazemos com o outro e não para o outro. É com base nos cotidianos e nas relações sociais que vamos tecendo nossas histórias e buscando compreender as incompletudes que nos formam, que ocorrem nos múltiplos ‘espaçostempos’ em que convivemos. Romper com a lógica positivista é dar crédito aos diversos saberes existentes, é valorizar os ‘conhecimentossignificações’ que emergem das memórias, das conversas, das narrativas de cada ser. Não se fala aqui de desvalorização dos saberes científicos e sim de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2011a), optando por um processo formativo que valoriza essas possibilidades.

Nesse sentido, o presente texto, recorte da pesquisa de mestrado, tem por objetivo principal ressignificar as ‘prácticasteorias’ de uma professora-pesquisadora que emergem dos cotidianos escolares, por meio de narrativas autobiográficas (JOSSO, 2012) e vivências ‘docentesdiscentes’, em ‘conversas’ tecidas nos princípios da multirreferencialidade. Nesse viés, o diário de campo e os fios da memória são entrelaçados com os diferentes saberes existentes, tendo como principal personagem conceitual² o educador Paulo Freire e os seus sentidos atribuídos a uma práxis³ consciente e libertadora.

2 ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O dia a dia da escola apresenta a pluralidade dessas experiências de estudo em situações cotidianas “chamadas práticas, que se desenvolvem por meio de diálogos entre aquilo que advém dos textos e discursos teóricos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos

¹ Optamos pela grafia deste e de outros termos juntos, em itálico e entre aspas simples, pelo fato de concordarmos com Andrade, Caldas e Alves (2019), de que não é possível separar seus sentidos, dado que “as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos” (p. 19), ou seja, nas pesquisas com os cotidianos.

² No terceiro movimento das pesquisas com os cotidianos, as autoras citadas afirmam que os intercessores da escrita são nossos ‘personagens conceituais’, embasadas nos escritos de Deleuze e Guattari (1992), na percepção de que é preciso ir à busca de nossas fontes ao longo do processo de pesquisa.

³ Ação-reflexão-ação por parte dos sujeitos, tendo em vista a transformação do meio em que estão inseridos.



sujeitos *'teóricopraticantes'* da vida cotidiana" (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 63), que fornecem as questões que nos auxiliam nas composições enredadas da pesquisa.

Muitas vezes o próprio ser não se acredita capaz de dizer a sua palavra, e nesse processo o educador atua como viabilizador da pronúncia do mundo pelo outro, que, para além da intencionalidade de formar o outro, forma-se a si mesmo. Nesse sentido, o percurso investigativo destes escritos reconhece a pesquisa-formação como articulação epistemológica e metodológica que potencializa o surgimento de autorias-cidadãs (SANTOS, 2019), em que o professor-pesquisador valoriza os cotidianos como *'espaçostempos'* de produções.

Vale destacar que, na pesquisa-ação, o conhecimento e a ação caminham lado a lado, relembrando a práxis educativa de Freire (2014). Esse modo de fazer pesquisa não desassocia a *'prática'* da *'teoria'*, e o pesquisador adquire caráter coletivo, não se limitando simplesmente a aplicar os conhecimentos "adquiridos" como nas metodologias positivistas, além de compreender a prática pedagógica como itinerância (BARBIER, 2007). Nessa perspectiva, a escola é concebida como lugar de trocas, de sentimentos, de emoções que afloram no contato com o outro, indo muito além de simples transmissão e reprodução de informações. Pensar na instituição escolar como "lugar de vida", de interações, e não como espaço de preparação para a vida (ARDOINO, 2012, p. 96), é transformar essa visão hegemônica de saberes, valorizando as culturas por meio de uma atuação docente conscientizadora.

Estes escritos se propõem à reflexão da dicotomia estabelecida entre os saberes instituídos e aqueles que experienciamos, a exemplo do momento em que se adentra numa sala de aula como docente da Educação Básica logo após a finalização da graduação em Pedagogia, havendo o conflito com os saberes até então "adquiridos".

Assim, sentindo a necessidade de compreender melhor a prática vivenciada, esta *'docentediscente'* retorna ao ambiente universitário no propósito de vivenciar com afinco a práxis educativa, corroborando Garcia & Alves (2002, p. 106), de que "este inconformismo, esta busca de soluções para um problema que aflige a professora a leva a assumir uma postura investigativa". Santos (2019), nesse mesmo viés, destaca ainda a necessidade de compreender a prática docente como prática de pesquisa, nesse percurso de *'aprenderensinar'* simultaneamente com o pesquisar.

