



PAULO FREIRE:
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO

VOL. 2

ORGANIZADORES:

MARIA FERNANDA DOS SANTOS ALENCAR

MARCELO HENRIQUE GONÇALVES DE MIRANDA

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO

PAULO FREIRE:
50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO
Vol. 2

PAULO FREIRE:
50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO
Vol. 2

Organizadores:
Maria Fernanda dos Santos Alencar
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo



Recife, PE
2020

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<http://www.paulofreire.org.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Alder Júlio Ferreira Calado	FAFICA e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Argentina da Silva Rosas	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Balduino Antonio Andreola	UFRG e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inez Maria Fornari de Souza	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luis Eduardo Maldonado Espitia	Universidad del Valle Cali Colombia e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Zélia Maria Soares Jófili	UFRPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Colaboração, revisão e diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa diagramada a partir da foto original disponível em: <https://outraspalavras.net/wp-content/uploads/2019/04/180415-Freire2.jpeg>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Paulo Freire [livro eletrônico] : 50 anos da pedagogia do oprimido / organizadores Maria Fernanda dos Santos Alencar, Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo. -- 2. ed. -- Recife : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2020. -- (X Colóquio Internacional Paulo Freire ; 2)
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-87824-00-0

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos
3. Educação no campo 4. Educação popular 5. Freire, Paulo, 1921-1997 6. Pedagogia I. Alencar, Maria Fernanda dos Santos. II. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de. III. Figueiredo, Allan Diêgo Rodrigues. IV. Série.

20-38085

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação popular 370.115

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Copyright © 2020. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total, por qualquer meio. Lei n. 9.610 de 19/02/1998 (Lei dos Direitos Autorais).

2020. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

Prefácio	7
<i>Karla Fornari de Souza</i>	
Apresentação	12
<i>Maria Fernanda dos Santos Alencar; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo</i>	
O pensamento freireano e suas traduções no Agreste pernambucano	17
<i>Everaldo Fernandes da Silva; Janssen Felipe da Silva; Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
El diálogo: una idea central en la práxis freireana	28
<i>Inés Fernández Mouján</i>	
Paulo Freire e a educação em direitos humanos: diferentes olhares	47
<i>Aida Monteiro; Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda; João Paulo Meneses</i>	
O pensamento de Freire e as epistemologias do Sul	62
<i>Aline Renata dos Santos; Filipe Gervásio Pinto da Silva; Michele Guerreiro Ferreira</i>	
Autonomia e produção da existência humana em espaços de privação de liberdade: (re)fazendo diálogos em caminhos com Paulo Freire	75
<i>Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque; Maria de Lourdes Paz dos Santos Soares</i>	

SUMÁRIO

- Educação escolar para povos e comunidades tradicionais: desafios epistemológicos à luz de Paulo Freire** 92
Halda Simões Silva; Maria Fernanda dos Santos Alencar; Sandro Guimarães de Salles; Saulo Ferreira Feitosa
- Experiências compartilhadas entre pares, itinerários entrelaçados em rede: a formação continuada em serviço para professores da EJA em Pernambuco** 113
Daniela Pedrosa de Souza; Diego Bruno Barbosa Felix; Meydson Gutemberg de Souza
- Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire no Rio Grande do Sul – itinerância, (trans)formações e novos desafios** 123
Ana Lúcia Souza de Freitas; Cleiva Aguiar de Lima
- Pedagogia do Oprimido leituras de (con)texto: entre a esperança e a angústia – Colóquio Internacional Paulo Freire** 135
Dimas Brasileiro Veras

PREFÁCIO

Eu sei que não posso continuar sendo humano se eu faço desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. Ela faz parte de mim como o ar que respiro. Se não houver ar, eu morro. Se não houver esperança, não tem por que continuar o histórico. A esperança é a história, entende? (FREIRE, 1993, entrevista).

É com disposição para as lutas e muita esperança de que outro mundo, sim, é possível que nos debruçamos sobre os pensamentos e legado de Paulo Freire. Ser convidada para escrever este prefácio muito me honra e me abre para novas escutas, novos diálogos, novas aprendizagens. Como foi indicado na apresentação deste volume II, a Esperança nos possibilita e instiga dialogar, marchar, problematizar, estudar, lutar, amar, transformar...Então o substantivo se fez verbo: Esperançar!

“Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (CORTELLA, 2001, n.p.), acrescentamos ainda a essa perspectiva do esperançar lançar-se ao horizonte na coletividade, com compromisso, assumindo responsabilidades com nossas práxis, refletindo criticamente sobre o que está (im)posto e aventurar possibilidades outras de transformação, de libertação e de humanização.

Os oito capítulos deste E-book estabelecem diálogos críticos e esperançosos sobre diversas e distintas realidades com a tônica do Esperançar, pois identificam, socializam e analisam transformações e teorizam sobre processos educativos que se inspiram, bebem na fonte do pensamento freireano e seguem os fluxos da construção de saberes e práticas decoloniais/libertadoras.

Deste modo, tendo o Diálogo como eixo central, os oito capítulos apontam as necessidades e possibilidades de ações transformadoras que nos animam para as lutas históricas e cotidianas por meio de questões específicas ou de aspectos comuns em diversos movimentos que, considerando a Educação enquanto Direito Humano, trabalham arduamente na perspectiva da decolonialidade, entendendo

sua complexidade e desafios políticos, pedagógicos e epistemológicos. E que, para isso, exigirão uma permanente postura crítica diante do mundo, cutucando nossas feridas mais profundas, buscando compreender o que as causam para poder curá-las, nutrindo nosso potencial vital de SERmos MAIS e melhores!

Compondo coloridas tramas no convívio com as diferenças e num movimento de alteridade, utilizando-se dos textos, suas narrativas, seus contextos e pretextos para aprofundar a leitura crítica e transformadora do mundo, porque se fazem *práxis* e porque geram mudanças nos sujeitos e em seus territórios objetivos e subjetivos, os textos que compõem este E-book nos vão envolvendo e animando nosso Esperançar, de diferentes maneiras.

Enegrecendo o debate ao enfrentar o colonialismo e seu consequente racismo estrutural, com *práxis* de reconhecimento, autoafirmação, libertação e simultaneamente de descolonização, que ativam memórias, histórias (contadas pelos seus, não pelos outros) e o inédito viável.

No enfrentamento politicamente localizado contra o insistente genocídio dos nossos povos tradicionais, os quais, todavia, mesmo com todas suas lutas, resistências e reinvenções seguem sofrendo processos de espoliação, exploração e coisificação.

Juntam-se a esta Marcha (dos que amam e lutam!) os Feminismos Latino Americanos com seu multicolorido de experiências transformadoras, que se forjam neste território continental do Sul Global, anunciando capacidades conquistadas e construídas de fazerem-se sujeitos de suas vidas em libertação. E que, desta maneira, vão modificando as estruturas coloniais, eurocentradas, patriarcais e classistas, trazendo à tona deste nosso imenso e profundo mar multicultural a boniteza de, assumindo-se sujeitos educativos, podermos desenvolver nosso potencial gnosiológico, político e epistemológico, possibilitando emergir o mais humano que há em nós!

Mirando hacia el Sur e posicionando-se radicalmente contra a onda ultraconservadora neoliberal que se reveste de estratégias de recolonização, de consecutivas tentativas de dilacerar nosso Esperançar, com genocídios, feminicídios, roubo dos Direitos conquistados com muito suor e sangue, que privatiza e destrói nossas

riquezas naturais. Nesse percurso, criminalizam nossas lutas, nossas identidades e nossa cultura.

Mas eis que tal qual a Fênix, depois de queimada, ressurgue das próprias cinzas, gerando nova pulsação, nova respiração, novo fôlego, nova ideia, nova ação e novo Esperançar!

Ombro a ombro com Freire e tantos outros e outras que nos provocam a sair de nossas zonas de conforto, questionando os sistemas instituintes e instituídos, sentimos profundamente que a “esperança é uma invenção do ser humano que hoje faz parte da nossa natureza que se vem constituindo histórica e socialmente. Ou seja, a esperança é um projeto do ser humano e é também a viabilização do projeto”. (FREIRE, 1993, entrevista).

Pois assim será para quem não aceita a desumanização como algo natural, e sendo cultural poderá ser repensada, transformada, reinventada no sentido da hegemonia popular, da valorização e dignificação da vida e do Bem- Viver.

Que nosso Esperançar não nos permita beber das águas do esquecimento. Sabemos de onde viemos e quem somos. Para onde vamos? Vamos decidir para onde e como vamos! Correm em nossas veias insurgências, revoluções, libertações! E a humanização se reinventa nas práticas cotidianas...

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência, ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1992, p. 99).

Que possamos seguir buscando nossos sonhos, inéditos viáveis, em permanentes processos educativos questionadores e libertadores. Seguir reativando nossos saberes ancestrais, tramando novas estratégias de organização, formação e atuação, articulando ações (grávidas de alternatividade), agregando lutas e coletivos, mantendo vivas as ideias e pensamentos de Freire nas nossas *práxis* e nas nossas resistências movidas pelo amor revolucionário pelas pessoas e pelo mundo.

Boa leitura e que este Ebook anime e anuncie novas e antigas lutas, e desfrute do inédito viável aqui e acolá.

Adelante, vamos lá fazer o que será!
Karla Fornari de Souza¹
Educatória Popular (Recife, janeiro de 2020).

Referências

CORTELLA, Mario Sergio. A resignação como cumplicidade. São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 08 nov. 2001. Equilíbrio, n.p. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq0811200123.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire: "Nós podemos reinventar o mundo" [Entrevista concedida a] Moacir Gadotti (1993).

Revista Nova Escola. n.p. 07 mar. 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo>>. Acesso em 30 nov. 2019.

¹Educatória Popular desde 1999. Estudante de Agroecologia no Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA). Mestra em Educação na linha de pesquisa em Educação Popular pelo PPGE-UFPB (2014). Possui graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) [2001]. Membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP-CE-UFPE) e do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC-CAA-UFPE) e colaboradora do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas. Fez parte da equipe de coordenação pedagógica dos Cursos de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, nos Programas Projovem Campo- Saberes da Terra e do Escola da Terra (NUPEFEC-CAA-UFPE) nas suas duas edições em Pernambuco. É colaboradora da Escola Nacional de Formação da Contag (ENFOC), através da qual vêm participando como coordenadora e formadora do Curso de Formação Política para Trabalhadores e Trabalhadoras rurais idosos em Pernambuco, em suas duas edições. Atua nas áreas de Educação, com ênfase em Educação Popular, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Arte- Educação. É também Artista plástica e pratica Capoeira Angola desde 1992.

MELLO, Evaldo Cabral de. O passado no presente. [Entrevista concedida a] João Gabriel de Lima. **Veja**, São Paulo, n. 1528, p 9-11, 4 set. 1998.

APRESENTAÇÃO

Este livro representa a esperança. Esperança daqueles que lutam por um mundo para todos e todas no qual, como seres inconclusos, mas com potencialidades plenas, possamos, com nossas histórias de vida e produção de conhecimentos contribuímos para “ser mais”, no que implica “[...] compreender primeiro que é possível desafiar a vida, correr sérios riscos, certos perigos para nos libertar e emancipar de modelos autoritários e discriminatórios [...]” (MONTEIRO, 2000, p. 23).

