

Saberes de vida: memórias afetivas, mulheres em movimento e educação popular

Life knowledge: affective memories, women in movement and popular education

Elis Souza dos Santos

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador - Brasil.

Fernanda Priscila Alves da Silva

Universidade do Estado do Amazonas (UFAM)

Amazonas - Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compartilhar as pesquisas e estudos de duas mulheres negras, educadoras populares e pesquisadoras de temáticas relacionadas às questões de gênero, raça, educação e suas intersecções. Trata-se, portanto, do encontro de estudos que falam desses corpos, vidas, da educação almejada a partir desse lugar de fala, dos direitos negados, da formulação e garantia de políticas públicas educacionais. São considerados ao longo do texto reflexões sobre os modos como a educação popular tem contribuído como uma possibilidade libertadora e transformadora da realidade e dos contextos. Por meio dela, grupos populares, movimentos sociais, escolas e universidades podem (re)criar saberes pautados na liberdade, no reconhecimento das vozes e corpos subalternos, na emancipação de si e transformação de mundos.

Palavras-chave: Educação Popular; Mulheres Negras; Saberes de Vida.

Abstract

This article aims to share the research and studies of two black women, popular educators and researchers on topics related to issues of gender, race, education and their intersections. It is, therefore, a meeting of studies that talk about these bodies, lives, the education sought from this place of speech, the denied rights, the formulation and guarantee of public educational policies. Throughout the text, reflections are considered on the ways in which popular education has contributed as a liberating and transformative possibility of reality and contexts. Through it, popular groups, social movements, schools and universities can (re)create knowledge based on freedom, the recognition of subordinate voices and bodies, the emancipation of oneself and the transformation of worlds.

Keywords: Popular Education; Black Women; Life Knowledge.

Introdução

O presente artigo nasce do encontro de mulheres vindas das experiências e tessituras da educação popular. Somos duas mulheres negras que tiveram a alegria de se encontrar na Universidade, em processos de mestrado e doutoramento, mas que são atravessadas pelas vivências e experiências dos movimentos sociais, movimentos de mulheres negras e Comunidade Eclesiais de Base (CEBs). Atravessadas pelo modo como a Educação Popular esteve entranhando e possibilitando formas de resistência no Brasil, desde os anos de 1960. De lá pra cá, diversos tem sido os modos e formas como grupos populares, universidades, escolas tem construído, inventado e (re)inventado formas de enfrentamento às diversas *situações-limite* e situações de opressão que tem vivenciado, sobretudo, sujeitos que historicamente tem sido invisibilizados em sua condição de pessoas de direitos.

A Universidade tem sido um território-saber que ao longo de muitos e muitos anos tem valorizado e articulado a produção de um conhecimento hegemônico, que desconsidera e “esquece” dos demais saberes: os saberes populares, os saberes de mulheres, os saberes de meninas, de pessoas pretas, dos povos originários, das pessoas com deficiência, de pessoas LGBTQIPAN+. Os corpos esquecidos e violados em seus direitos têm ocupado, a custos de muitas lutas, o lugar da escola e universidade. Nossos corpos de mulheres negras, ocupando a universidade trazem consigo a ancestralidade de nossas avós e mães, trazemos os saberes de mulheres negras que nos antecederam e apontamos a necessidade de desvelamentos necessários e urgentes na contemporaneidade.

Neste artigo, pretendemos, portanto, compartilhar as pesquisas e estudos que estamos desenvolvendo, as temáticas e questões que emergem destes estudos, mas, sobretudo, possibilitar o encontro de reflexões que falam de nossos corpos, de nossas vidas, da educação que acreditamos construir, dos direitos negados, da formulação e garantia de políticas públicas educacionais. O ponto de partida, portanto, é refletir sobre a educação popular como direito humano capaz de nos recordar acerca do processo de emancipação de si. Por isso, apresentamos ao longo do artigo o que estamos denominando de memórias afetivas e saberes populares: as memórias de grupos de mulheres, das vivências das Comunidades Eclesiais de Base, dos grupos de juventudes, dos movimentos sociais. No interior destes diversos movimentos, desde a década de 1960, a educação popular tem impulsionado conscientização, organização e emancipação.

Moacir Gadotti (2018, p.15) ao escrever o prefácio do livro *Conscientização* de Paulo Freire, afirma que a obra de Paulo Freire e a experiência de Angicos não é apenas um símbolo de analfabetismo no Brasil, mas um marco em “favor da universalização da educação em todos os graus, superando a visão elitista”. O método Paulo Freire elaborado a partir das lutas e enfrentamentos da década de 1960 do século passado, no Brasil e na América Latina, nos apresenta o paradigma da educação popular, ou seja, o reconhecimento da legitimidade dos saberes populares, da cultura do povo e de suas crenças.

O conceito de conscientização não foi criado por Paulo Freire, mas pela equipe do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), no entanto, podemos afirmar que Paulo Freire deu a este conceito um conteúdo político pedagógico. Segundo Paulo Freire, este conceito demarca o processo de desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, a transição da fase espontânea a uma fase crítica. Este tema da conscientização em Freire está entrelaçado ao tema da liberdade e libertação.

Neste artigo, as ideias são organizadas tendo em vista a perspectiva da conscientização tão fortemente construída pela educação popular desde os anos de 1960 e a possibilidade de erguer a voz, tal como nos apresenta bell hooks, em um movimento de transição do silêncio à fala (hooks, 2019). Desse modo, o artigo se organiza a partir de ideias circulares, ou seja, a partir das experiências que se concretizam nas rodas, como espaços dialógicos contra hegemônicos e transformadores. As rodas e círculos das CEBs, as rodas de mulheres negras, as rodas de meninas e estudantes de escola pública, os círculos familiares e o encontro de gerações, as rodas de mulheres trabalhadoras sexuais, rodas de mulheres na universidade, os debates, as inquietações, as descobertas e desafios.