A posição epistemológica destes escritos se ampara em uma abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998; MACEDO et al., 2012), na consciência de que é preciso desenvolver um olhar atento ao que acontece no interior de si próprio, ao redor de si e nas



relações estabelecidas, tendo em vista a formação de sujeitos-autores (BARBOSA, 2012). Além disso, toma-se como base a abordagem das ‘pesquisas com os cotidianos’ (CERTEAU, 2013) e dos ‘movimentos necessários’ (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019), na compreensão de um olhar plural sobre as práticas e os fenômenos educativos existentes.

Pesquisar com os cotidianos é ser atravessado por acontecimentos, na percepção de se criar junto, de produzir os conhecimentos em meio ao diálogo constante, tecendo redes de saberes. Paulo Freire trata do conceito da ‘dialogicidade’ como a “abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios” (FREIRE, 2015, p. 132), no desenvolvimento da coerência metodológica por intermédio de uma postura dialógica, dos saberes necessários à prática educativa.

Nesse sentido, conceber as ‘conversas’ como elemento metodológico apresentado neste trabalho e como principal forma de produção de ‘*conhecimentossignificações*’ é potencializar as experiências vividas, é a possibilidade de “tornarmo-nos senhores e senhoras de nossa palavra [...], sujeitos na pronúncia do mundo, do nosso mundo” (SERPA, 2018, p. 99), de abrimo-nos ao encontro, revisitar a memória e compartilhar sentimentos. Esse modo de fazer pesquisa procura tornar legítimas as experiências cotidianas, exigindo o posicionamento investigativo que aposta no acontecimento das conversas “como golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representada [...] em procedimentos rígidos” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 33). Essa escolha implica o sentimento de pertencimento à pesquisa, visto que as singularidades ganham espaço em meio ao coletivo, tornando válido aquilo que antes era desprezado, tido como menor.

Com efeito, é preciso rememorar as experiências nos espaços educacionais de modo que auxiliem na compreensão e reorientação das práticas educativas, trazendo ao presente acontecimentos que se conectam com o íntimo, em uma rede de emoções, de ‘*conhecimentossignificações*’ que envolvem nosso sentimento do mundo. Nesse caminho é preciso refazer as ‘*prácticasteorias*’ constantemente, pensando nos estudos já realizados e naqueles que ainda estão por vir, acreditando na afirmativa de Freire (2015) de que o ensinar inexiste sem o aprender, de que não há docência sem discência.

3 NARRATIVAS ‘*DOCENTESDISCENTES*’ – TECENDO RELAÇÕES EM PAULO FREIRE

As ‘*leiturasescritas*’ em um diário pessoal obviamente possuem outras finalidades se comparadas a um diário de campo no ato de pesquisa. Porém há o fio comum que os conecta: a presença do afeto, do “narrar de si” (JOSSO, 2012), corroborando Certeau (2013) de que



narrativas, muito além de objetos, produzem efeitos. Não é possível, segundo nossa forma de pesquisar, subtrair o pesquisador da observação do seu campo; ele está com ele, assim como está com seus praticantes, como um dispositivo em que se atrelam, de forma indissociável, “a vida daqueles/as que narram a si mesmos/as e a comunidade de leitores/praticantes” (RANGEL, 2018, p. 12) da qual fazem parte. Santos e Weber (2018, p. 30) apontam ainda que

O diário de campo é um dispositivo de caráter pessoal que permite refletir e registrar o ocorrido, impulsionando o pesquisador a investigar a própria ação por meio do registro e análises sistemáticas de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses e preocupações envolvidas nessas ações.

As narrativas autobiográficas emergem, nesse sentido, como dispositivos de pesquisa-formação, permitindo-nos compreender com mais clareza uma análise mais detalhada de nós, através do ato de narrar a vida. Josso (2012, p. 23) destaca que

Elaborar a sua narrativa de vida [...] constitui uma prática de encenação do sujeito que se torna autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, [...] *numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade*. Porque o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (*grifos nossos*).