E neste caminho publicamos este Volume 2, com 9 (nove) textos dos 20 (vinte) apresentados nas Mesas de Diálogo de números 11 a 30, cujos autores atenderam à chamada para publicação no formato E-book. Textos esses apresentados no **X Colóquio Internacional Paulo Freire**, promovido pelo Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas, realizado no período de 20 a 22 de setembro, com o tema “50 anos da Pedagogia do Oprimido: Opressão e Libertação na Atualidade”, tendo como objetivo principal comemorar e refletir o cinquentenário da obra “Pedagogia do Oprimido”.

Neste sentido, esta coletânea vem ser resistência-esperança do poder dizer a palavra necessária ao nosso processo de “ser mais”, com temáticas que buscam refletir problemáticas atuais à luz do referencial Freireano na possibilidade da construção de novos saberes e na socialização de pesquisas, estudos e novas práticas.

No Capítulo I, o texto **O pensamento freireano e suas traduções no Agreste pernambucano**, Everaldo Fernandes da Silva, Janssen Felipe da Silva e Maria Joselma do Nascimento Franco, professores da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, buscam evidenciar e socializar a presença e contribuições do pensamento de Paulo Freire nas atividades formativas da Educação do Campo, nas produções do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea e de Extensão, explicando que alinhar o Pensamento Freireano às atividades desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste é um imperativo político, epistêmico e pedagógico.

Inés Fernández Mouján, no texto **El diálogo: una idea central en la praxis freireana**, busca dar continuidade a algumas questões surgidas no Congresso de História da Educação, realizada em Montevideu, em fevereiro de 2018, de forma particular em relação às ideias de libertação freireana com a noção de descolonização de Frantz Fanon.

No Capítulo 3 - **Paulo Freire e a educação em direitos humanos: diferentes olhares**, Aida Monteiro, Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda e João Paulo Meneses nos trazem contribuições para o debate sobre as bases para uma Educação em Direitos Humanos e as interfaces com a Pedagogia Freireana sob diferentes olhares, destacando a participação do Movimento de Cultura Popular e suas contribuições para a incorporação do pensamento de Paulo Freire, em uma abordagem de respeito à equidade de gênero e à diversidade sexual.

No texto **O pensamento de Freire e as epistemologias do Sul**, Aline Renata dos Santos, Filipe Gervásio Pinto da Silva e Michele Guerreiro Ferreira destacam as possíveis confluências entre o Pensamento Freireano e as Epistemologias do Sul para a possibilidade de nossa compreensão sobre o que mobiliza as/os oprimidas/os em lutas em prol do enfrentamento do sistema capitalista, do racismo, do sexismo, do direito à educação e de diálogos epistêmicos para a libertação e conclusão da descolonização. Nesse sentido, têm como objetivo problematizar as chaves conceituais dessas epistemologias como uma possibilidade de rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos nas fronteiras.

Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque e Maria de Lourdes Paz dos Santos Soares trazem no texto **Autonomia e produção da existência humana em espaços de privação de liberdade: (re)fazendo diálogos em caminhos com Paulo Freire** reflexões sobre as seguintes problematizações: será que há possibilidade de produção da existência humana em espaços de privação de liberdade? Como idosas e adolescentes institucionalizadas são (ou não) reconhecidas como sujeitos humanos? Será que é possível a construção da autonomia, fundada na ética universal do ser humano,

mediadas pelo diálogo, como condição de liberdade, nesses espaços? Explicam que seguem três movimentos inter-relacionados: o primeiro apresenta a tela crítica de leitura da realidade, procurando demonstrar a articulação entre ética e autonomia, mediadas pelo diálogo, como passos para a liberdade; o segundo problematiza a questão do descompasso entre os avanços da Legislação Nacional e Internacional a respeito dos Direitos Humanos e as conquistas dos mesmos, em espaços de privação de liberdade; e o terceiro adentra no cotidiano do projeto “Passos para a Autonomia: encontros do Yoga Integral (Sri Aurobindo), realizado em duas instituições: na Casa de “Acolhimento” para idosas de classes populares – Recife/PE e na escola anexa ao CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo para “menores infratoras”/FUNASE/PE.

Educação escolar para povos e comunidades tradicionais: desafios epistemológicos à luz de Paulo Freire foi o texto apresentado por Halda Simões Silva, Maria Fernanda dos Santos Alencar, Sandro Guimarães de Salles e Saulo Ferreira Feitosa. Abordam a importância da reflexão sobre a educação escolar para os povos e as comunidades tradicionais na possibilidade de agregar pedagogias outras na perspectiva do fortalecimento de autonomies que possam enfrentar os processos de colonização aprofundados pela globalização neoliberal, e ainda por (de)marcar um espaço de diálogo num momento em que se procura promover o apagamento do pensamento e da pedagogia freireana. Nesse sentido, propõem o diálogo com Paulo Freire nas dimensões epistemológica, gnosiológica e política para que possam ajudar a (re)elaborar compreensões acerca do papel da educação para os processos de resistência e luta frente a expropriações socioculturais pelos quais estão submetidos os povos e comunidades tradicionais.

No Capítulo 7 - **Experiências compartilhadas entre pares, itinerários entrelaçados em rede: a formação continuada em serviço para professores da EJA em Pernambuco**, Daniela Pedrosa de Souza, Diego Bruno Barbosa Felix e Meydson Gutemberg de Souza, a partir de estudos e pesquisas, enfatizam a proposição de o processo de profissionalização docente não se esgotar na formação inicial; ao contrário, se dá no percurso da prática educativa. Neste

sentido, buscam descrever e analisar a experiência de formação continuada em serviço realizada no âmbito da rede estadual de ensino de Pernambuco, a partir do trabalho desenvolvido na Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) onde atuam.

O 8º texto **Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire no Rio Grande do Sul – itinerância, (trans)formações e novos desafios**, apresentado por Ana Lúcia Souza de Freitas e Cleiva Aguiar de Lima, discorre sobre os 20 anos do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado anualmente em instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul (RS). As autoras explicam que os 20 anos do Fórum mobilizou à sistematização da experiência por ele proporcionada. Assim, objetivam compartilhar as peculiaridades de sua organização, marcada pela itinerância em diferentes universidades no RS, por meio da qual o Fórum vem se caracterizando como um movimento potencialmente (trans)formador.

O último Capítulo do nosso E-book, **Pedagogia do Oprimido leituras de (con)texto: entre a esperança e a angústia – Colóquio Internacional Paulo Freire**, Dimas Brasileiro Veras traz o legado da biografia e do trabalho de Paulo Freire que marcam as suas contribuições para um projeto de educação democrática, humanizadora e libertadora, apontando os retrocessos com o golpe de 2016 que buscam cercar uma prática pedagógica situada e esperançosa para a condição de Ser Mais. Neste sentido, conforme o autor, a “*Pedagogia do Oprimido* se funda enquanto *práxis* política e pedagógica de uma educação libertadora em choque com a cultura da opressão e do silêncio”.

Esses 9 (nove) textos apresentados nas Mesas de Diálogo do X Colóquio Internacional Paulo Freire apontam a importante contribuição do pensamento freireano para (re)pensar a atualidade. Neste sentido, estes escritos apresentam a resistência epistemológica em favor do pensamento freireano, profundamente rico em historicidade, complexidade e em especificidade que nos conduz a socialização de conhecimentos produzidos na problematização, reflexão, compromisso, mas, principalmente, pautados na Pedagogia da Esperança (1992) de Paulo Freire, na qual a esperança é necessária

e urgente, tanto para fazer educação, como também para mudar a história humana.

Maria Fernanda dos Santos Alencar²
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda³
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo⁴

Caruaru, 2019.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
MONTEIRO, Albene Lis. Autoformação para ser mais: processo de humanização e de constituição da identidade. *In*: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**. Múltiplos Olhares. São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2001.

²Professora da Universidade Federal de Pernambuco- Curso Pedagogia (UFPE-CAA). Graduada em Letras, mestrado e Doutorado em Educação. Prof^a Colaboradora do Mestrado em Gestão Pública (CCSA-UFPE). Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola. Integrante da Diretoria do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa. E-mail: mfsalencar@hotmail.com.

³Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea ambos da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br.

⁴Graduado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia; Graduado em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); Especialista em Hermenêutica Bíblica pela Universidade Católica de Pernambuco, Especialista em Filosofia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Pesquisa as temáticas e áreas: Educação e Movimentos Sociais, Educação no MST, Prática Pedagógica Educador-Educando, Formação Continuada de Educadores, Formação humana, Educação do Campo e Educação Popular. E-mail: allandiego_st@hotmail.com.

O PENSAMENTO FREIREANO E SUAS TRADUÇÕES NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Everaldo Fernandes da Silva⁵

Janssen Felipe da Silva⁶

Maria Joselma do Nascimento Franco⁷

Introdução

Esta mesa de diálogos intenciona evidenciar e socializar a presença e contribuições do pensamento de Paulo Freire nas atividades formativas, extensionistas e de investigação científica desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. Nesse diálogo, são postas em relevo as iniciativas formativas da Educação do Campo, as produções do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea e de Extensão em que as contribuições freireanas têm presença significativa.

⁵Graduações em: Teologia pelo Instituto de Teologia do Recife (1985) e Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (2008); Mestre em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (1988); Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2011. Professor Adjunto da UFPE no Centro Acadêmico do Agreste e membro do Conselho Editorial da Revista Interfaces de Saberes (FAFICA). Tem experiência em Teologia, Filosofia, Ciências da Religião e Educação Popular, Fundamentos da Educação. Atua em grupos comunitários e inter-religiosos. E-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com.

⁶Doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica UFPE. Professor Associado II do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente da UFPE e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação (CAA/UFPE). Vice-líder do Laboratório de Estudos Antropológicos e Coordenador do Instituto de Estudos de América Latina (IAL/UFPE). E-mail: janssenfelipe@hotmail.com.

⁷Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998). Graduações em: Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Caruaru (1988), e História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (1988). É Professora Associada da UFPE no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, membro pela UFPE do Comitê Pernambucano de Educação do Campo. É vice coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente - Coordenado pela PUC-SP. Tem experiência em Educação, com ênfase em Práticas Escolares, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisa e Prática Pedagógica, Didática, Coordenação Pedagógica, Formação de Professores, Educação do Campo e Escolas Multisseriadas. E-mail: mariajoselmadonascimento franco@gmail.com.

O Pensamento Freireano (1967, 1996, 1997, 1998, 2000) é marcado, na nossa visão, pela rebeldia política e epistêmica que encontrou nos oprimidos, subalternos, nos outros historicamente silenciados a experiência necessária para a construção da libertação, da emancipação, do diálogo, da humanização outra. É um Pensamento que toma a indignação com a malvadeza da sociedade eurocêntrica colonial patriarcal moderna como mote para pensar-sentir-fazer outro que conduza para uma vida digna para todos. Pensamento que se alimenta da esperança engajada como referência para o enfrentamento dos males desumanizadores que o capitalismo produziu nos últimos anos.