No primeiro círculo iremos apresentar estas memórias afetivas entrelaçadas pela proposta da educação popular a partir das narrativas e vivências das autoras deste artigo. O encontro e as vivências destas, portanto, serão nosso ponto de partida para no segundo círculo estabeleceremos os diálogos que emergem a partir destes encontros, ou seja, de que modo a educação popular enquanto roda de saberes tem contribuído para a reinvenção de uma escola e universidade pública transformadora. Quais são os processos formativos e educativos emergentes destas experiências e vivências? De que maneira elas podem nos ajudar a construir outros mundos possíveis na atualidade? Estas perguntas nos movimentam para o terceiro círculo em que iremos refletir com bell hooks e Paulo Freire acerca de pedagogias transformadoras e engajadas na contemporaneidade, sobretudo, considerando

o direito de dizer a palavra e erguer a voz. Será que a educação popular pode nos ajudar a construir outros mundos possíveis na atualidade? De que forma? Quais são os saberes de experiência, as vozes e corpos insurgentes de nosso tempo? O que dizem? Como se posicionam?

Brandão (2012) aponta que pensar sobre a educação popular implica uma revisão do sentido da própria educação, ou seja, parece que quando se fala em educação popular, esta só parece existir fora da escola e a partir das margens. No entanto, segundo este autor, falar de educação popular implica em considerar os diversos modos e formas como ela foi se configurando ao longo da história e como se concretiza na atualidade. Quatro sentidos são elencados por Carlos Rodrigues Brandão (2012, p. 15) quando se trata de educação popular; primeiro: a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; a educação do ensino público, a educação das classes populares e por fim, a educação da sociedade igualitária. Tendo em vista estes elementos seguimos para o primeiro círculo reflexivo neste texto.

Primeiro Círculo: Quem somos nós: Mulheres que se encontram tecendo educação popular e transformadora

A memória guardará o que vale à pena. A memória sabe de mim, mais que eu, e ela não perde o que merece ser salvo.

(Eduardo Galeano)

Como ressalta Eduardo Galeano (1999, p.15) fazer memória é resgatar a essência do que foi “salvo” e marcante em nossas vidas, aquilo que de algum modo contribuiu com escolhas e caminhos percorridos na vida em todas as suas dimensões seja no campo pessoal, de militância e/ou profissional. O exercício de fazer memória contribui para a nossa (re) afirmação identitária, lembrar do chão que pisamos, e dos passos dados, favorece a nossa interpretação do presente a ajuda a direcionar a caminhada futura. Portanto, a memória exige responsabilidade com aquilo que somos, como sintetiza José Saramago (2002, p.18) “Somos a memória que tempos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem responsabilidade talvez não mereçamos existir.”

A escritora Conceição Evaristo, que dedicou grande parte dos seus escritos ao universo da condição da mulher negra no Brasil, tendo, inclusive, a maternidade como um dos eixos

temáticos marcadores das suas poesias e contos, define um lugar próprio na forma em que escreve. A partir da sua identidade, ela transcende o significado do verbo escrever ao fundir o mesmo com a experiência da vivência, (re)nomeando o ato da escrita, como “escrevivência”. Assim, segundo ela: “A nossa “escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva.” (Evaristo 2005, p.15).

O ponto de partida para as reflexões em torno da educação popular gira em torno dessa concepção inicial, de justamente descrever um pouco do nosso chão, do lugar de onde falamos, e nos colocamos em diálogo com o mundo. Sou Elis Souza dos Santos, meus pais escolheram este nome por conta da grande intérprete brasileira Elis Regina, segundo eles, a intenção com este nome, era anunciar uma mulher que seria intensa e livre em sua vida.

Quando criança me lembro de como sempre amei o espaço escolar e de como também trazia nas minhas brincadeiras com as minhas primas e amigas do bairro as referências da escola, sempre queria escrever no quadro e ensinar a todos/as. Na adolescência tudo acaba se tornando mais complexo, vou para uma escola particular da cidade em que sou umas das poucas negras estudantes e começo a perceber com mais força a violência do racismo e do sexismo. No ensino médio sou agredida verbalmente e fisicamente de várias formas com apelidos, atos racistas e sexistas tanto de colegas, como de professores, que traduzem as palavras da feminista negra e grande intelectual bell hooks quando ressalta que as mulheres negras crescem sendo vistas como “um corpo sem mente” (1995, p. 469).

Na adolescência, começo também a fazer parte de um grupo de jovens da Igreja Católica. Foi nesse grupo que tive a primeira experiência educativa popular de forma, junto às Comunidades Eclesiais de Base do bairro do CASEB que tinha um histórico potente na cidade de Feira de Santana por conta com muitas associações comunitárias e movimentos sociais.

Esse grupo de jovens fazia parte da Pastoral da Juventude, o nome do grupo era: “Jovens Unidos Buscando Algo Melhor” – JUBAM, nesse espaço consigo me encontrar como jovem, como sujeito e protagonista da minha história, começo a problematizar as questões sociais enfrentadas pela juventude na minha comunidade e na cidade que nasci. Militei muito tempo neste grupo, assumi coordenações e cheguei a ocupar a coordenação nacional da Pastoral da Juventude. Essa experiência me fez ampliar meus horizontes, meus sonhos e perspectivas enquanto jovem mulher negra. Os espaços de educação popular educam não

apenas das formas mais convencionais de formação, mas tocam profundamente, os sentidos, o corpo, as memórias, as ancestralidades, contribuem significativamente para uma ressignificação do que é ser humano, do que é viver em sociedade.

Na Universidade começo a participar de grupos do Movimento Estudantil, entretanto, vejo que não dão conta de problematizar elementos que naquele momento já me inquietavam como a condição dos/as estudantes negros/as na Universidade entendiam a categoria estudantil de forma universal, então conheço o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Universidade Estadual de Feira de Santana -NENNUEFS. A experiência neste grupo “abriu caminhos”, favoreceu reflexões e posicionamentos que se consolidaram como base fundamental para o desenvolvimento deste tema, a segunda experiência educativa popular que vivencio.