O percurso subjetivo da autoria começa, de fato, quando o ser se conscientiza de que, ao dizer a sua palavra, ele toma para si a sua perspectiva histórica-sócio-cultural (FREIRE, 2014), educando-se e compreendendo a sua existência na ação-reflexão que não se dissocia. O trilhar autobiográfico envolve aspectos reflexivos de que a prática profissional é formativa por si só. Nesse movimento, o sujeito encontra-se no mundo, em contato com o outro, de modo que “esse trabalho introspectivo não pode desenvolver-se senão no confronto com o olhar de outrem, jogando com os efeitos de contraste que essa confrontação gera” (JOSSO, 2012, p. 23).

Em um diário de campo, da mesma forma, registramos nossos sentimentos, descrevemos momentos, trazemos situações que nos impactaram diante da pesquisa e como podemos refletir sobre elas. Muitas vezes essa escrita acontece em tópicos, relatos simplificados, imagens e áudios que, por mais detalhados que sejam, não traduzem todas as impressões do que se deseja, mas que possuem a potência de reativar os fios da memória, trazendo o momento vivido à tona. Com esse intuito, trazemos a narrativa dos primeiros dias desta professora-pesquisadora e suas impressões, tratando das peculiaridades dos cotidianos do ‘se autorizar’.



3.1. A CHEGADA AO COMPLEXO DA MARÉ: UM MERGULHO AUTORREFLEXIVO

Jamais poderia imaginar que estaria dentro da sala de aula na manhã seguinte à minha colação de grau em Pedagogia no teatro aberto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lá estava eu, emocionada e ansiosa, nessa mesma tarde na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), escolhendo a minha escola, junto com meu pai. Lembro-me perfeitamente daquele ‘caderninho’ com nomes de várias instituições, as vagas possíveis para professor e aquelas que eram as mais difíceis de preencher. Essas eram e são as vagas nas periferias, estereotipadas por narrativas de medo, de lugares em que ninguém quer atuar, pela repetição de falas que enfatizam esse sentimento de ‘perigo’, pelo caso de, “se você cair lá, você não vai ficar (ou sair) bem”. Eu escolhi a Maré – e era lá que eu queria estar. E diante das vagas disponíveis, a Escola Boulevard⁴ se apresentou como possibilidade, uma das escolas do ‘amanhã’⁵. No dia seguinte a essa escolha, sem ainda ter tido experiência de regência de turma, estava dentro de uma sala de aula com 32 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental – dia que não mais esquecerei.

Naqueles primeiros dias, lembro-me de permanecer muito tempo em silêncio após o trabalho, refletindo sobre o que ouvi, o que observei, o que falei. A angústia maior era: “será que eles gostaram de mim?”. Eles que digo são os sujeitos destes escritos: os alunos – a vida desta pesquisa – o meu porquê de querer ‘*aprenderensinar*’ num movimento permanente.

Tentando compreender as melhores formas de lidar com os percursos do cotidiano escolar, de atender à burocracia e de me aproximar de suas vivências, após alguns meses percebi-me atuando de modo automático, preocupada em atender aos resultados estatísticos esperados pelo sistema educacional, sem, contudo, ‘mergulhar’ na Maré de corpo e alma para compreender essa realidade. Apenas molhava meus pés.

As questões globais não podem ser vistas de forma segregada, sem conexão umas com as outras; devem ser refletidas de forma integral, como destaca Morin (2014, p. 14), que é impossível apreender “o tecido conjunto”, o complexo, com o retalhamento das disciplinas e, “portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade”. Estava me atentando somente aos objetivos do “ler e contar” de modo mecânico, esquecendo-me de que o ambiente escolar, para além da ‘apreensão de conteúdos’, é espaço de encontros, de conversas

⁴ Por questões éticas de pesquisa, tanto o nome da escola quanto o dos praticantes serão preservados. Utilizaremos nomes fictícios.

⁵ Conjunto de escolas de turno único localizadas nas favelas e periferias que fazem parte do projeto da Prefeitura do Rio de Janeiro em 2009.



e de confronto com o outro (FREIRE, 2015), razão pela qual as relações ‘*docentesdiscentes*’ marcam nossas memórias.

Como afirmam Andrade, Caldas e Alves (2019), nos movimentos com os cotidianos é preciso ver além do que já foi revelado; ir em busca de referências diversas, beber de todas as fontes, posto que todas são válidas; ir atrás das imagens, cores, cheiros e sons, além do movimento do corpo em interação naquele contexto, das emoções e dos modos de lidar com a rotina daquele espaço sentido, vivido e produzido.