Compreendemos também o Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como um território epistêmico e político propício para vivenciar ensino, pesquisa e extensão alinhados ao Pensamento Freireano. A criação desse Centro no bojo da política de interiorização das universidades federais rompe com a visão urbanocêntrica das universidades. Ou seja, a natureza da política da interiorização das universidades federais possibilita também a transgressão das fronteiras epistêmicas consagradas na modernidade patriarcal, eurocêntrica, capitalista e colonial⁸.

Assim, alinhar o Pensamento Freireano às atividades desenvolvidas no Centro Acadêmico do Agreste é um imperativo político, epistêmico e pedagógico. Político porque a construção do Centro alicerça-se na visão emancipadora de atender aqueles e aquelas que historicamente foram excluídos da vida da universidade, principalmente por morarem no interior do estado de Pernambuco e pertencer às classes populares. Epistêmico por entendermos que o conhecimento que se produz na relação ensino, pesquisa e extensão neste Centro somente é possível através da ecologia de saberes emancipatória (SANTOS, 2012) em que o diálogo freireano é uma marca fundamental. Pedagógico porque os imperativos político e epistêmico são tangíveis pelos processos de ensino e aprendizagem outros, em que o diálogo emancipador possibilita, por meio de mediações que consideram os sujeitos subalternizados, os oprimidos, os condenados da terra, os outros, como atores e atrizes fundamentais nos mapas de aprendizagem.

⁸Sobre o assunto ver Quijano (2007), Mignolo (1996, 2005, 2008), Walsh (2008), Escobar (2010).

É nessa corrente epistêmica e política que teorias pós-críticas têm marcado a produção teórica e orientado as práticas pedagógicas do Centro Acadêmico do Agreste. Teorias como Estudos Pós-coloniais, Pensamento Decolonial, Estudos Culturais, Africanismo, Pós-Estruturalismo, entre outras, em diálogo com o Pensamento Freireano possibilitam olhares diferenciados e emancipatórios sobre a realidade do agreste pernambucano. Essa ecologia epistemológica vem substanciando tanto o trabalho na graduação (TCC, Pibic, Pibid, Pet, entre outros) como na pós-graduação (curso de especialização e de mestrado). Ainda na graduação destacamos o curso de Licenciatura Intercultural Indígena⁹ que forma professores de doze etnias do território pernambucano. Este curso possui como um elemento fundamental a interculturalidade crítica¹⁰, que por sua vez tem como elemento balizador o diálogo de saberes na construção de projetos sociais emancipatórios.

Acompanhando a linha de pensamento descrita acima, apresentaremos as experiências de tradução do Pensamento Freireano em Caruaru através do Centro Acadêmico do Agreste.

No programa de Pós-graduação de Educação Contemporânea se tem desenvolvido pesquisas que tomam o Pensamento Freireano tanto como base epistêmica como metodologia de construção dos objetos de pesquisa, escolha dos campos e sujeitos das pesquisas. Podemos citar como exemplo as pesquisas desenvolvidas no mestrado por: Michele Guerreiro Ferreira sobre Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural; Filipe Gervásio Pinto da Silva sobre os Paradigmas que Alicerçam os Livros Didáticos de História e Geografia da Coleção Didática Projeto Buriti Multidisciplinar: um olhar através das Epistemologias Do Sul; Jéssica Lucilla Monteiro da Silva sobre os Conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americano; Halda

⁹Essa formação se dá através do Prolind que é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.

¹⁰Sobre o assunto ver Walsh (2008).

Simões Silva sobre Professoras Quilombolas no Agreste Pernambucano: desafios e Tensões De uma Identidade em Construção; Márcio da Silva Lima sobre Políticas de educação que tratam de gênero e sexualidades na América Latina: um estudo sobre Brasil e Uruguai; Karinny Lima de Oliveira sobre “Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru; Aldir José da Silva sobre Mulheres vestidas de barro e os sentidos da produção de mestras artesãs da comunidade do Alto do Moura em Caruaru/PE; Maísa dos Santos Farias sobre Educação na América latina: (des)colonialidade e/ou (sub)missão. Um estudo sobre a educação na Argentina, no Brasil e no México; Joseildo Cavalcanti Ferreira sobre Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental; Adriana Soares de Carvalho Elias sobre Expectativas Formativas dos/as Professores/as da Multissérie: Um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco; Ana Clara Ramalho do Monte Lins Durval, intitulada Sentidos da Formação Continuada: uma Construção sob o Olhar de Professores do Ensino Médio. Essas pesquisas, entre outras, tanto tiveram seus objetos de pesquisa centrado em feridas da modernidade, como também se apoiaram em epistemologias e metodologias outras, principalmente, nas Epistemologias do Sul¹¹ que têm em Freire um de seus grandes marcos teóricos e políticos.

Esta parte do texto intenciona socializar experiências da natureza educativa vivenciadas em Caruaru-PE, especificamente, no bairro artesão do Alto do Moura e no distrito do Murici, região onde estão situadas a reserva florestal da Serra dos Cavalos e os maiores mananciais de água potável do município. A primeira experiência é a de um grupo de mulheres artesãs que combatem o machismo e lutam pela dignidade, mediante a leitura reflexiva e grupal da bíblia. A vivência educativa do Murici, aqui socializada, é de arte-educadores que desenvolvem suas atividades aprendentes/ensinantes com crianças e adolescentes da localidade como materialização da extensão universitária do UFPE (Universidade Federal de Pernambuco – CAA)

¹¹Santos (2014).

em parceria com as comunidades Hare Krishna e Católica presentes no Murici.

Paulo Freire presente no Conteúdo e Metodologia das Mulheres Artesãs

A experiência destacada no Alto do Moura é a de um grupo de mulheres que, semanalmente, encontra-se, caracterizadas, sobremaneira, como artesãs e domésticas, em sua maioria pertencente à tradição católica, em torno da leitura da bíblia, discutindo e rezando a partir das inquietações do cotidiano, do domínio patriarcal e dos conflitos intergeracionais.

Essa experiência é configurada pela metodologia e hermenêutica da bíblia a partir do CEBI (Centro dos Estudos Bíblicos) que, desde a década de 80, do Século XX, vem prestando um serviço significativo às comunidades cristãs (católicas, evangélicas e anglicanas), cuja força organizativa alcança as regiões brasileiras. Esse centro de estudos traz como características a interrelação: texto, contexto e pretexto; de perspectiva ecumênica; a espiritualidade de luta por terra, vida e dignidade; a ecologia e a metodologia de inspiração freireana: a devolução da palavra, a aprendizagem da bíblia como instrumento de educação popular; a valorização da escuta mútua e a construção coletiva da aprendizagem e do desenvolvimento do grupo, tendo o mediador a função precípua de propiciar as condições das aprendizagens e das trocas dos saberes coletivamente construídos.

Esse grupo de mulheres que se ajunta em torno do texto sagrado tem se mantido há três anos e tem persistido nos conteúdos e metodologias que o Cebi inspirou e que o educador Paulo Freire foi o protagonista desse modo de se estudar as realidades conjugadas com os textos, as reflexões e as iniciativas de cunho libertador e de natureza ético-política.

Para cada encontro, há uma pequena equipe de mulheres que prepara o estudo e a oração a partir do texto bíblico, em geral, perícopes que façam relação com temáticas mais urgentes ou recentemente vivenciadas pela comunidade e, desse modo, as dinâmicas são desenhadas e as questões começam a tomar força na

mente e no corpo desses sujeitos sociais. Há um cuidado constante: de não se responder de pronto às questões que surgem, mas alimentar o diálogo, pois, compreendem que não somente a mente precisa se transformar, mas todo o corpo, cujas marcas de sofrimentos e opressões estão guardadas e esquecidas. Nesse sentido, os cantos e as orações têm um papel relevante, pois, as letras e a melodia podem funcionar como sondas “terapêuticas” que mexem com o coração das lembranças e as forças resilientes, latentes nesses corpos e imaginários femininos numa perspectiva emancipatória. Mostra-se subjacente a essa metodologia de que a educação é processual e humanizante e que a dinâmica das aprendizagens para a vida e libertação envolvem o corpo inteiro, suas materialidades e sutilezas das subjetividades.

Tradução do Pensamento Freireano no Murici-PE

Há dois anos consecutivos está acontecendo na Vila do Murici – 10 km da cidade de Caruaru, uma atividade extensionista da UFPE/CAA em parceria com a Ecovila – Comunidade Hare Krishna e com a Igreja Católica lá presente.

Essa atividade de extensão universitária, registrada na Proext, tem alcançado mais de quarenta jovens e crianças com a intencionalidade pedagógica de, junto à escola municipal do Murici, proporcionar atividades lúdicas, oficinas de artes específicas e o processo de autonomização dos/as educandos/as.

Acontecendo aos sábados, manhãs e tardes, as crianças e adolescentes se subdividem com cada educador que, ora são estudantes das licenciaturas em física ou química, ora são lideranças da comunidade que, na condição de voluntários, compartilham esses espaços e a realização das atividades. As oficinas já vivenciadas são: capoeira de Angola, atividades de Yoga, violão e o cultivo de hortas comunitárias. Essas atividades são permanentes, sendo outras pontuais, tais como: preparação para a entrevista do primeiro emprego, formação para pedicure e manicure etc.

Essas experiências educativas em espaços não-escolares têm se materializado, mediante a escuta da comunidade local – suas demandas e expectativas, o levantamento de pessoas locais que portam talentos

artístico-culturais e se disponibilizam, bem como de estudantes universitários que compartilham dessa atividade de extensão.

No tocante às atividades do Yoga, os membros da Ecovila, por força da tradução indiana e da espiritualidade Hindu, são responsáveis pelo exercício físico e mental, envolvendo, sobretudo, crianças que, através dos movimentos do corpo acompanhados pelos ritmos da respiração, desenvolvem a identidade pessoal, a concentração e a cordialidade no trato mútuo. Nesse sentido, tem sido propiciadora a convivência inter-religiosa entre católicos e Hare Krishnas que, apesar dos tradicionalismos por parte dos mais velhos de tradição católica, o diálogo e a aproximação têm se constituído de modo horizontal e humanizador.

A presença freireana tem destaque à medida que as compreensões de educação e as metodologias fundam-se numa antropologia do ser dinâmico, corpóreo em relação e sequioso de libertação. Outros indicativos da pedagogia libertadora adquirem saliência: a presença do estímulo da paciência e respeito pelo processo de cada um e dos outros; a confiança crescente na surpreendente capacidade das pessoas; o favorecimento das expressões não verbais da comunicação, a exemplo do canto, do teatro, das performances tanto na capoeira como nas vivências do Yoga etc.; por fim, os cuidados dos oficinairos em favorecer uma atmosfera pedagógica em que os educandos se sintam sujeitos dos processos da sua autoformação, mediante a participação ativa dos demais sujeitos em relação a cada atividade desenvolvida.

Nesse horizonte compreensivo, enxergamos e avaliamos as atividades tanto do grupo de mulheres do Alto do Moura como dos arte-educadores do Murici como traduções do Pensamento de Paulo Freire, conforme as demandas, contextos e sujeitos que pensam, discutem, refletem a agem numa perspectiva emancipatória.