Na minha trajetória, enquanto militante, na Pastoral da Juventude e no NENNUEFS, fui me sentindo motivada e provocada a focalizar o meu olhar profissional e acadêmico na vida da juventude negra. Através dessa caminhada pude reconhecer e analisar, com maior profundidade, os desafios colocados para esta parcela da juventude, bem como a necessidade de esta se organizar politicamente para formular e propor alternativas que possibilitem avanços na qualidade de vida desta parcela da juventude. Além disso, por fazer parte destes espaços, pude também, estar um pouco mais próxima das organizações de juventude do Estado baiano de forma específica, como também do Brasil.

Como pedagoga licenciada, em 2010 pude atuar profissionalmente no Centro de Referência da Mulher Maria Quitéria em Feira de Santana – Bahia - CRMQⁱ, um espaço novo fruto das conferências de mulheres. Neste período, a política da mulher e a política de Igualdade racial estavam avançando no país e no estado da Bahia. Foi nessa época, que também iniciei a militância em grupo de Mulheres Negras em Feira de Santana e foi a partir da síntese destes dois espaços profissionais e de organização política, que tive um contato mais profundo com as concepções de gênero e sua articulação com raça e classe, a partir das formações promovidas pela Secretaria de Promoção da Igualdade – SEPRMI que era a secretaria responsável pela capacitação das profissionais que atuavam nos centros do estado no período.

A atuação no Centro foi algo bastante novo para mim, a possibilidade de atuar em uma equipe multidisciplinar foi uma experiência bastante enriquecedora profissionalmente. Pude

atender a 300 mulheres em situação de violência, ouvir suas narrativas, histórias de vida muito marcadas por dor e sofrimento, mas também marcadas por força e esperança de mudança. Estas histórias até hoje permeiam a minha vida e me inspiram a continuar lutando e acreditando numa educação que contribua para que as mulheres, em especial as mulheres negras, maioria atendida nestes espaços, tenham uma vida mais livre, digna, com oportunidades e direitos garantidos.

Alguns anos depois em 2012, fui aprovada no concurso para professora da Rede Pública Municipal de Educação de Salvador - Bahia Ao longo desses anos de experiência no bairro do Cabula, que é também o contexto em que moro quando decido morar em Salvador, nasce também a minha indagação, pude presenciar e me envolver com muitos dilemas experimentados pelos educandos /as, crianças e adolescentes negros/as das comunidades atendidas pela escola. Conflitos subjetivos e objetivos, relacionados a várias questões como: identidade, família, relações afetivas e sexuais, racismo, discriminação, violência, entre outras.

As partilhas de vida destas crianças e jovens são constantes, inevitáveis e fazem parte da dinâmica cotidiana da escola. Antes, durante e após as aulas, elas ocorrem de forma espontânea, incontroláveis, como um desabafo, podendo ser consideradas como tentativas de subversão “do silenciamento” presente na escola, nomeada como “moral racional das instituições escolares” (Louro, 2014, p.151) que, a partir de uma lógica homogeneizadora e positivista de construção do conhecimento, tenta excluir dos corpos presentes neste espaço qualquer tipo de diálogo que não seja considerado “racional”. Assim, tentam ocultar qualquer demonstração que revele elementos da subjetividade dos sujeitos ali presentes.

Desse modo, o interesse por continuar com a pesquisa nasce, inicialmente, da escuta destes gritos adolescentes na escola, por vezes ignorados, mas que geram grandes impactos na minha trajetória como docente, no cotidiano escolar e questionam a estrutura e organização deste espaço. Assim, também sugere outra perspectiva pedagógica para o tratamento e escuta destas partilhas: “As pedagogias críticas da libertação atendem a estas preocupações e necessariamente abraçam a experiência de vida, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos” (hooks, 2013, p.120). Principalmente, no que se refere ao campo da sexualidade, ainda um grande tabu a ser enfrentado na sociedade em geral, na família, mas, sobretudo, na escola.

A falta de espaços de diálogo na escola sobre sexualidade e direitos reprodutivos impacta em várias dimensões da vida das crianças e adolescentes, que estão para além da prevenção da gravidez e de Infecções Sexualmente Transmissíveis e o uso de métodos contraceptivos. Afeta não só a limitação do acesso a informações importantes numa perspectiva curricular, mas também interfere na estrutura, nas relações sociais, culturais e afetivas dentro e fora da escola e no acesso e permanência na mesma.

A partir da construção da dissertação de Mestrado, intitulada: *“Hoje a cria não veio!: adolescentes negras mães e os projetos de vida no contexto escolar”*(ano) pude aprofundar a temática “maternidade adolescente” compreendendo toda a heterogeneidade e complexidade presentes nesta categoria. Com a análise dos projetos de vida com o evento da maternidade no contexto escolar, foi possível adentrar em um campo vasto e dinâmico de pesquisa. Entretanto, o tempo e a proposta do mestrado não foram suficientes para aprofundar elementos que mereciam destaque nesta pesquisa.

Em 2018, faço a seleção para o Doutorado, no mesmo programa do Mestrado, tendo em vista que o Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é uma grande referência na Bahia e no Brasil, em estudos da educação mais amplos e contextualizados, com uma perspectiva mais social, prática e contemporânea. Enfim, apresentam uma proposta mais engajada com os conflitos e contradições do campo educacional, que me chama muita atenção e desperta meu interesse em estar inserida e ter a possibilidade de dialogar, trocar experiências e conhecimentos neste espaço.

A inserção no Doutorado em Educação, em 2019, foi também uma oportunidade de avançar profissional e academicamente minha caminhada na educação, além de representar uma grande conquista política, enquanto mulher negra e contrariar as estatísticas nacionais, e ter acesso a este espaço, que também representa poder e ainda continua, apesar das ações afirmativas, muito restrito a uma parcela da população.