Entre os conceitos que tecem os caminhos epistemológicos da multirreferencialidade descrita por Ardoino (1998), a *alteração* leva em conta a ação do outro, a heterogeneidade dos sujeitos; de forma mais ampla, o conceito de alteridade reflete somente sobre a ideia da existência do outro. Barbosa (2012) ainda destaca a importância de refletirmos sobre esse sentido no “âmago de nossas relações educativas e formativas”, visto que fixar o nosso olhar na ideia do outro (alteridade) “não nos permite esbarrar com a ação do outro (alter-ação), com o outro de carne e osso, o aprendente que nos desestabiliza com sua ação, seus gostos, seu jeito de pensar, de ser e de reagir diante de nós” (BARBOSA, 2012, p. 67).

Começo, então, a abrir rodas de conversa, lembrando-me dos círculos de cultura de Freire, das palavras geradoras, as ‘*palavramundo*’, levando mais arte, música e poesia. Passo a contar mais histórias para as crianças e a encorajá-las que pronunciem suas palavras, que falem sobre seus cotidianos no ato de conversar, o que possibilita a abertura dos nossos sentidos e ir ao encontro do “pensar(se) com o outro” (SAMPAIO et al., 2018, p. 35). Ao compartilhar com eles minhas experiências apresento-me como sou, afastando-me do autoritarismo, na compreensão de que o trabalho educativo é uma via de mão dupla porquanto somos inacabados e incompletos.

Nesse viés, Freire (2015) destaca que ensinar exige consciência do inacabamento, que envolve a responsabilidade do que não está dado, relatando que

[...] gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não um determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (FREIRE, 2015, p. 52-53).

Esse sentimento do ‘ser mais’ parte desse empenho do ser individual para o ser coletivo, que requer uma práxis revolucionária e transformadora. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na perspectiva de que podemos sempre nos melhorar, aumentar nossas potencialidades. Nesse caminho do ‘*aprenderensinar*’ esses conceitos são essenciais, além da



curiosidade epistemológica que respeita o senso comum e a capacidade criadora do educando (FREIRE, 2015), além de se comprometer com a formação de uma consciência crítica e reflexiva.

3.2. ENTRE HISTÓRIAS, MÚSICAS E IMAGENS: MERGULHANDO EM NOVAS MARÉS

Certo dia, trabalhava o texto de uma fábula infantil, mas as crianças não estavam muito interessadas; respondiam às perguntas sem entusiasmo e já começavam a se dispersar. Diante desse quadro, começo a agir com firmeza até que me observo caindo em erros anteriores: gritos, raiva, estresse... percebo que não havia o menor sentido nesse agir, refletindo interiormente: “Em que essa história interessa a eles? Em que interessa a mim?”. Nesse momento, tenho outra ideia. Pego uma caixa de som e falo: “hoje nós vamos escutar diferentes histórias, só que por meio da música!” A alegria é geral e a concentração também.

De improviso, pego um *pendrive* que continha cinco músicas que havia utilizado num trabalho sobre culturas brasileiras, na época de faculdade, e a cada toque musical as crianças se levantavam para dançar. E eu não briguei, libertei-me do lado autoritário naquele instante. Para cada música, inventava histórias relacionadas à cultura e ao conteúdo didático das disciplinas, as crianças se maravilhavam, atentas. Um momento marcante foi quando tocou o ritmo do *jongo*⁶, numa versão da música “Suíte dos Pescadores”⁷, e abrimos uma grande roda para dançar. A batida uníssona dos pés no centro da sala de aula ecoava como: “agora, sim, falamos a mesma língua”.

Refletir sobre o ambiente escolar é pensar nos desvelamentos únicos, singulares, em que cada sujeito pode dizer a sua palavra e ser escutado. Esse pensamento vai de acordo com Freire (2011a), de que um educador libertador tem o dever de uma escuta implicada, do ‘falar com’ os educandos, de que se faz necessária uma postura engajada numa práxis que envolva processos dialógicos, interativos e colaborativos, com vistas à formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Pelo fato de permanecer com essa turma durante os quatro anos seguintes, pude realizar um projeto de temática sobre a potencialidade do espaço em que se vive, por meio da alfabetização cartográfica, com embasamento em Callai (2005) como em Freire (2011a), tratando da leitura de mundo já destacada. Os objetivos são traçados na percepção do

⁶ O jongo, ou caxambu é um ritmo que teve suas origens na região africana do Congo-Angola.