Outros espaços de extensão têm sido o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec) que tem desenvolvido trabalhos de extensão, de pesquisa e de formação sobre educação do campo, tomando o Pensamento Freireano como uma de suas marcas epistêmicas para compreender o território campesino como locus epistêmico, político e pedagógico de produção de

experiência que colocam os sujeitos camponeses como protagonistas na construção de experiências outras de resistência e proposição crítica à educação escolar e não-escolar tradicional. Podemos citar como exemplo os projetos coordenados pela Professora Dra. Iranete Lima:

- Construindo a Licenciatura em Educação do Campo em Pernambuco: perspectivas de uma pesquisa-ação - Edital PIBEXC/UFPE 2018. O Projeto objetiva contribuir com a política de Educação do Campo no estado de Pernambuco por meio do desenvolvimento de ações de extensão, pesquisa-ação e formação de professores(as) de escolas do campo;
- “Programa Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes” que visa construir e consolidar um espaço permanente de reflexão, debate, formação, realização e divulgação de resultados de pesquisas, e desenvolvimento de ações que contemplam a Educação do Campo, a Agroecologia e a Agricultura Familiar, visando o desenvolvimento humano e regional, no período de 2011 até o momento;
- “Formação de Educadores/as do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra - em Pernambuco e Alagoas” que contempla a formação continuada de educadores/as dos Estados de Pernambuco e Alagoas, no quadro do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra no período de 2008 – 2012.

Além dos projetos de extensão, temos, no Centro Acadêmico do Agreste, grupos de pesquisa e de estudo que tratam de temas que dialogam com as preocupações que dão sustentação ao Pensamento Freireano, como são os casos dos:

- Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, coordenado pela Professora Dra. Allene Carvalho Lage;
- Laboratório de Estudos Antropológicos, coordenado pelo Professor Dr. Sandro Guimarães;
- Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, coordenado pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva;
- Grupo de Estudo em Educação do Campo (GEECampo) coordenado pela Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco.

Destacamos também o Pibid – Pedagogia (2014 a 2018). Este Programa de Iniciação à Docência no curso de Pedagogia, em desenvolvimento nas escolas públicas do território campesino, objetiva contribuir com a formação de licenciandas/os da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a partir das especificidades do território campesino. Balizados pela cultura local, os iniciantes à docência se desafiam, tomando como foco a alfabetização e letramento (além do aprender a lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem, as relações constituídas entre professores e estudantes, as práticas interdisciplinares, as avaliações em larga escala, a formação de professores a partir da rede municipal de ensino), e numa parceria com as professoras, trabalham a partir das necessidades das turmas no contexto escolar.

Os entrelaçamentos entre os projetos de pesquisa e extensão, os grupos de pesquisa e estudo no envolvimento com sujeitos outros que historicamente ficaram a margem dos territórios universitários fizeram e fazem emergir o espírito político, epistêmico e pedagógico da Pedagogia do Oprimido que se traduz na produção e na difusão de conhecimentos outros. Assim, o Centro Acadêmico do Agreste ao trabalhar com sujeitos outros tece pedagogias outras (ARROYO, 2012) que se torna, ao nosso ver, uma aproximação com o Pensamento Freireano.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes**. Bogotá, Enviñon Editores, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora Unesp, 2000.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, (março), 2008. La versión portuguesa se encuentra en: <<http://www.eurozine.com/pdf//2008-07-04-grosfoguel-pt.pdf>>.

Mientras que la versión original inglesa se encuentra en: <<http://escholarship.org/uc/item//21k6t3fk>>.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. In: GONZÁLES STEPHAN, B. **Cultura y Tercer Mundo:** Cambios en el Saber Académico. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996. pp. 99-136.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento:** La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. 2005. Disponível em: <www.trيستestopicos.org>. Acesso em 09/08/2011.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, n° 34, 2008, p. 287-324.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **De Las dualidades a las ecologias.** La Paz, Editora Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía (REMTE), 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; PAULA, Meneses Maria (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo, Editora Cortez, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el

Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

EL DIÁLOGO: UNA IDEA CENTRAL EN LA PRAXIS FREIREANA

Inés Fernández Mouján¹²

Introducción

El objetivo de la presente conversación es continuar con las interrogaciones surgidas en el Congreso de Historia de la Educación que se realizó en Montevideo en febrero de 2018, nuestra preocupación en aquel encuentro fue demostrar los legados y tradiciones de la obra de Paulo Freire, y en lo particular la relación de la idea de liberación freireana con la noción de descolonización acuñada por Frantz Fanon. En esta oportunidad, en el marco de la realización del *X Coloquio Internacional Paulo Freire* de Recife. Elegimos como idea articuladora de nuestras reflexiones la noción de “diálogo” freireano en la medida que nos permite profundizar tanto su uso al interior de la obra de Freire como dar cuenta de aquellos diálogos desplegados a partir de su pedagogía, en distintos tiempos, territorios y sujetos que se apropiaron de sus ideas y que hicieron su legado. Diálogos establecidos por el propio Freire y a partir de su obra entre múltiples educadores, militantes e intelectuales latinoamericanos, caribeños y africanos, así como en otros territorios a escala global.

El *arkhé*

Me resulta fructífera para pensar el problema del diálogo en la obra de Paulo Freire la noción de *arkhé* (a partir de Derrida, 1994¹³), esta me permite designar tanto su inicio como su mandato, es decir, el libre-juego de intercambio y de diálogo que no se dirige al centro en búsqueda de una verdad perdida o una nostalgia en el origen, sino que

¹²Profesora Universidad Nacional de Río Negro y de la Cátedra Abierta Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: imoujan@gmail.com.

¹³Jacques Derrida problematiza esta noción en su conferencia sobre “Mal de archivo. Una impresión freudiana” pronunciada en Londres el 5 de junio de 1994 en el Coloquio Internacional Memory: The Question of Archives.

acepta las tensiones entre lo instituído y lo instituyente. Porque el arcón no debe reducirse a un archivo/biblioteca, desván donde la memoria se desvanece, ni asimilarse a un mero origen, porque “no hay sociedad sin origen, sin archivo, sin intérpretes, sin autoridad, sin destinatarios, ni usuarios de un archivo de libre acceso” (FRIGERIO, 2005, p. 134). En este sentido, la obra freireana cumple una función arcónica pues lo legado por Freire es al mismo tiempo instituyente y conservador; ha sufrido un proceso de selección y ha sido atravesado por las múltiples lecturas. De modo que, urgar en el *arkhé* freireano me permite observar lo que permanece y se institucionaliza como lo que se transforma, tanto a nivel teórico como práctico, individual como colectivo; porque su escritura y su trabajo de enseñanza ponen en juego más de una identidad, no solo un nombre propio y son un modo de hacer la vida.

Tras la huella del *arkhé* freireano voy en primer lugar relatar brevemente con quienes dialogaba Freire, a partir de las notas a pie de página y del registro de su biblioteca personal que se encuentra en el Instituto Paulo Freire de Sao Paulo, celosamente cuidada por su hijo menor Lutgardes. Luego me propongo desplegar algunas ideas respecto a que comporta la noción de diálogo en su obra. A partir de allí ubico algunas ideas fanonianas y la relación dialógica que establece con Fanon principalmente referida a las preocupaciones de Freire en torno a la violencia, el colonialismo, el racismo y sus derivas en el par liberación-descolonización.

Su biblioteca

Llegué a Sao Paulo un día soleado de octubre ansiosa por conocer la biblioteca de Freire, me recibió con afecto su hijo menor Lutgardes. Antes de adentrarme en el trabajo conversamos largo rato con él que me contó del exilio, de los viajes con su padre, de los libros y cartas que Freire perdió en las sucesivas mudanzas. Con estos recuerdos me adentré en su biblioteca. La biblioteca está organizada en dos partes fundamentales. Las lecturas de su tesis doctoral previa al exilio y libros de quienes escribieron sobre él, y la biblioteca del exilio y de la vuelta al Brasil en 1964-1997. Me voy a detener en esta segunda

y haré foco en el diálogo que establece con la filosofía política principalmente con el existencialismo, la fenomenología, el marxismo y la crítica al colonialismo y el problema racial.

Qué lee Paulo? Primero ubicar que las ediciones de estos libros van entre los años 1950 a fines de los 1970. Entonces lee... *Origen y meta de la historia* de Jaspers; de Husserl: *Notas relativas a una fenomenología para una filosofía fenomenológica*; de Marx y Engels, *La sagrada familia*, *Obras Escogidas*; de Lenin, *Qué hacer*; de Rosa de Luxemburgo, *Reforma y Revolución*, de Luckas *Ontology*; Jean Paul Sartre: *El ser y la nada*, *El Hombre y las cosas*, *La transcendencia del ego*, *Cuestión de método*, *Colonialismo y neocolonialismo*; Simon de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*; de James Cone, *Teología Negra y Poder Negro y Teología Negra de la Liberación* en esta última escribe el prólogo; Bachelard, *Dialéctica*; Marcuse *Vers la liberation*, *Razón y liberación y Eros y civilización*; Goldman *Epistemología y Filosofía Política*; Hegel, *Fenomenología*, Horkheimer *Teoría tradicional y teoría crítica*; Heidegger *La pregunta por la cosa*; Gramsci *El príncipe moderno y otras escrituras*, *Cuadernos de la carcel*, *Maquiavello política y Estado moderno*; Mao Tse Tung, *Libro rojo de la revolución cultural*; Memmi *Retrato de un colonizado y La liberación del judío*; Fanon, *Condenados de la Tierra*, *Sociología de una revolución*, *Piel Negra Máscaras Blancas*; Froom, *Miedo a la libertad*, *Corazón del hombre*; Amílcar Cabral, *La practica revolucionaria*, *El arma de la teoría*, *Unidad y Lucha*, *Revolución en Guinea*; Davidson, *La liberación de Guinea*; Malcom X *Autobiografía*; Mendel, *Pour Decolonizer l'enfant*, *Sociopsicoanálisis de la autoridad*; Althusser, *La revolución teórica de Marx*; Merleau Ponty, *Fenomenología de la percepción*; Furter, *Educación y vida*; Vieira Pinto, *Conciencia y realidad nacional*; Foucault *Las palabras y las cosas*. También encontré entre sus libros a Darcy Ribeiro, Perón, Hernández Arregui, Cardoso y Faletto, Fernández Castro, Laclau, Che Guevara, Fidel Castro y a Getulio Vargas.

El diálogo como problema

¿Qué lo interpela? ¿Desde que principios Freire dialoga con otros y otras? Lo que se deriva de sus lecturas es la constitución de un archivo que dialoga sistemáticamente con otros y otras que lo

interpelan. El diálogo en Freire se transforma en una necesidad existencial que deriva en una búsqueda incesante, en un acto cognoscente y epistemológico. Ésta en tanto preocupación central de toda su vida, el diálogo, está en íntima relación con la idea de concientización en tanto categoría que articula las nociones de liberación, praxis, descolonización y humanización, problemas que se materializan en la pedagogía del oprimido.