Concluo o doutorado em 2023 com a tese intitulada: *“Somos Marias de resistência: Um estudo interseccional sobre os itinerários de escolarização de mulheres negras mães.”* A construção dessa tese envolve processos muito dolorosos e desafiadores, fui me constituindo doutora também dentro da vivência da pandemia mundial em 2020, e isso impactou diretamente na minha compreensão de mundo, e na relação com a pesquisa e a escrita.

Esse ano completo 12 anos de docência em Salvador e construo essa trajetória pessoal, acadêmica, profissional e militante com muitas marcas dos espaços e pessoas que contribuíram muito para a forma que analiso e participo da sociedade como educadora. Nesse sentido, o exercício de fazer memória destes lugares em que fui escrevendo a minha história enquanto docente marcam profundamente com a minha ancestralidade, sobretudo, ao pensar em tantas mulheres negras que deram seu sangue e suor para que hoje eu fizesse parte desses espaços, mexe muito com a minha identidade e perspectivas futuras, pois percebo o quanto cada experiência, cada tempo-espaço, cada formação e troca foi fundamental e assim possa ser quem eu sou e encarar com ousadia e determinação cada ano letivo no exercício docente com sonhos e perspectivas de desenvolver a cada ano processos de aprendizagem significativos.

Que a gente se pergunte sobre a educação

(Paulo Freire, 2020, p.29)

Sou Fernanda Priscila Alves da Silva, uma mulher negra, mãe, educadora popular, feminista, filha das montanhas, do mar e da sabedoria daquelas que me antecederam. Começar a falar de minha trajetória a partir deste movimento de olhar de novo para o caminho percorrido significa retornar ao lugar que habita meu processo formativo e educacional. Uma autora feminista que me é muito cara afirma que a experiência é “o lugar de formação do sujeito” e “lugar de contestação” (Avtar Brah, 2006, p.351). Este lugar demarca o espaço discursivo onde sujeitos se posicionam e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas. Assim, é no interjogo de continuar nos construindo que fazemos memórias e resgatamos fatos, lembranças, que significam e dão sentido às nossas trajetórias.

Da infância recordo-me de uma vida marcada pela simplicidade e pobreza acompanhada do esforço e luta cotidiana de meus pais em nos dar o melhor. Neste caso, o melhor era a educação. O sonho de meu pai: “fazer uma faculdade”. A realidade: concluiu o ensino médio. O estudo sempre foi uma das metas mais importantes na vida dos dois. Os primeiros anos de minha trajetória tem fundamental importância quando hoje revejo os caminhos que tenho trilhado até aqui, caminhos profissionais, formativos e educacionais. Ainda me lembro da primeira vez que fui “trabalhar” com meu pai na padaria à noite. Encantava-me ver o processo de fazer o pão. A massa na mesa, o cilindro, as mãos de meu pai sovando, o pão crescendo ou morrendo, o pão assando. Muitas noites adormecia ali mesmo,

e, deitada em um papelão, debaixo do forno, acordava posteriormente com o cheirinho do pão e o dia amanhecendo. O trabalho acompanhou-me desde cedo. Aos 09 anos comecei de fato a trabalhar na padaria como atendente. Conciliava os estudos com o trabalho. Essa dinâmica entre trabalhar e estudar foi (e tem sido) uma constante. Assim, ia aprendendo a fazer interlocuções e relacionar as realidades diferentes que vivenciava. Na padaria, uma menina/adolescente se responsabilizava pela gestão, organização do espaço, pelo atendimento ao cliente. Na escola, aprendia a ler, escrever, interpretar, “conhecer o mundo dos livros”. Cansada, muitas vezes, dormia na sala de aula. O mundo do trabalho me encantava muito e me ensinava outros saberes que muitas vezes não conseguia fazer na escola.

Filha da CEBse da Teologia da Libertação fui cada vez mais me inserindo em espaços de movimentos sociais e educação popular na perspectiva freireana, em grupo de jovens, de mulheres que buscavam garantir seus direitos nos mais diversos âmbitos. Esta participação permitiu que pudesse começar a atuação com grupo de educação de jovens e adultos. Certamente, hoje, minhas referências feministas se encontram também embasadas na experiência destas vivências e dos percursos trilhados nestes territórios.

Em 2002, saí de casa e fui morar em São Paulo iniciando minha formação teológica. Em 2003, retorno a Belo Horizonte dando continuidade a essa formação e concluindo em 2006. Neste período, minha atuação profissional foi como educadora social e acompanhamento de mulheres prostitutas no centro de Belo Horizonte. Em Salvador, especificamente, de 2009 a 2015, atuando no Projeto Força Feminina pude assumir diversas responsabilidades: educação de jovens e adultos, formação e acompanhamento das mulheres prostitutas e dos grupos do Centro Histórico e outras regiões, articulação e gestão da Instituição, dentre outras ações.

Minha formação nos campos da teologia, educação e psicologia foram sendo engendradas na medida em que fui percebendo que a educação, de fato, se constitui em um elemento fundamental em minha trajetória. A educação popular, ser filha do meio popular, ser filha da teologia da libertação me fez questionar e buscar constantemente respostas para os diversos desdobramentos que a realidade me trazia. Assumo desse modo, nestas andanças a pedagogia crítica, entendendo-a como uma ferramenta importante para trabalhar contra a força das ideologias fatalistas dominantes e promover movimentos de emancipação e libertação dos povos com contexto de opressão. Nesta perspectiva, vamos transformando o

mundo e como afirmava Paulo Freire, dando nome às coisas, percebendo, escolhendo, eticizando o mundo.

Daí então, que nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo escolher com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade (Freire, 2000, p.33).

A educação sempre foi e tem sido o lugar primordial para construir e tecer estes caminhos. O desejo de tornar-me professora tem acompanhado as buscas cotidianas. Este tem sido certamente um lugar construído diariamente. Ela se inscreve no campo do pensamento crítico nos quais dois pilares teóricos e metodológicos são fundamentais: o diálogo e o convívio. Faço uma (re) leitura dos caminhos que teço e entendo a educação como lugar que possibilita a formação do sujeito e tem ancorado os fazeres profissionais e existenciais.