⁷ Canção de Dorival Caymmi – A que ouvimos foi uma interpretação do cantor Lenine com o grupo Monobloco. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/dorival-caymmi/45589/>. Acesso em: 17 jun. 2021.



movimento, da cotidianidade da vida desses sujeitos (educandos) e das suas expressões nos grupos de que participam, compreendendo também a importância das memórias locais, entendendo o que ali ocorre.

Para um município que no passado foi denominado a capital do país, com riquezas e oportunidades, o Rio de Janeiro possui uma diversidade de histórias locais que se disfarça num projeto homogêneo, representado por direção intelectual, moral e política. Essa categoria, pautada nas concepções de coerção e de consenso, vincula-se às conquistas no âmbito da cultura, imersa na disputa entre correlações de forças sociais e políticas, construídas nas relações com a sociedade; portanto, não hegemônicas. Os projetos das ‘grandes’ cidades, em geral, põem à margem grande parte da população, que acaba por buscar o seu espaço de forma autônoma.

Nesse contexto se insere o Complexo da Maré, uma das favelas da cidade do Rio de Janeiro que nasceu da discriminação e exclusão das camadas populares, e somente foi reconhecida como bairro em 1994. Formado por um conjunto de dezesseis comunidades, é o maior complexo de favelas da cidade, localizado na Zona Norte, com uma população aproximada de 140.000 moradores⁸.

As atividades idealizadas se propunham, inicialmente, ao registro do espaço vivido por meio de imagens e diário de campo, partindo da própria moradia, de conversas com a família sobre experiências locais, de como se deu a chegada à Maré. Após, percorrendo a vizinhança, as crianças encontraram confluências de informações sobre os processos de habitação, o que levou aos questionamentos sobre a própria escola e sua inserção na proximidade de suas casas, realizando em seguida produções sobre as experiências escolares e os sentidos que são atribuídos a ela. Também foi possível realizar a cartografia dos espaços conhecidos e a visualização de outros locais do município do Rio de Janeiro por meio de mapas físicos e em plataformas *on-line*, como o Google Earth⁹.

Vale destacar que, em uma dessas atividades de reconhecimento e valorização dos ‘*espaçostempos*’ habitados, as crianças expressaram em desenhos (Figura 1) e na escrita as suas habitações; em grande parte, a ‘laje’ aparecia como local de preferência por parte delas. Para

⁸ Segundo o Censo Populacional da Maré, realizado em 2013 pela Associação Rede de Desenvolvimento da Maré. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/info/12/censo-mare>. Acesso em: 02 jun. 2021.

⁹ “O [Google Earth](https://www.google.com/earth/) é um aplicativo de mapas em três dimensões mantido pelo gigante das buscas. Ele permite passear virtualmente por qualquer lugar do planeta, graças às imagens capturadas por satélite”. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-earth.html>. Acesso em: 18 jun. 2021.

tanto, emergiram percepções diversas sobre esse mesmo lugar, como podemos observar a seguir nas narrativas em destaque e na Figura 1, representações dos discentes 1 e 2, respectivamente.

“A ‘lage’ é o lugar que eu mais gosto na minha casa, é onde eu solto pipa” (Discente 1).

“Eu levo tiro correndo na ‘lagi”” (Discente 2).

Figura 1 - Representações do Complexo da Maré sob olhares infantis



Fonte: Fotomontagem das atividades dos discentes, acervo pessoal, 2020.

As lajes de suas moradias emergem na cartografia do espaço vivido como uma mesma localidade que se torna única quando narrada. Há tanto o sentido do lazer e liberdade onde, por exemplo, podiam soltar pipa, mas também lugar do medo, por ser vulnerável aos tiroteios, com a presença muitas vezes de helicópteros atirando de cima para baixo. Nessas duas narrativas, há impressões diversas de um mesmo lugar em representações potentes a respeito da periferia, do que é o Complexo da Maré, a partir de olhares infantis.

Outro fato importante percebido ao longo das atividades desse projeto é o não reconhecimento da cidade do Rio de Janeiro como município próprio, visto que a maior parte das crianças não havia visitado mais do que 10 localidades (bairros) e pelo menos sete nunca haviam ido à praia até aquele momento.