Ahora bien, resulta necesario situar algunos movimientos que acontecen en la teoría freireana. En en el primer momento de su escritura en *Educación como práctica de la libertad* (1968) se observa un Freire que asume como influencia central el existencialismo de Karl Jaspers, de allí que sostiene que el diálogo no es sólo un camino indispensable para las cuestiones vitales del orden político, sino que, es central en la relación con los otros. El diálogo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, “la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos” (FREIRE, 1973, p. 104). El diálogo es condición necesaria para la educación como práctica de libertad. El diálogo es un acto de profunda comunión (que trasciende el cristianismo, para alcanzar el ancho de la humanidad). El diálogo es praxis de coimplicancia educadora-educanda/o. Con estas ideas propone como forma de intervención dialógica los “círculos de cultura”. Dice:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 110).

Su planteo es una relación horizontal crítica entre educando y educador, que se nutre de la humildad, la esperanza y la fe. Una relación dialógica y afectiva que permita la comunicación y la empatía. Hay en esta concepción una firme creencia en el hombre y sus posibilidades en el mundo.

En un segundo momento de su producción, en *Pedagogía del Oprimido* (1970), Freire abandona la idea de incompletud ligada a la trascendencia en Dios, deja el existencialismo que le plantea Jaspers pero no abandona la idea de círculo de cultura y agrega a esta el análisis de la relación opresor-oprimido que traslada a la relación educador-educando. Estas ideas se conjugan para problematizar la idea de diálogo, porque para él el espacio dialógico es un lugar en donde se debe restituir la humanización negada, un lugar de creación de la ética y la política. Partir de allí para demostrar como la estructura de poder (colonial y opresor) dificulta que el o la educadora establezcan un diálogo con el educando, hay en la estructura de dominación una negación del diálogo (1973b, p. 81). Su planteo es la necesidad de un diálogo *con* el oprimido y no para él. El objetivo primordial de esta etapa es instaurar una pedagogía que participe activamente en la lucha por la permanente recuperación de la humanidad oprimida. Por ello, el espacio pedagógico debe ser un lugar en donde se compartan y produzcan significados entre educadores y educandos; un tiempo de diálogo como momento central del encuentro pedagógico. Un diálogo que sienta sus bases en la acción-reflexión para la humanización y la transformación de este mundo injusto. Lo central en esta praxis dialógica es la problematización de la cultura cotidiana informal y popular sus contradicciones, los patrones de poder que se encuentran implicados en toda relación pedagógica y como en esta se puede producir subjetividad oprimida o liberada.

En este punto me interesa destacar dos términos, del orden de lo instituyente, presente en la noción de diálogo freireano: la idea de “resistencia” y de “libertad”. En la praxis freireana, acción-reflexión para la transformación de la realidad, la relación resistencia/libertad es central en todo proceso de conocer, pues para pronunciar la palabra verdadera, es necesario resistir y transitar el proceso de liberación para transformar el mundo. Es decir, existir humanamente es pronunciar el mundo, y pronunciar el mundo con otros críticamente para transformarlo. El mundo pronunciado retorna a los sujetos pronunciándose y exigiendo un nuevo pronunciamiento. Porque se es humano, se existe humanamente en la palabra, en la reflexión como encuentro con uno mismo y con el otro. Es en el encuentro con el

mundo, con las otras y los otros en donde se establece un diálogo que no se agota en el yo-tú, sino que es acto de creación que asume lo inconcluso de la existencia histórica como producción de libertad. Pues, existimos incorporándonos a un pasado ya realizado por otras y otros que es incompleto y del cual hay que sospechar.

La existencia humana es entendida como un permanente diálogo con la realidad histórica y de allí su posibilidad de reinterpretarla y transformarla. En este sentido, el tiempo no es un atributo exterior de la existencia, sino que es una dimensión humana y es la condición de temporalidad, la que permite desafiar el poder impuesto en la educación y su idea historicista de tiempo inexorable y lineal. De modo que, para Freire, el diálogo es la esencia de la educación como práctica de la libertad, (es) acción reflexión para transitar el camino de la liberación. De este modo, la dialógica freireana es condición de posibilidad para la toma de la palabra para leer el mundo críticamente, para rebelar-se contra la domesticación y resistir la opresión (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2011).

Son los “círculos de cultura” en donde se materializan estas ideas. El círculo de cultura resulta así en un espacio de toma de la palabra en donde la intersubjetividad histórica se historiza, los participantes observan un mismo mundo, se apartan de él y con él coinciden, en él se ponen y oponen. El discurso ya no es un mero producto histórico, sino la propia historización. De modo que el diálogo no es un lugar de mero argumentar, sino que es una pedagogía del *poder argumentar*. Tampoco es simplemente estar en la *comunidad*, sino que es acción ético-política para transformar un orden social injusto. El diálogo habilita el espacio de lo *entre* y, en consecuencia, otorga a la relación con el otro densidad subjetiva. El diálogo para Freire posibilita la toma de conciencia del ser en el mundo, la implicancia subjetiva de la responsabilidad que esto conlleva para soslayar la dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2016).

Luego de delimitar la idea de diálogo en los escritos del pernambucano, interésume presentar la relación que estableció con tres problemas epocales: colonialismo, racismo y *praxis*. Para ello, tomo como referencia la tradición crítica que Freire recorre a partir de

Educación como práctica de la libertad y que profundiza en *Pedagogía del Oprimido*. Es en las texturas de sus escritos donde se puede observar las marcas anticoloniales de Frantz Fanon y la crítica marxista, principalmente en el par liberación-descolonización podemos ver una clave para entender estas influencias y como a partir de estas ideas se presenta el problema del racismo en sus obras. En *Educación como práctica de la libertad* (1967), en *Pedagogía del Oprimido* (1970), en *Cartas a Guinea Bissau* (1978) y en *Teología Negra Teología de la Liberación* (1973) Freire entra en diálogo con las ideas anticoloniales de Fanon. Freire se reconoce en la crítica que Fanon le realiza a la Europa, principalmente sobre el concepto de “raza” y establece una conversación fecunda con los escritos del martinico: *Piel Negra Máscaras Blancas* (1951) y *Los Condenados de la Tierra* (1961). Su experiencia latinoamericana-cristiana, su vida en los márgenes de Recife, su exilio y la relación con los campesinos chilenos, el movimiento negro en EEUU y los procesos revolucionarios de África a mediados del siglo XX, deja marcas en su cuerpo y lo acerca al análisis no dogmático que Fanon realiza sobre la colonización y el pensamiento eurocéntrico-racial. A continuación voy a detenerme y revisar la tradición de Fanon para establecer los nexos entre colonialismo, negritud, racismo, y a partir de allí la relación con la pedagogía freireana.

Fanon y sus derivas

Fanon es considerado uno de los pensadores críticos del colonialismo más importantes del siglo XX. Sus obras más leídas son: *Piel Negra Máscaras Blancas* (1952) y *Los Condenados de la Tierra* (1961), esta última editada posmortum y prologada por Jean Paul Sartre quien la da a conocer. Es a mediados de siglo XX luego de la Segunda Guerra Mundial con un liberalismo en crisis y transcurriendo los procesos de independencia de las colonias europeas en el África y Asia cuando Frantz Fanon produce su teoría revolucionaria. Desde su condición de negro asume la urgencia política y se reconoce en la tradición de resistencia al colonialismo. En sintonía con el movimiento de la negritud en sus escritos y en su práctica va a desafiar y poner en jaque

la lógica de la colonialidad del poder-saber desde una racionalidad que anticipa otras formas de acción y de producción de conocimiento. Son tributarios de él los desarrollos de los estudios culturales, estudios poscoloniales, la filosofía de la liberación latinoamericana, la pedagogía de la liberación, la sociología de la liberación, el Movimiento de los Panteras Negras en EEUU y los procesos de independencia de las colonias portuguesas y francesas de África (Argelia, Guinea Bissau, Tanzania, Cabo Verde, Ghana y Angola) y los proyectos políticos vinculados a la teoría y acción revolucionaria. Todos ellos se asumen deudores de Fanon, estas son voces y prácticas que expresan la preocupación por el problema del *otro*, denuncian la dominación colonial como marca constitutiva de la subjetividad subalterna. Entre las diversas derivas intelectuales se puede situar a los estudios culturales y poscoloniales en las figuras de Eduard Said, Hommi Bhabha, Gayatri Spivak, Stuart Hall, Gordon Sarples. También podemos ubicar al Proyecto Modernidad/Colonialidad y los proyectos de la liberación que recorren América Latina, el Caribe y África. Sus escritos siguen organizando nuestras bibliotecas y forman parte de nuestra memoria y nuestras biografías políticas y al mismo tiempo han ido más allá de ellas. Los alcances y la complejidad de la descolonización-liberación en tanto núcleo de sentido teórico-político ha nutrido los debates de las teorías críticas periféricas que en tanto prácticas teórico-críticas asumen la falla de la Modernidad, son una crítica al colonialismo del poder-saber y están ligadas al hacer para que las ideas se vuelvan efectivas en la conexión con las “prácticas sociales situadas” (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2018).

Ahora bien, revisemos un poco la tradición de Fanon para poder establecer los nexos entre colonialismo, racismo, y pedagogía freireana. Durante siglos la resistencia al poder colonial se fue expresando de diversas maneras: guerras civiles, revoluciones, rebeliones e insurrecciones. Fanon le realiza una crítica radical al pensamiento europeo, principalmente a partir de la idea de “raza”. Término que según Fanon servirá para nombrar humanidades no europeas, idea que se complementa con la noción de “racismo” en tanto sistema de dominación y resistencia; violencia material, física y corporal. Para Fanon, lo que logra la noción de raza y su consecuente

racismo es construir al otro no en semejante a sí mismo sino en un objeto amenazador del que hay que protegerse, pues en la tradición anticolonial la idea de raza se funda en el mito de la Europa-occidente: centro del globo, la razón, la vida, la historia y la verdad, el derecho de la gente a partir de una superioridad racial. La raza es un gesto que consiste en disolver la persona humana en la cosa, el objeto o la mercancía. Es interesante observar el alerta que nos realiza Fanon en cuanto a que la raza no es algo natural o genético, tampoco ficcional o una proyección ideológica. Es en todo caso “una figura autónoma de lo real cuya fuerza y densidad obedecen a su carácter extremadamente móvil, inconstante, caprichoso” (MBEMBE, 2016, p. 41).

Desde la invención de Europa, Occidente se consideró el centro de la Tierra, el lugar donde habitan los civilizados del mundo y desde esa posición codificó hábitos, leyes, formas de gobierno, una moral, rituales de guerra y derechos de conquista. El “resto”, lo negativo, la pura reificación. La racialización, analiza Fanon, en *Piel Negra máscaras blancas*, funcionó como un dispositivo de poder que produjo subjetividad. La racialización en tanto brutalidad operó y opera con prácticas de sometimiento y explotación, como así también en un nivel no observable e inconsciente, que inculca en el sujeto colonizado un verdadero sentimiento de inferioridad (MBEMBE, 2016). Fanon parte de un juicio al colonialismo francés en Martinica, y en los territorios argelinos, sus críticas se universalizan e impactan en los círculos de militancia e intelectuales que resisten la imposición de un modelo hegemónico e injusto que se expande por los países periféricos.