O grupo de trabalhadoras sexuais, especificamente, tem sido um grupo, do qual minha atuação profissional tem se aproximado, compartilhado vivências, engajamento político e acadêmico desde 2002. Compreender os modos como mulheres que exercem a prostituição constroem saberes desde a prática da prostituição, assim como os processos de construção subjetiva, socialização e educação dos/as filhos/as das trabalhadoras sexuais tem sido um dos meus campos de pesquisa.

Em 2017, os resultados de uma pesquisa que culminou numa dissertação de mestradoⁱⁱ, trazem uma série de experiências, análises, impressões e emoções acerca da vida cotidiana de mulheres da e na *batalha*ⁱⁱⁱ. Naquele momento, pude estar imersa no contexto da prostituição com toda sua diversidade e complexidade – encontrei mulheres aguerridas, em luta, resistência, dinamizando suas vidas das mais variadas formas possíveis. Seus corpos traziam (e trazem) marcas que sempre me impressionaram, suas falas e silêncios têm provocado um processo desconcertante e inquietador.

Em 2021, com os estudos do doutorado o foco da pesquisa foi a analisar as narrativas das mulheres trabalhadoras sexuais – Autorreferenciadas *mulheres da batalha* – sobre suas práticas e dinâmicas de socialização, formação, cuidado e educação dos seus filhos e filhas. Neste processo, pude me aproximar do Movimento de Trabalhadoras Sexuais e fortalecer as andanças e lutas pelos direitos das mulheres, sobretudo pelo direito ao corpo, à sexualidade, à educação, saúde e moradia.

Atualmente como docente, no interior do estado do Amazonas, em Parintins, na terra do Boi Bumbá tenho a oportunidade de encontrar com nossas raízes Afro-Amazônicas, tecendo cotidianamente a possibilidade de construir, desde meu chão e realidade, os princípios da educação popular, de uma educação dialógica, circular e engajada. Afirmando juntamente com Carlos Rodrigues Brandão (2006) que todos os espaços educam, considerando, sobretudo, as diferentes identidades e culturas. Nos grupos de mulheres, jovens, na rua ou espaços comunitários, as pessoas se educam. Na universidade, no Baixo Amazonas, com jovens ribeirinhas, quilombolas, indígenas é preciso considerar suas vozes e criar formas outras de valorização de seus saberes. A chegada e permanência na universidade têm sido muitas vezes atravessadas por muitos desafios, e por isso, a perspectiva da educação popular, seus saberes e ensinamentos têm possibilitado encontros e formas contra hegemônicas de construção do conhecimento.

Segundo Círculo: Diálogos Necessários: processos formativos e educativos – tecendo educação popular na escola e universidade

Dizer que uma coisa está de ponta – cabeça ou posta de pernas para o ar, afinal de contas é uma descrição muito relativa. A ideia de que esta é a posição errada só vale na medida que olhamos de cima pra baixo.

(Hill; Christopher, 1987, p.367)

Os referenciais que nos pautamos no cotidiano, para viver, enxergar, sentir e estar no mundo, são construídos a partir de valores socialmente elaborados, que perpassam por concepções contraditórias em disputa sempre: autoritarismo X democracia, opressão X libertação, racismo X antirracismo, sexismo X feminismo. Em meio a essas concepções e como parte estruturante delas, a educação escolar ocupa um papel importante para construção de significados e modos de percepção da experiência da vida.

Historicamente, a educação escolar brasileira esteve ligada a uma intencionalidade embasada numa direção política estrategicamente formulada para atender aos interesses coloniais e que mesmo após a abolição e a “pseudo-independência” do Brasil, permaneceram os referenciais e orientações que deveriam ser seguidos nessa escola. Referenciais estes, alicerçados no olhar “de cima para baixo”, que na perspectiva da maioria das experiências escolares, estruturadas pelos governos, atuam institucionalmente com o objetivo de perpetuar um adestramento colonial do povo. Entretanto, a educação, seja ela nos espaços

educativos instituídos ou não, é sempre um espaço de disputa de concepções e práticas diversas que coabitam em uma mesma experiência, apesar de imposições autoritárias curriculares e estruturais, as pessoas que constroem a escola articulam saberes capazes de problematizar e ressignificar aquele espaço.

Compreender a Educação Popular no Brasil significa construir bases sensíveis para olhar e vivenciar o mundo a partir de outra perspectiva, percebendo nesse exercício, que isto implica numa atitude política, em tomada de posição, optar por um lado da história, que consideravelmente não é a história contada nos livros didáticos presentes na escola, mas, olhar por esta via é adentrar nos caminhos e perspectivas daqueles/as que sempre estiveram na “contra-mão” dessa história contada, e sempre construíram estratégias educativas como forma de resistência a uma organização educacional escolar imposta de cima pra baixo.

A Educação Popular, pautada a partir dos/as oprimidos/as, deve ser entendida como processo educativo de libertação da opressão em que estão inseridos. Ou seja, a pedagogia da educação popular transcende a compreensão estritamente didática, ela se baseia, antes de tudo, num projeto de sociedade pautado em relações sociais democráticas.

A ideologia que os currículos escolares expande, por ser hegemônica na sociedade, passa a constituir-se na ‘realidade’ social para os diversos segmentos, que interiorizam profundamente os princípios que norteiam a ordem social e ideológica (Silva, 2004, p.42).

Portanto, o princípio central da educação Popular, é entendê-la enquanto projeto que transcende a proposta educativa. A educação, nesse contexto, não é um fim em si mesma, mas faz parte de um Projeto mais amplo, não se configurando apenas como um saber técnico para exercer um trabalho e sim, um caminho para se alcançar a sociedade democrática, igual e justa. E a construção desse caminho encontra grandes desafios, por partir de princípios, conteúdos e formas diferenciados em cada contexto. Com esta proposta educativa, a educação popular, diferencia-se da educação escolar em alguns aspectos, que devem ser destacados.