Esses significados que apareciam nas narrativas infantis relacionadas não somente às suas casas como também aos espaços da cidade demonstravam, muito além de suas preferências, a falta de subjetividade e a sensação de não pertencimento no mundo. Como reconhecer o planeta Terra, por exemplo, se nem ao menos reconhecem o espaço que habitam? Se o direito à cidadania não é cumprido nas periferias? Há uma lógica perversa nesse sistema

desigual, cujo poder temporal se fortalece na marginalização, na opressão, na desconfiguração e separação dos estranhos sociais. Aqueles que não fazem parte do centro são sujeitos periféricos, observados e necessários à perpetuação do controle. Barros e Bezerra (2020, p. 9) afirmam que o termo ‘periféricos’

remete a uma posição em função do que é considerado centro, sendo um território ou uma situação, havendo atribuição de maior valor ao que é central e atribuição de certo estigma ao que é periférico e marginal. [...] A condição de *periférico* [...] se nutre entre confluências de posições de cor, gênero e classe.

Carolina Maria de Jesus (1960), por sua vez, traz na sua obra *O Quarto de Despejo – diário de uma favelada* os cotidianos da Favela do Canindé, em São Paulo, que, muito além de relatos de histórias pessoais, possuem marcas do racismo, da discriminação, da desigualdade social, de questões políticas e identitárias. Ao afirmar que o estar na favela gera a impressão de ser um objeto fora de uso, “digno de estar num quarto de despejo” (JESUS, 1960, p. 33), Carolina reafirma essa problemática excludente e questiona o que é ser sujeito em meio ao que a desautoriza como pessoa, ao que a “objetifica”. Dessa forma, é preciso que reconheçamos cada vez mais esses lugares mediante as narrativas de seus habitantes.

Em 2018, a figura de Marielle Franco¹⁰ foi homenageada em um dos projetos que realizamos naquele ano, quando a vereadora (e moradora da Maré) foi brutalmente assassinada. Trabalhamos sua história de vida, suas falas e, por meio de diferentes imagens artísticas, culminamos na elaboração de um mural coletivo (Figura 2). Muitos relatos dos educandos surgiram nesse momento, principalmente a respeito das questões de violência na Maré.

Figura 2 - Memórias locais: Marielle Franco – mulher da Maré



Fonte: Produções da pesquisa, 2020.

¹⁰ Marielle Francisco da Silva foi uma socióloga e política brasileira. Em 2016, foi eleita com a quinta maior votação para vereadora da cidade do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Disponível em: <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle?>. Acesso em: 01 jun. 2021.



Em uma das conversas, lembro-me de um aluno perguntar: “Tia, onde você mora é longe? Porque te vejo sempre chegar de carro!” Eu respondi: “é um pouquinho longe, sim, em outra cidade, demoro uma hora pra chegar”. Aí, ele completou: “e lá também tem tiro?” Eu não soube o que dizer naquele momento... Disse que não, mas esse ‘não’ foi uma resposta impregnada de tristeza e indignação pelas condições desiguais a que (sobre)vivemos em sociedade.

Esses anos no Complexo da Maré me fazem, hoje, uma personagem de fronteira da periferia: ela está em mim, de alguma forma, e eu estou nela e por ela desejo lutar todos os dias. Ao longo desses anos, vivenciei algumas situações de tiroteio no entorno da escola, sem contar os dias em que ela permaneceu fechada devido às operações policiais. Nesses dias, a dor era ainda maior, porque sabia que nossos territórios se distanciavam ainda mais: eu podia fugir do ‘tiro’, eles não. Como diria Marielle Francisco da Silva: “Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe?”¹¹.

3.3. O INÉDITO DE UMA PANDEMIA VIABILIZADORA DE DESIGUALDADES

Vivenciamos nossos dias seguindo rotinas, observando a passagem do tempo, seguindo os ponteiros de um relógio. Mas, e se o inesperado nos afeta, como lidamos? Paulo Freire em seus escritos traz uma perspectiva metodológica bem interessante, a do ‘inédito viável’¹², daquilo pode vir a ser realidade, termo que poderia se tratar da própria vida, visto que o ‘inédito’ seria o acontecimento ainda não ocorrido e o ‘viável’, a possibilidade de sua ocorrência. Essa concepção trata de toda a “crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim as queiram [...] na superação das situações-limite” (FREIRE, 2011b, p. 277).