Es tributario, entonces, de dos grandes procesos de radicalización de la conciencia colonizada: la negritud y la lucha de liberación argelina. Respecto a la negritud, es deudor del poeta martinico Aimé Césaire, su maestro, quien a través de su prosa condensa la denuncia al colonialismo francés en el Caribe. Se reconoce heredero de esta tradición y considera que el movimiento de la negritud es una verdadera subversión del lenguaje, acción de resistencia a la imposición ideológica y cultural del colonialismo para él este movimiento no es un mero movimiento literario o una aventura artística (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2018). Para Fanon, la negritud es el primer rearme cultural e ideológico de los pueblos negroafricanos,

capaz de poner en marcha una política de descolonización. Pero no debe implicar volver a un pasado arquetípico sino que debe ser una tarea deconstructiva de los procesos de subjetivación derivados del colonialismo (FERNÁNDEZ PARDO, 1971).

En su obra *Piel Negra Máscaras Blancas*, expone con claridad que el problema de la negritud no es una cuestión de la filogenética, ni ontogenética sino que es relativa a la “sociogénesis porque la alienación del negro no es una cuestión inividual sino social” (FANON, 2009, p. 44). Lo que se presenta es una “doble conciencia”, una conciencia conflictiva y dolorosa: “El negro no tiende ya a ser negro, sino a ser frente al blanco” (2009, p. 111). *Piel negra*, es hoy un texto clave de las genealogías de nuestro presente que ubican al “discurso colonial” y a la “violencia colonial” en el corazón de la historia occidental, como rasgos constitutivos de la ontología, la política y el conocimiento modernos (MELLINO, 2017, p. 240).

En referencia a *Los Condenados de la Tierra*, su acusación final y más ardiente de la condición colonial, es una denuncia a la guerra colonial como un auténtico genocidio. La “parábola de *Los condenados*” resulta un texto significativo para los años 1970 de intensa movilización política y es una obra que rápidamente se convirtió en la “biblia de la descolonización” (YOUNG *apud* MELLINO, 2017, p. 240). En este libro, Fanon presenta sin tapujos lo descarnado del colonialismo, como opera de manera articulada entre la expoliación, la explotación, la cosificación y el despojo de la tierra del colonizado. Allí sintetiza su crítica al colonialismo y acuña una noción central (tanto para el momento como para sus derivas): la “descolonización”. Hoy se la considera una de las obras políticas africanas más importantes del siglo XX, pues es un texto escrito en África, sobre África, *con* y *para* la África poscolonial.

Leamos que nos dice en el inicio del texto:

Liberación nacional, renacimiento nacional, restitución de la nación al pueblo, Commonwealth, cualesquiera que sean las rúbricas utilizadas o las nuevas fórmulas introducidas, la descolonización es siempre un fenómeno violento (...) la reivindicación mínima del colonizado, punto de partida deseado, reclamado, exigido (...). La descolonización, que se propone cambiar el orden del mundo es, como se ve, un programa de

desorden absoluto (FANON, 1973, p. 30).

Es la descolonización una enunciación con la que interpela sin tapujos al mundo colonial y sus despojos. Es una denuncia al modelo capitalista como injusto, y es una invención tramada en historia de luchas y resistencias. La descolonización en tanto enunciación interpelante es una irrupción de lo nuevo que va a poner en jaque la identidad, el conocimiento, la historia y la cultura impuestos. Es una operación que para Fanon se plantea como la posibilidad real y material de establecer otra racionalidad y transformar la resistencia cultural en lucha política porque para él la colonización no es una moral que viene a identificarse con la verdad (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2018).

De allí que, es necesario volver la mirada sobre la historia colonial y sospechar de ella como productora de un único modo de ser en el mundo. Lo que nos propone es otra racionalidad, hay que restituir el sentido del cuerpo “declarar abolida la escisión colonialista entre lo racional y lo sensible” (FERNÁNDEZ PARDO, 1971, p. 41). Fanon observa que frente a los discursos civilizatorios los cuerpos racializados nunca pueden cerrar la brecha, nunca alcanzan a tener los atributos que se necesitan para pertenecer, “en un sentido son cuerpos desafiliados, desafectados de la lógica del tener” (DE OTO, 2016, p. 134). Fanon ataca el proceso de reificación impuesto por el colonialismo, asume la violencia revolucionaria sin postular ninguna síntesis superadora sino que propone una dialéctica negativa, es decir, focaliza en el conflicto que provoca la dominación colonial (DE OTO, 2016, p. 136). Insiste con releer la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo a la luz de la situación colonial, pues encuentra que vista desde los ojos del colonizado difiere, pues lo que el amo colonial quiere del esclavo no es su reconocimiento sino sólo su trabajo.

Para lograr el reconocimiento es necesario rediseñar y ocupar de modo consciente el lugar de subordinación dentro de la cultura imperialista, luchando por ella en el mismo y exacto territorio antes regido por una conciencia que aceptaba la deshumanización (SAID, 2004, p. 327). Fanon tiene claro que *les damnés* son las masas desposeídas del tercer mundo. Ellas son quienes han tocado “el fondo del dolor”, por ello se pueden movilizar tras o por el deseo de abolir su

subjetividad colonial, pero para hacer eso deben suprimir la sociedad que los ha creado. “Fanon parece retornar a una concepción modernista y revolucionaria del proletariado, pero desde una perspectiva que actualmente puede ser definida como un marxismo poscolonial” (MELILLO, 2017, p. 255). *Los Condenados* se constituye en un “programa político”, que resulta necesario para acompañar el proceso de descolonización al mismo tiempo que “alertar sobre los peligros que pesaban sobre casi todos los movimientos de liberación nacional en África” (MELILLO, 2017, p. 248).

La descolonización resulta un problema político racial y de lucha de clases, “es desorden absoluto” (FANON, 1973, p. 30); es una acción que se plantea la posibilidad real y material de establecer otra racionalidad y transformar la resistencia cultural en lucha política. *Los condenados* se convierte (al poco tiempo que Jean Paul Sartre y Simone de Beauvoir lo dan a conocer) en un punto de referencia teórico esencial para los militantes e intelectuales del tercer mundo involucrados en diversas luchas de liberación nacional, desplegadas tanto contra las antiguas potencias coloniales determinadas a retener su dominación, como contra los gobiernos nativos militares o “democráticos”, que eran meros ejecutores de los diseños políticos neocoloniales promovidos por los Estados Unidos hacia el sur global desde el comienzo de la Guerra Fría (MELLINO, 2017, p. 241). Tanto en *Piel Negra* como en *Los condenados* realiza una sentencia de muerte contra el humanismo europeo y su filosofía colonial de la historia. En estas afirma que el comienzo de un proceso de subjetivación política y material es posible a partir de la autoorganización, autogobierno y la autonomía de las comunidades campesinas y trabajadoras (MELLINO, 2017, p. 243). Finalmente, podemos afirmar que su teoría sobre el colonialismo sigue vigente hoy, interpela e interroga nuestras bibliotecas y nuestras prácticas.

El diálogo Freire-Fanon: violencia, colonialismo, racismo y descolonización-liberación

¿Qué podemos decir del diálogo de Freire con Fanon? La relación dialógica que Freire establece con Fanon refiere a: la violencia,

el colonialismo, el racismo y sus derivas en el par liberación-descolonización.

Ahora bien, las primeras menciones sobre el problema de la violencia hacen referencia a la violencia como condición necesaria de la opresión. En *Educación como práctica de la libertad*, dice Freire:

Generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la presión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla y *localizarla en el oprimido* (FREIRE, 1973^a, p. 41, el resaltado es mío).

Agrega a continuación en un pie de página:

La violencia del oprimido, además de ser mera respuesta en que se revela el intento de recuperar su humanidad, es, en el fondo, lo que recibió del opresor. Tal como lo señala Fanon, es con él con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor” (FREIRE, 1973a, p. 42).

Freire hace suya la violencia que Fanon denuncia para demostrar que en la educación se puede observar estos modos de relación y de discursividad. Se ejerce violencia cuando se silencia el saber de los educando a través de prácticas alienantes que someten a la inmovilidad a quien aprende (FREIRE, 1973b). Es decir, cuando se realizan fuertes demarcaciones entre el saber académico-científico-filosófico y el saber cotidiano, al mismo tiempo que se invisibilizan y marginan sistemas de conocimiento reproduciendo la matriz eurocéntrica, inferiorizando saberes culturales de los pueblos de la periferia y “estableciendo un escala jerárquica y racial de los grupos humanos en un patrón de poder que tiene como objetivo prioritario sostener la acumulación a gran escala del capital” (QUIJANO, 2000).

Una de las formas más sutiles de violencia (para Freire) es el antidiálogo, en tanto imposibilidad de escuchar al otro para recibirlo amorosamente. El antidiálogo es una forma violenta de comunicación

que absolutiza la ignorancia de lxs educandxs, lxs aliena en el reconocimiento de su ignorancia y hace de ello su razón de existir. La violencia del antidiálogo se observa cuando desde la educación y las políticas públicas lxs educadores y los educandxs son vistos como “seres del ajuste y la adaptación (...) lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime” (1973, p.79). Para Freire, esta situación de opresión y violencia, esta invasión cultural producto del colonialismo prohíbe a lxs sujetxs colonizadxs-oprimidxs ser hacedores de su propia historia. Estos presupuestos freireanos son convergentes con la crítica que realiza Fanon sobre la violencia racial del colonialismo y como a partir de esta se produce una subjetividad oprimida, alienada. Es la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación un problema que preocupa a Freire y que considera necesario analizar en el espacio educativo. Pues, la tendencia de la acción opresora es necrófila y sádica; cosifica para perpetuar las condiciones de sometimiento y poder e imposibilitar que lxs hombres y mujeres violentados asuman su condición de sujetos. Esto, Freire considera, se traslada a la escena educativa.

A partir de la racionalidad sugerida por Fanon a Freire le interesa lograr la comprensión no idealizada del fenómeno de la opresión y como este se traduce en la relación pedagógica. Su punto de partida es la sospecha a la educación tal como ha sido planteada hasta el momento, y es la crítica a la *educación bancaria* que absolutiza la ignorancia. En *Pedagogía del Oprimido* va a considerar que hay cuestiones de la educación que tienen que ver con el poder colonial; desigualdades constitutivas, negadoras e injustas que se replican y se reproducen en la institución educativa (FERNÁNDEZ MOUJÁN, 2018). El diálogo que establece con la obra de Fanon le permite a Freire incorporar los elementos referidos a la cuestión racial, la descolonización y, enlazar lo político-epistémico a una existencia racializada (WALSH, 2009, p. 32). Es en *Pedagogía del Oprimido* (1970) y *Cartas a Guinea Bisau* (1977), donde la problematización de la deshumanización la observa estrechamente ligada a la opresión y la dominación colonial. La educación colonial refuerza la violencia

opresora y su consecuente deshumanización por ello considera necesaria impulsar una tarea pedagógica descolonizadora. La descolonización para Freire es un problema pedagógico que debe ser asumido pues entiende que en el acto de conocer es posible si se concientiza la situación de deshumanización, porque para liberarse resulta necesario hacerse cargo de la alienación que la opresión comporta y junto con otrxs transformar y liberar. La deshumanización no es entendida, por el pedagogo, como un destino dado sino resultado de un orden social injusto que genera violencia (de los opresores) y consecuentemente un sentimiento de inferioridad, un *ser menos*. Resulta necesario reconocer “la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica sino como realidad histórica” (1973b, p. 32). Con las ideas de deshumanización/humanización, descolonización y liberación va a desordenar el orden normado de la educación y denunciar la marca colonial-racial que esto comporta.