A escola possui um currículo fixo e específico para cada série e idade, independentemente de onde se localize devendo atender às exigências nacionais de competências e habilidades pertinentes ao período escolar em que estejam. Além disso, são conteúdos que não partem da concepção de aprendizagem dos sujeitos. O ponto de partida são os “padrões” exigidos pelo Estado. A escola é colocada como referencial de aprendizagens significativas para vida social, no entanto, não é posto em evidência que a

maioria dos conceitos e procedimentos apreendidos na vida ocorre fora deste espaço. A escola passa a ser o local “legítimo” e “certificado” da aprendizagem, criando hierarquias com outros espaços educativos que serão veículos também de aprendizagens, até mesmo com conteúdos mais relevantes para vida.

Outro aspecto que surge no contexto educacional escolar é a perspectiva do “controle social”, presente nos currículos escolares, como também nas subjetividades deste espaço, nas relações professor – aluno, direção – professor, direção - aluno. O significado do “controle social” reproduz a estrutura da sociedade, legitimando as concepções hegemônicas, consolidando como “verdadeiro saber”, o conhecimento construído por aqueles que possuem o poder e o controle estatal, em detrimento de outros conhecimentos relevantes para vida e para a transformação social. Neste sentido, a escola acaba corroborando e sendo uma das principais vias de internalização dessa concepção de Segundo Silva (2004, p.42):

Para que o currículo escolar tenha o poder de controle social, é necessário que os significados educacionais que ele expande representem o capital cultural hegemônico na sociedade, ou seja a cultura da classe dominante. Isto porque o controle social é exercido pelo grupo detentor do poder, que tem o poder porque consegue equalizar as diferentes aspirações e visões de mundo, representadas pelos segmentos sociais oprimidos, através da internalização da sua ideologia, expandida por seus aparelhos ideológicos.

Entretanto, existem outras concepções do processo educativo, que se diferenciam dessa perspectiva e também participam da dinâmica escolar por parte dos sujeitos que a constroem cotidianamente, que parte dos princípios da educação popular, da pedagogia libertadora e engajada ,que contribui para a construção de instrumentos necessários para uma inserção social, política e autônoma dos estudantes. A proposição de diálogos necessários no âmbito da escola e universidade, desde os fundamentos da educação popular implica em um resgate do papel da educação como instrumento de transformação do mundo.

Terceiro Círculo: Saberes da educação popular transformado mundos

A Educação Popular se contrapõe a este modelo escolar vigente, de pensar a educação. Assim, Wanderley (1986) vai definir a Educação Popular e a Educação escolar, distinguindo os dois tipos de relações que a educação pode ter com o povo. Seria a educação *para* o povo, e a educação *com* o povo. Ainda nessa linha de definição Caldart (2008, p.72) as conceitua também como dois paradigmas contrapostos nomeando-os de: a “Educação da Escola” e a “Educação do Movimento”.

A “Educação *para* o povo” e a “Educação da Escola”, seria a educação proposta pela escola pública, estruturada pelo Estado. Apesar de ser uma educação direcionada para o povo, ela não se configura na maioria das vezes, enquanto espaço democrático, protagonizado também pelo povo, com exceção de escolas que contam com a parceria do poder público e dos Movimentos Sociais na sua construção. Este formato, quando apenas protagonizado pelo Estado, impõe um modelo de saber que atende aos valores que regem a organização estatal.

Segundo Brandão (1986, p. 96) esse “modelo de educação” não deixa de ser político, entretanto, se constitui a partir de uma base política autoritária, que provoca as pessoas a pensarem de forma “institucionalizada”, delimitando a padrões e conceitos associados a interesses capitalistas, racistas e machistas, que corroboram, para uma estrutura anti-democrática, e tende a provocar um afastamento da participação popular nas tomadas de decisão que regem a sociedade. Diferente da definição de “Educação para o povo” ou “Educação escolar”, a “Educação com o povo” ou “Educação do Movimento”, estaria mais próxima da concepção da Educação Popular, ligada a uma perspectiva mais ampla da educação, concebida enquanto instrumento político libertador das opressões.

Nesse sentido, Garcia (1986), distingue dois caminhos na Educação Popular. Segundo a autora, teria, ao mesmo tempo, dois movimentos no processo educativo específicos das organizações que pautam a Educação Popular como princípio: o *Movimento interno* responsável por construir uma metodologia, organização e concepção específica de educação, a partir de princípios populares, democráticos e inculturados na vida do povo; e o *Movimento externo* comprometido com as perspectivas da Educação Popular entendida como Projeto Político Popular, baseado em estratégias políticas necessárias para a construção de um outro modelo de sociedade.

Ao analisar essa trajetória na história do Brasil são percebidos nitidamente estes dois caminhos que se constituem enquanto objetivos gerais da Educação Popular e, os exemplos concretos para essa compreensão são as construções educativas dos Movimentos Sociais. A partir dessa definição de Garcia (1986), compreendemos como historicamente os Movimentos Sociais (Movimentos Negros, Movimentos do Campo, Movimentos de mulheres) construíam e constroem seus espaços educativos, fundamentalmente políticos, com metodologias e temas específicos. E, ao mesmo tempo reivindicam também, pela pauta das suas respectivas bandeiras de luta, na educação escolar.

Logicamente, se o objetivo central é um outro Projeto de Sociedade pautado em outras bases, consolidada em valores antirracistas, antimachistas e socialistas, não é apenas construindo espaços educativos alternativos que esse Projeto se concretizará. É necessário o enfrentamento popular àqueles que dominam e delimitam as ações dos governos, que formulam os espaços escolares institucionais. O trecho abaixo, sintetiza essa ideia da escola enquanto espaço popular de luta por uma sociedade democrática e de igualdade de direitos entre todos/as, assim como reflete a importância de também compreender a importância de ocupar estes espaços a partir de uma pedagogia que traga esses aspectos como princípio.