Diante dessas considerações, estamos vivenciando um contexto de realidade diverso, inesperado. Nossa sociedade vive grave momento de pandemia devido a um tipo de coronavírus¹³, a COVID-19¹⁴. Não se sabe ainda ao certo como o vírus atua em cada indivíduo,

¹¹ Um dia antes de sua execução, a vereadora havia denunciado no seu perfil pessoal do Twitter a ação brutal da Polícia Militar (PM) que resultou na morte do jovem negro Matheus Melo de Castro, de 23 anos, que havia sido baleado em Manguinhos. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/201cquantos-mais-vaao-precisar-morrer-201d/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

¹² As ideias centrais que embasam nossas afirmativas encontram-se na nota explicativa de Ana Maria Araújo Freire, contida na obra *Pedagogia da Esperança* (2011b, nota nº1, p.277-279).

¹³ Possui essa denominação por ser um vírus em formato de coroa, ao ser observado no microscópio.

¹⁴ Em fevereiro a OMS começa a chamar oficialmente essa doença de COVID-19. “COVID significa COrona Virus Disease (doença do coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019”, ano em que surgiram os primeiros casos. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/> Acesso em 02 jul. 2021.



pois sofre mutações e cada um pode reagir de forma diferente. Devido a essa forma simples de contágio, em cada nação, profissionais de saúde, da educação, cientistas e de diversos outros setores voltaram todas as suas ações para combater essa problemática que desde o final de 2019 tem sido o foco da vida humana no planeta.

Assim, o ano de 2020 foi marcado pelo distanciamento físico, por novas formas de comunicação, adaptações laborais, mudanças nos espaços educacionais, em que o *on-line* passa a ser a forma viabilizadora para a perpetuação do *'aprenderensinar'*. Santos (2020) aponta ainda para a reflexão de que muitos indivíduos já vivenciavam esse distanciamento por serem excluídos do poder público e da sociedade, que insistem em moldes meritocráticos, afirmando que esse momento é reflexo do modo de vida que levamos. Nesses quatro anos de trabalho na Maré, vivenciei experiências únicas, algumas positivas, outras nem tanto, mas sempre com possibilidades de reflexão posterior; sem dúvida, esse ano que passou (2020) foi o mais difícil, pelo distanciamento físico necessário.

Vale lembrar ainda que, segundo a pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) de 2019, 74% dos domicílios brasileiros possuem acesso à internet, porém distribuída de forma desigual entre as classes sociais; a vulnerabilidade pesa principalmente sobre as periferias. Ainda temos o quantitativo de 46 milhões de usuários sem acesso algum às redes, fora os que não entram no quantitativo da pesquisa. Outro fator é que o telefone celular é o dispositivo mais utilizado para o acesso à internet, que já está presente em 99% dos domicílios, o que não significa que necessariamente é empregado nos processos formativos, visto que é um dispositivo comunicativo e varia em graus de maior ou menor potencialidade tecnológica.

Portanto, apesar das questões atuais desse inesperado, despontam singularidades pouco percebidas anteriormente da necessidade da amorosidade e afetividade nas relações cotidianas, tanto para docentes quanto para discentes. O que mais é levado em conta nesse contexto é a falta que faz essa relação, as vivências da escola, dos acontecimentos, dos abraços, das palavras ditas e não ditas. Sente-se falta da *'escolavida'* e não da *'escolaconteúdo'*.

A pandemia tem trazido consigo esse sentimento de espera do inesperado, do amanhã, desse *'inédito viável'*. Mas esse *'esperar'* não é algo que ocorre na inércia, e sim no *'esperançar'* que Paulo Freire destaca, do agir, do ir adiante, que envolve essa comunicação entrecortada pelas desigualdades do acesso às tecnologias digitais em redes. O mesmo sentimento que



envolve os *'docentesdiscentes'* nesse instante é o que envolvia Nathercinha na espera das cartas de seu tio, Paulo Freire, quando ele estava no Chile e ela no Brasil.

Naquela época, as cartas demoravam muito a chegar. Lembro-me de aguardar, ansiosa, as respostas. Eu gostava especialmente de ler o que Paulo escrevia sobre as estações do ano no Chile: as cordilheiras nevadas, os flocos de neve no corpo, as flores, as roseiras risonhas, os vários tons das folhas no outono. [...] Essa correspondência é um tesouro. Um tesouro para mim, que guardo desde menina (LACERDA, 2016, p. 41).