Pero es en *Cartas a Guinea Bissau*, donde con claridad denuncia la educación colonial y sus despojos, tras la huella de Amílcar Cabral¹⁴ propone la “reafricanización de las mentalidades”, es decir, una transformación radical del sistema educativo heredado del colonizado. Para Freire, el pensamiento de Cabral resulta su principal fuente teórico-práctica para comprender el proceso poscolonial del país africano al mismo tiempo que le sirve para realizar la lectura profunda del proceso de independencia. Entendió que no se trataba de una simple alfabetización sino “que ella fuera un instrumento de transformación de la realidad al servicio de la reconstrucción nacional” (FREIRE, 1977, p. 23). A partir de este trabajo con los procesos de descolonización africanos, se acerca aún más a la experiencia de la liberación política, “fui convidado por militantes en lucha al diálogo sobre su propia lucha, armada o no” (FREIRE, 1999, p. 132). En función de estos presupuestos se propone acompañar la constitución de una escuela de trabajo vinculada con la producción y preocupada por la formación política, en respuesta a las exigencias del proceso revolucionario.

Una intervención que acompañara efectivamente la

¹⁴Líder revolucionario de las independencias del África Atlántica de los años 60-70 del siglo XX (1924-1973).

transformación radical del sistema “educativo colonial heredado”, para inventar descubrir, recuperar lo mejor y resignificar la experiencia educativa de las “zonas liberadas y desinstalar las prácticas coloniales” (FREIRE, 1977, p. 23). Cabe destacar que el pedagogo, establece diálogos fecundos con lxs militantes de estos procesos revolucionarios, “para problematizar las relaciones opresor-oprimido, colonizadores-colonizados, blancos-negros se utilizaba elementos de matriz teórica comunes a Fanon, a Memmi y de *Pedagogía del Oprimido*” (FREIRE, 1999, p. 139). Rememora en *Pedagogía de la Esperanza*:

Recuerdo haber escrito en las noches africanas, entre Kitwe y Dar Es Salaam, un informe severo, fuerte, sobre mi visita hablaba de las marcas crueles del colonialismo y el racismo. Eran increíbles los avisos expuestos en las playas Blacks and dogs forbidden (1999, p. 142).

Freire asume la crítica al colonialismo y su consecuente racismo a partir de las diversas experiencias vividas en su trabajo en los países africanos que transitaban procesos de descolonización, vivencias que se entrelazan con su praxis.

En las cartas que le escribe a su sobrina Cristina subraya una vez más:

Una de nuestras tareas, de los educadores y educadoras progresistas, era, hoy como ayer, trabajar ese pasado que se interna en el presente no sólo como un tiempo de autoritarismo, de silencio impuesto a las masas populares, sino también como un tiempo en el que una *cultura de la resistencia* se fue generando como respuesta a la violencia del poder. *El presente brasileño ha estado avasallado por esas herencias coloniales: la del silencio y la de la resistencia* (1996, p. 103, el resaltado es del autor).

Se puede inferir, que Freire asume la crítica a violencia opresora del colonialismo y su consecuente racismo que plantean Fanon, Cabral y Memmi. De ahí que, la tarea educativa deba centrar su atención en una acción reflexión, praxis política liberadora para la toma de la palabra con el otro, con el pueblo. Praxis como espacio dialógico en donde quienes participan del mismo se reconozcan en su propia historicidad y asuman la responsabilidad que implica la lucha política. Para el pernambucano, el diálogo cumple un papel

fundamental para concretizar la acción revolucionaria. Para Freire, no hay un tiempo de diálogo y otro de la acción revolucionaria, el diálogo es la esencia de la acción revolucionaria¹⁵. Acción-reflexión, praxis, que debe asumir el compromiso con la transformación real y efectiva de un orden social y económicamente injusto.

Praxis dialógica para promover el compromiso político a través de la lectura crítica del mundo, de la escuela y de los currículum. Praxis que constituye “la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución” (FREIRE, 1973b, p. 69). La praxis es tanto un desafío para el educador como para el educando. Un desafío comprometido con la propia realidad, sus problemas sus conflictos, sus saberes y las aspiraciones de quienes comparten el espacio educativo. Praxis educativa es de búsqueda, conocimiento y reconocimiento para luchar por la descolonización-liberación. Tarea histórica de hombres y mujeres, “praxis que constituye la razón nueva de la conciencia oprimida y la revolución, que instauro el momento histórico de esta razón, no puede hacerse viable al margen de los niveles de la conciencia oprimida” (FREIRE, 1973b, p. 70). Su lema es “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo”.

Cierre

Finalmente, sostengo que la potencia de la praxis dialógica propuesta por Paulo Freire continúa siendo hoy parte de las múltiples experiencias de educación popular, de las luchas de resistencia al modelo neoliberal, de las producciones críticas académica, del pensamiento descolonizador y poscolonial. Es una praxis que desde los bordes y desde la periferia mundial desafía las marcas de la colonialidad del poder-saber. Su pedagógica anticolonial y antirracista nos interpela y nos sigue demostrando que desde la periferia es posible producir conocimientos críticos y resistentes para transformar lo dado en la educación. Que sigue siendo un espacio de la ética y de la política pues es un planteo teórico práctico de acción reflexión, de praxis que

¹⁵Cabe aclarar que la teoría de la acción revolucionaria se encuentra tanto en su manuscrito original (1968) como en la edición en español de la Editorial Tierra Nueva, Montevideo-Uruguay, no así en la versión portuguesa.

entiende la experiencia educativa como un proceso de descolonización. Es decir, una búsqueda de ser más para desde allí cuestionar saberes impuestos e interrogar verdades dadas para hacer del espacio educativo un lugar más humano. La praxis que nos propone el *arkhé* legado freireano resulta en la actualidad un ejercicio vital entre educanda(o) y educador(a) para descolonizar y desalienar el fenómeno educativo y para revolver lo dado e inscribir este movimiento en una acción de resistencia cultural y política.

Bibliografía

DERRIDA, J. “Mal de Archivo. Una impresión freudiana”. Conferencia en **Coloquio internacional Memory: The Question of Archives**. Société internationale d’Histoire de la Psychiatrie et de la Psychanalyse, del Freud Museum y del Courtauld Institute of Art. 1994. Disponible en:

<http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/mal+de+archivo.htm>

DE OTO, A. “Notas metodológicas sobre el humanismo en Frantz Fanon”. En Gandarilla J. (coord.) **La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para re discutir la modernidad**. México: Akal, 2016, pp. 120-145.

FANON, F. **Piel Negra Máscaras Blancas**. Madrid: Akal. 2009.

_____. **Los condenados de la tierra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1974.

FERNÁNDEZ MOUJÁN, I. La dialógica freireana como condición de posibilidad de toma de la palabra. En Fernández Mouján, I. (coord.) *Sujetos y experiencias*. Viedma: Publicaciones Universidad Nacional de Río Negro. 2011.

_____. **Elogio de Paulo Freire. Sus dimensiones ética, política y cultural**. Buenos Aires: Noveduc. 2016.

_____. “Del término descolonización y sus derivas pedagógicas”. En **Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education**. Taylor and Francis online (en prensa).2018.

FERNÁNDEZ PARDO, C. **Frantz Fanon**. Buenos Aires: Galerna.1971.

- FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad.** Montevideo: Tierra Nueva. 1973a
- _____. **A Educação como Prática da Liberdade.** Sao Paulo: Paz e Terra. 1967.
- _____. **Pedagogia do Oprimido (O Manuscrito).** Projecto Editorial: Janson Ferreira Naffa, José Eustaquio Romao e Moacir Gadotti. Sao Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2013.
- _____. **Pedagogía del oprimido.** Montevideo: Tierra Nueva. 1973b.
- _____. **Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.** México: Siglo XXI. 2000.
- _____. **Pedagogía de la Esperanza.** México: Siglo XXI. 1999.
- _____. “Prólogo”. En Cone J. **Teología Negra de la Liberación.** 1973.
- MELLINO, M. “Memorias del subsuelo. Fanon, África y la poética de lo real”. En **Sociológica**, año 31, número 87, 2016, pp. 239-266. Disponible en:
<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0187-017320160001&lng=es&nrm=iso>.
- QUIJANO, A. 2000. “Colonialidad del poder y clasificación social”. *Journal of World-System Research*. V. 2, pp. 342-386.
- SAID, E. **Cultura e imperialismo.** Barcelona: Anagrama. 2004.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIFERENTES OLHARES

Aida Monteiro¹⁶

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda¹⁷

João Paulo Meneses¹⁸

Introdução

Diante do atual contexto brasileiro de recrudescimento do neoliberalismo e do neoconservadorismo, ampliar espaços de debates, reflexões críticas e produção de conhecimento é uma tarefa urgente para promover o respeito e aprendizado com a diferença/diversidade no fortalecimento de uma sociedade democrática, tendo como fio condutor a valorização dos direitos humanos. Nesse caminho, esse artigo tem como objetivo apresentar e contribuir com o debate sobre as bases para uma Educação em Direitos Humanos, e as interfaces com a Pedagogia Freireana sob diferentes olhares, destacando a participação do Movimento de Cultura Popular e suas contribuições para a incorporação do pensamento de Paulo Freire, em uma abordagem de respeito à equidade de gênero e à diversidade sexual.

Destacar as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, homologadas pelo Ministério da Educação, em 2012, como instrumento de orientação para que os sistemas de ensino incorporem conteúdos de Direitos Humanos nos currículos, no material didático e nas formações docentes, implica tratar de temas como classe social, etnia-raça, diversidade sexual, equidade de gênero, entre outros. As Diretrizes como instrumento de política pública foram se construindo

¹⁶Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Educação ambos da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora da Rede Latinoamericana e Caribenha de Educação e Direitos Humanos. E-mail: trevoam@terra.com.br.

¹⁷(Autor/Organizador do livro) - Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea ambos da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br.

¹⁸Professor Universitário. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: prof.jpdmeneses@gmail.com.

com o processo de redemocratização do país, a partir da década de 1980, em que os movimentos sociais tiveram papel importante na construção de uma agenda política na materialização de uma democracia participativa.

Os fundamentos das Diretrizes encontram na Pedagogia do educador Paulo Freire uma relação intrínseca, considerando que um dos pilares dessa Pedagogia é o processo de conscientização da condição de que somos sujeitos de direitos e de responsabilidades com o projeto de sociedade em que estamos inseridos, e a educação é fator importante nessa construção.

Assim, a formação cidadã, em uma perspectiva democrática de direitos, é uma experiência nova no Brasil tendo em vista os longos períodos de ditaduras promovidas por certos grupos sociais e por militares que cercearam as possibilidades de participação e construção coletiva de um projeto de sociedade inclusiva e com justiça social. Esses períodos desde a ditadura da era Vargas, e o mais recente de 1964 a 1981, um dos mais longos da história das ditaduras da América Latina, que durou 21 anos, contou com a orientação e colaboração internacional dos Estados Unidos da América.