Queremos intervir nesse debate, afirmando que a escola é um território também de luta e a pedagogia é uma forma de política cultural. Queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (Giroux; Simon, 1999, p.95). tem aspas? Se não convém retirar o número da página

É necessário, neste exercício de denúncia, ocupar cada vez mais o espaço escolar, buscando torná-lo cada vez mais crítico, e a partir dele também anunciar propostas diferentes de educação. Como sintetiza Adorno: “A educação crítica sendo ela escolar ou não, é tendencialmente subversiva.” (Adorno, 2000, p.27).

Propor e construir pautas curriculares diferenciadas na escola é muito importante para a formação integral do povo, afinal a escola também é um espaço de poder, e a partir dela também se consegue avanços importantes e necessários para a vida cotidiana do povo. Além disso, é importante para que aos poucos, a sociedade vá se educando para um outro modelo de sociedade e de educação, que diferente da conjuntura atual, realmente traga em seu currículo a vida popular, que seja capaz de conjugar saberes técnicos com saberes da cultura popular, e a partir dessa união construa novos saberes contextualizados, pautando-se na história e na cultura negra, desconstruindo os valores machistas, construindo novas relações entre homens e mulheres, ou seja, uma educação que, de fato, politize o povo da forma que Freire (1986, p. 61), destaca “uma pessoa politizada é aquela que passou da percepção da vida

como mero processo biológico, para a percepção da vida como processo biográfico, histórico, cultural e coletivo.”.

Na definição da Educação Popular, é importante ressaltar, segundo Brandão (1986, p.89) a oportuna criação por parte do Estado, da nomenclatura “não-formal”, para caracterizar a educação popular. Segundo o autor este conceito “Educação não-formal”, é um conceito mais amplo, informa apenas que são experiências educativas opostas a dita “formal”, porém não define que perfil de educação seria esse. Nesse sentido, a Educação não-formal, pode se configurar como práticas fora da escola, mas que estão pautadas nos mesmos valores escolares.

Além disso, essa nomenclatura, segundo Brandão (1986), nega a formalidade sistemática da Educação Popular, ou seja, ao intitular uma experiência educativa como “não-formal”, dá a noção que esta, seria sinônimo de “não-legítima”, e, portanto, sem formato e intencionalidade pedagógica. Assim, se constituiria como um espaço educativo inferior ao espaço escolar que seria formal, que teria uma forma e uma organização. Por isso, é importante diferenciar o conceito de Educação Popular do conceito de Educação não-formal.

A nomenclatura “não-formal” tenta negar a legitimidade da forma das experiências educativas fora da escola, considerando apenas a experiência escolar como detentora de forma e por isso superior. Portanto, essa ideia corrobora com a construção ideológica de que a escola se configura enquanto espaço privilegiado de aprendizagem. Nesse sentido, Illitch (1985) traz uma reflexão importante para este debate:

Restringir os ‘direitos’ educacionais para uso exclusivo nas escolas favorece o jogo de todos os que querem continuar vivendo numa sociedade em que o progresso social está vinculado não a um comprovado conhecimento no cotidiano, mas a uma genealogia de aprendizagem pela qual se supõe seja este adquirida. (Illitch, 1985, p.62).

Portanto, considerar a educação não-escolar, ou a educação popular sem forma, é negar as legitimidades destes espaços no que se refere à construção de conceitos sistematizados, como também construtores de propostas educativas avançadas para a sociedade. Descaracteriza o papel político e sistemático desses espaços, corroborando para a manutenção do ambiente escolar como única via de conhecimento.

Adentrar na seara da Educação Popular é reconhecer o papel da educação enquanto instrumento de emancipação daqueles/as que historicamente foram oprimidos/as, de forma a provocá-los/as para uma intervenção direta e transformadora dos contextos de opressão.

Nesse sentido, Freire (2006, p. 55), comenta: “a importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo”. Portanto, as divergências de concepção educativa geram tensão e conflito. Uma educação que emana do povo gera ameaças para quem considera perigoso dar poder ao povo, e mais do que isso, construir referenciais populares democráticos. Por conta dessas tensões, historicamente houve tentativas de extermínio da Educação Popular no país, mas com luta e resistência por parte dos grupos e movimentos populares, ela permaneceu e permanece viva, por aqueles/as que encarnaram e encarnam esta experiência.

bell hooks (2019), tem apontado juntamente com Paulo Freire a urgência em construir uma educação que ensine os sujeitos históricos a transgredirem, e para tal, é necessário erguer a voz, afinal de contas, “apenas como sujeitos é que nós podemos falar. Como objetos, permanecemos sem voz – e nossos seres, definidos e interpretados pelos outros” (hooks, 2019, p.45). Desse modo, “para nós a fala verdadeira não é somente uma expressão de poder criativo, é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos” (hooks, 2019, p.36). A educação popular libertadora emerge então como possibilidade de criar espaços onde estas vozes possam ecoar. Entendia como práxis, a educação popular, originada do povo e para o povo surge dos movimentos sociais, demarcando sobretudo, as vozes historicamente subalternizadas. Autores como bell hooks e Paulo Freire nos convocam, portanto, a educar a partir da perspectiva da emancipação, da leitura de mundo (princípio básico da educação popular), do reconhecimento das vozes. Assim, educar será sempre um ato político e comprometido, ato de anúncio e denúncia das contradições, desigualdades e violações de direitos presentes na sociedade.

Conclusão

Neste artigo, buscamos compartilhar, a partir das vivências e experiências das autoras inquietações e perguntas acerca dos processos formativos e educativos emergem de nossas realidades: duas mulheres negras, educadoras populares, professoras e pesquisadoras. De que modo nossas narrativas podem contribuir na construção de outros mundos possíveis na atualidade. E quando falamos mundos possíveis, consideramos a urgências em vermos reconhecidas as vozes e corpos historicamente invisibilizados. A escola, a universidade e movimentos sociais populares têm sido em nossas experiências lócus de transformação.