Nestes tempos, há a incerteza do amanhã, o que movimenta ainda mais nossa vontade de manter os vínculos de alguma forma. É preciso posicionar-nos mediante uma práxis que envolva processos dialógicos, interativos e colaborativos, com vistas à formação de sujeitos autônomos, compreendendo que o *'aprenderensinar'* acontece em comunhão com o outro nos diferentes *'espaçostempos'* existentes. A escola, desse modo, precisa estar aberta para o ato de narrar a própria vida, as conversas formativas, na construção de um percurso educativo-formativo.

Ao sermos submetidos a quaisquer determinismos, faz-se necessária a capacidade de reagir e ir além do adaptar-se, se não de transformá-los (ARDOINO, 1998), visto que “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2015, p. 74) e, nesse movimento, constatamos para intervir na realidade. Diante desse inesperado mundial, faz-se necessário olhar para o lado e ver o outro, porque, mesmo que fisicamente sua presença não se faça, suas palavras e imagens são as marcas de sua existência que permanecem pulsando nesse percurso chamado *'vida'*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar com Paulo Freire demanda daquele que escreve uma grande responsabilidade sobre suas ações e produções no mundo. É preciso identificar-se com seus ideais, encontrar-se em suas palavras de educador sincero e comprometido; sentir-se incomodado com a injustiça e desigualdade social e almejar transformar as relações de dominação; conscientizar-se coletivamente; acreditar realmente que o diálogo é a ponte que movimenta os diferentes saberes existentes, sendo a chama da prática da liberdade; compreender que todo ser é histórico e sua história é única; e, acima de tudo, acreditar que o amor é a energia necessária a todos nós e deve estar presente nas múltiplas relações humanas.

Pensar em Freire como autor chave nos processos das relações humanas é acreditar que todas e todos temos potenciais a desenvolver que podem estar latentes, e, com a tomada de consciência, são desvelados. Gadotti (2004, p. 44) afirma que “[...] ser fiel a Paulo Freire significa, antes de mais nada, reinventá-lo e reinventar-se com ele [...]”. Pode-se compreender



aqui o que Freire desejava atingir com sua obra: a ressignificação de seus escritos no constante ato de *'escrever-ler-reescrever'*.

É preciso lembrar a todo momento que aquele menino embaixo da mangueira sabia que não era a educação que transformaria o mundo, mas as pessoas que, em contato com uma educação crítica e libertadora, poderiam modificar o mundo. Somos todos sujeitos com potencialidades, fazendo parte de uma coletividade que precisa se reconhecer heterogênea para não apagar as realidades, os universos de cada um.

Portanto, a escolha feita de escrever **com** as periferias reconhece o fato de que esses personagens ainda são vistos à margem, coadjuvantes, que, ao mesmo tempo que formam e movimentam a máquina do sistema, permanecem como objetos que podem ser jogados fora se perdem o uso. É fundamental, nesse trilhar educativo, reconhecer as biografias, as unicidades, não cair no 'perigo da história única'¹⁵, lutar pelo reconhecimento das memórias locais, afetivas, de todo e qualquer sujeito.

Nesse caminho não há espaço para a neutralidade, posto que o ato pedagógico necessariamente é um ato político, envolve a escolha, o posicionamento (FREIRE, 2014). Não há lugar para a homogeneização que desumaniza, resultado de uma produção social colonizadora que se propõe a apagar as diferenças. Faz-se necessária uma prática educativa que desenvolva as sensibilidades e a tolerância, que encontre na diversidade as dimensões do único, das singularidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ensinar. Aprender/"aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - 'após muitas conversas acerca deles'. In: OLIVEIRA, Inês; PEIXOTO, Leonardo; SÜSSEKIND, Maria. Luiza (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

ARDOINO, Jacques. Pesquisa multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. p. 24-41.

¹⁵ A escritora Chimamanda Adichie debate o *perigo da história única*, que pode levar à desumanização do outro e impossibilita a alteridade.



ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, Roberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 87-99.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Dibio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Joaquim. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio (Orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 63-80.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha. Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250042> Acesso em: 21 jul. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Educação 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/publicacoes/> Acesso em: 15 jul. de 2021.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2004.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2001. (1ª ed. 1960).



JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 19-31, 2012. <https://doi.org/10.1590/2175-623621805>

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

MACEDO, Roberto; BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio. **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

RANGEL, Leonardo. Prefácio. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela (Orgs.). **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omode, 2018. p. 7-13.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: Ed. UFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela (Orgs.). **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omode, 2018. p. 23-45.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.