Nestes espaços, surgem indagações e buscas cotidianas de superação das *situações-limites* e emergências das utopias possíveis.

Ao longo do texto, a partir dos círculos reflexivos vislumbrados que a educação popular libertadora, tanto na experiência das autoras, quanto nos diversos espaços educativos: escola, universidade, movimentos sociais populares permitem que as vozes e corpos insurgentes se pronunciem no mundo e com o mundo. Em nossas próprias trajetórias, pudemos perceber que nosso engajamento em grupos populares e movimentos sociais têm sido fundamentais no processo de tessitura de uma educação crítica, questionadora e transformadora. Desse modo, nossas inquietações e pesquisas assumem o lugar de comprometimento, enquanto educadoras populares, com o processo de construção de alternativas, mas também de quem assume o risco de partilhar pesquisas e perguntas e muitas vezes não ter respostas prontas. Nossos saberes são tecidos na cotidianidade. Não estão prontos e acabados. Isto porque nossas vidas estão em movimento. Estamos “escrevivendo” nossas histórias e narrativas.

Ao refletir ao longo dos círculos reflexivos, nos propomos a enunciar a urgência em promover diálogos necessários acerca dos processos formativos e educativos, considerando os princípios da educação popular na escola e na universidade. O diálogo aqui demarca o lugar do encontro, no contraponto da perspectiva da educação tradicional. Desde a perspectiva da educação popular libertadora, assumimos uma postura desafiadora. Voltamos a ideia dos círculos de cultura como necessidade e desafio. Assim, as experiências e narrativas de si e das coletividades criam espaços dialógicos como formas organizativas assentadas no encontro e no comprometimento. Desse modo, os saberes da educação popular, construídos ao longo dos anos transformarem mundos e realidades.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos pagu (26), janeiro-junho: pp.329-376. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **De Angicos a ausentes – 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: Corag.1986.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção). BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.37, p. 45-57, 2008.

CANDAU, Vera Maria. PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Susana; AMORIM, Biviane. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Paulo Freire como intelectual público nas margens do Sul: algumas contribuições para refletir sobre a democracia e educação pública na atualidade brasileira. In: NETO, João Colares da Mota; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). **O legado de Paulo Freire para a educação na Amazônia**. Curitiba, Editora CRV, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parencças**. Rio de Janeiro: Malê, 2005.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política na educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito-viável. In: **Dicionário de Paulo Freire**. STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido / Moacir Gadotti**. 2. ed. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALEANO, Eduardo. **“Mulheres”**. [tradução de Eric Nepomuceno]. Porto Alegre: L&PM Editores, 1998.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **A questão política na educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIROUX, Henry.; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999

GOHN, Maria da Gloria. **Teoria dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 2003.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Intelectuais negras**. Revista Estudos Feministas, 3 (2), 464-478, 1995.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. 7. ed. Petropolis: Vozes, 1985.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga; PALUDO, Conceição. Desde Freire: cinquenta anos da Pedagogia do oprimido e o feminismo no Brasil. In: NETO, João Colares da Mota; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). **O legado de Paulo Freire para a educação na Amazônia**. Curitiba, Editora CRV, 2019. p. 37-51.

NETO, João Colares da Mota. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021. p. 39-52.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. In: **Dicionário de Paulo Freire**. STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 384-385.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: **Dicionário de Paulo Freire**. STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASINI, Elisiane; SILVA, Fernanda Priscila Alves da. O afeto que faz política: trabalhadoras sexuais unidas resistindo à covid-19. In: DONINI, Angela et al. (Orgs.). **Putá livro**. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 2022. p.438-453.

PRADA, Monique. **Putafeminista**. São Paulo: Veneta, 2018. Coleção Baderna.

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAMAGO, Jose. **O homem duplicado**. Lisboa: Editorial Caminho. 2002

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SOUSA, Fabiana Rodrigues. **Saberes da noite: percepções de mulheres que prestam serviços sexuais sobre o educar-se nas relações com seus clientes**. 2007. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2007.

SOUSA, Fabiana Rodrigues. Ações educativas desenvolvidas por prostitutas organizadas: tecendo confiança e autonomia. In: Educação Popular. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.24, n43, p.75-88, Jan./Jun., 2015.

SOUSA, Fabiana Rodrigues. **A noite também educa: compreensões e significados atribuídos por prostitutas à prática da prostituição**. 2012. 398f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2012.

SOUSA, Fabiana Rodrigues. Educar-se em movimento: prostitutas militantes e a construção da autonomia. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v.21, n.43, p.109-125, Set./Dez., 2016.

QUÍJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação Popular e processo de democratização. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **A questão política na educação popular**. 6. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

Notas

ⁱ O centro acompanhava mulheres em situação de violência, mas atuava também no campo da prevenção a violência e do fortalecimento de Redes de apoio a estas mulheres.

ⁱⁱ SILVA, Fernanda Priscila Alves da. **Mulheres pobres em circulação**: aprendizados e saberes construídos na batalha nas ruas de Salvador. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2017.

ⁱⁱⁱ Categoria de análise que emergiu do campo e é entendida como a prática social da prostituição que envolve para além da realização do programa (relações sexuais e fantasias), as relações e interações no espaço – lugar da prostituição, relações que envolvem as mulheres entre si, entre os clientes, com os transeuntes e demais atores do cenário. Trata-se de um termo elaborado e reconhecido pelas mulheres como altamente significativa

Sobre os autores

Elis Souza dos Santos

Professora da rede municipal de Salvador. Licenciada em Pedagogia UEMS, Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade – UNEB.

<https://orcid.org/0000-0002-1263-8912> Email: elissantos1@educacaosalvador.net

Fernanda Priscila Alves da Silva

Professora da Universidade Federal do Amazonas, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia. Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade.

<https://orcid.org/0000-0003-3795-3916>. Email: feracatejo2@gmail.com

Recebido em: 04/06/2024

Aceito para publicação em: 04/06/2024