Nesse período, o Estado brasileiro promoveu práticas de total violação aos direitos das pessoas, principalmente em relação aos direitos civil e políticos, com assassinatos, mutilações que deixaram marcas físicas e emocionais, que não podemos esquecer para que nunca mais aconteça. Daí a grande importância de desenvolver uma educação que trabalhe a memória histórica e possibilite a construção de uma cultura de respeito integral à pessoa como sujeito de direito e de responsabilidade.

É importante destacar que compreendemos direitos humanos como processos históricos, construídos pela humanidade, com avanços e recuos, que dizem respeito a todas as pessoas sem nenhuma distinção de classe, raça, gênero opções religiosas, políticas ou de qualquer outra natureza, tais como: condições físicas, econômicas e orientação sexual, geracional, étnicas. Por se referirem ao ser humano, os direitos são indivisíveis e interdependentes, uma vez que se complementam, e o acesso a um direito não elimina ou reduz o acesso aos demais direitos.

Isso significa que todos os direitos estão no mesmo patamar de importância e necessidade.

Pensar em uma sociedade democrática é compreendê-la no respeito à diversidade em todos os sentidos e encontramos na Pedagogia do Paulo Freire fundamentos para essa educação. E, nessa direção, o legado de Paulo Freire (2017) ganha maior significado ao enfatizar que a educação é processo de emancipação, de conscientização como prática de liberdade, no sentido de que todos os seres humanos são iguais em direitos.

Assim, o que esse educador pretendia ao elaborar a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2017), um marco na história da produção científica, política e educacional do Brasil, e, também, presente em mais de 20 países, era que as pessoas pudessem ultrapassar o cerco da marginalidade social e cultural. Esse processo é possível através do desenvolvimento da conscientização da pessoa na condição de sujeito, em uma sociedade que lhe confere legalmente todos os direitos, embora muitos dos direitos não são concretizados. E, esse processo tem na educação o *locus* privilegiado, tendo em vista que educar, nessa direção, possibilita desenvolver conhecimentos, valores e práticas que tem como foco a defesa intransigente dos direitos de todas as pessoas.

Dos Fundamentos à Prática de uma Educação Transformadora

Uma das experiências marcantes de educação com foco nos Direitos Humanos foi o Movimento de Cultura Popular (MCP), além de outras propostas como o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Ação Popular (AP) que iniciaram suas atividades nos anos de 1960, isto é, antes do Golpe Militar de 1964.

Paulo Freire influenciou decisivamente nas reflexões sobre a educação dos movimentos sociais educacionais e culturais, desde os anos 1960, dentre eles o MCP, assim como o próprio MEB. A sua pedagogia para a liberdade parte da emergência da conscientização das classes populares com a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Fávero (2012) explica que as matrizes teóricas que fundamentam os movimentos do MEB, MCP, AP e o Sistema Paulo Freire são os mesmos. Os pensadores Padre Henrique Vaz, teórico que

influenciou o MEB, e Paulo Freire tinham pensamentos bem parecidos quanto à cultura e à educação popular, embora ambos apresentem algumas especificidades. Além disso, havia uma comunicação e colaboração muito grande entre os diversos movimentos.

Rosas (2016) relembra que mesmo antes de surgir na Europa, nos anos de 1980, a expressão letramento, Paulo Freire já atribuía à educação, a partir dos anos de 1960, o seu caráter semântico e político, como condição para a libertação das pessoas. A pedagogia freireana é efetivada com o reconhecimento e valorização das pessoas na sua condição de liberdade e de forma democrática.

Essa pedagogia democrática reconhece, portanto, que as pessoas são sujeitos históricos. E o professor assume a função de educador ou de coordenador dos círculos de cultura, o que substitui a sala de aula tradicional, reconhecendo o seu papel de sujeito político no processo educativo. Além disso, o verbete dicionarizado torna-se palavra geradora de reflexões pedagógicas e sociais. Logo, a educação freireana é, antes de tudo, uma educação cidadã.

Uma educação cidadã articulada ao contexto da educação com jovens e adultos, assim identificada, afirma-se pela autonomia, pela compreensão autêntica e crítica acerca dos direitos humanos, influenciando os que fazeres das práticas educativas em sintonia com os princípios que fundamentam a educação como expressão da libertação. Uma educação revolucionária, radicalmente orientada pela ética, pela valorização das vocações ontológicas humanas de humanização, de ser amorosamente crítico, esperançoso, coletivo (ROSAS, 2016, p. 6).

Por isso, aspectos como metodologia, estratégias didáticas, temas abordados e os sujeitos envolvidos no processo educativo devem ser orientados sob a ideia da educação cidadã e libertadora. Dessa maneira, Freire (2012) reconhece o papel político do professor e diz que, em nome da neutralidade que não existe, o professor não pode desprezitar os alunos a ponto de se esquivar do direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e de estimular a reflexão desses educandos.

Sem dúvida, a luta incessante de Freire, assim como do MCP, é pelo acesso à educação das classes populares. O direito à educação é, antes de qualquer coisa, o reconhecimento de que todas as pessoas são sujeitos integrantes da sociedade. Esta sociedade democrática, por sua vez, não pode conceber uma casta de privilegiados em detrimento de outras pessoas e, para romper isso, somente os oprimidos juntos serão suficientemente capazes para se libertarem uns aos outros (FREIRE, 2017).

O processo educativo não deve estar comprometido em si com nenhuma ideologia desenvolvimentista, mas sim com o próprio ser humano, com o sujeito. Sendo assim, a educação popular deveria aproximar-se, no sentido mais profundo, do espaço e do tempo das pessoas com o propósito de lutar para transformação (SOUZA, 2007).

Ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais é ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades (FREIRE, 2011b, p. 67).

Quando a educação popular, tanto dos movimentos populares quanto a defendida por Paulo Freire, atende aos apelos das classes populares que almejam por educação, não desmerecem as outras classes da sociedade, porém reconhece que para os trabalhadores são negados direitos humanos básicos. A luta pela humanização da sociedade, nesse sentido, faz parte do ideário da educação freireana que percebe a desumanização não como destino dado, mas como resultado, de uma ordem injusta que promove a violência dos opressores aos injustiçados.

Os opressores, para se manterem na elite dominante, necessitam da domesticação dos oprimidos, ou ainda da sua massificação. Por isso, nas palavras adiante, Paulo Freire (2017, p. 41) será tão forte, ao dizer

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade para que sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da

permanência da injustiça. A ordem social injusta é a fonte geradora permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

O trágico dilema dos oprimidos, como explica Freire (2017), é que a pedagogia para a libertação tem de enfrentar o comodismo e a domesticação. Ensinar é desenvolver a criticidade diante do comodismo de estar à sombra do sistema e, conseqüentemente, esta ação traz medo de liberdade. Nesse sentido, para essa educação popular, a superação é outra ideia central, porém não como ideia apenas, e sim como princípio da ação transformadora.

Por causa disso, o princípio da cidadania faz parte da pedagogia de Freire (2011b), já que a educação popular defendida por ele não é uma educação resumida ao domínio das técnicas de leitura e escrita, descontextualizando o conteúdo. A educação é, portanto, um processo em que os sujeitos se reconhecem cidadãos de uma sociedade e, por isso, têm direitos e deveres. A cidadania é o engajamento do sujeito como protagonista de sua história.

Nesse contexto, Freire reconhece que não há educação sem sociedades humanas, o que nos parece bem lógico é fundamental para a educação freireana. A educação transformadora tem como princípio, também, o pluralismo e sabe que o ser humano não é um objeto vazio a ser preenchido pelas técnicas e pelos conhecimentos dos professores e monitores. É o que lembra literalmente Rosas (2016, p. 8) acerca da pluralidade:

Educação cidadã, constituída dos direitos humanos, da valorização à vida, do respeito aos jovens e adultos desfavorecidos, oprimidos de seus direitos, dimensionada pela prática libertadora, popular, precisa conotar à pluralidade humana essencialmente que insere-se como práxis revolucionária, como atitude de transformação social.

Por isso, o educador pernambucano critica efetivamente a generosidade falsa da elite dominante, pois para estes, a classe mais pobre e operária é composta por pessoas vazias, que precisam ser preenchidas. Essa elite, na verdade, nada mais deseja do que manter o

oprimido sob a sua tutela e ordem, o que nega o princípio dos direitos básicos que os seres humanos precisam para desenvolver a sua dignidade como pessoa.

Na contramão da educação sem povo, a educação de Freire e do MCP é a educação com e do povo, sujeitos de sua História. Uma educação que respeita a autonomia dos educandos, pois “de nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 2017, p. 61).

Enquanto para a elite dominante a negação da educação ao povo é a forma de manter este alienado e domesticado, para o povo a autorreflexão é o caminho para sua inserção na História como autores de suas lutas e revoluções. A educação é um processo de transição da ingenuidade e da massificação para a transitividade da crítica, por consequência, “ensinar exige criticidade” (FREIRE, 2012, p. 32).

Aqui reconhecemos outro princípio dessa educação, o diálogo. A educação deveria estar baseada na construção dialógica e respeitosa da relação entre o educador e o educando, sendo os dois participantes da educação. O educador se opunha à ideia de escola tradicional, desde a sala de aula, porque ele defende que o seu método de ensino tem como ambiente social o “círculo de cultura” (FREIRE, 2011b) para que o estudante tenha a possibilidade de desenvolver sua criticidade e criatividade, o que é fundamental para democracia.

É nessa busca de fortalecer a democracia, e de uma educação emancipadora que o Brasil, com a contribuição da sociedade civil organizada nos diferentes campos de conhecimento, elabora instrumentos de políticas públicas no sentido de responder às demandas da sociedade em âmbito nacional e internacional, a exemplo do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH (BRASIL, SEDH/MEC/MJ, 2006), como a primeira política pública na área, contemplando 5 (cinco) sub-áreas: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação para os Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança, Educação em Mídia.

Como instrumento orientador o PNEDH visa

Difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social,

uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, 2006, p. 26).

Com a ampliação do debate nacional e internacional, e considerando que o referido Plano é um documento orientador de política, instrumento estratégico em um processo democrático, o Brasil avança na construção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, MEC/CNE, 2012), através do Conselho Nacional de Educação, com a participação da sociedade civil organizada.

As Diretrizes visam orientar os sistemas de ensino em todos os níveis, modalidades e áreas de conhecimento, para elaborar e implantar Projetos Institucionais que incluam os conteúdos dos Direitos Humanos como eixo norteador do conjunto das ações.

Nessa perspectiva, o objetivo é contribuir para a construção de uma educação com novos paradigmas que venham responder às necessidades e demandas da sociedade

Com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, “rituais pedagógicos”, modelos de gestão. Sendo assim, um dos meios de sua efetivação no ambiente educacional também poderá ocorrer por meio da (re)produção de conhecimentos voltados para a defesa e promoção dos Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações.

Para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção (BRASIL, MEC/CNE, 2012, p. 8).

Como é possível observar esse arcabouço de construção teórico-metodológica das políticas na área da Educação em Direitos Humanos vai encontrar na Pedagogia de Paulo Freire fundamentos essenciais para a sua estruturação e implementação, em que

destacamos o respeito à diversidade compreendendo-a como riqueza cultural e o direito ao outro ser diferente.

O Pensamento de Paulo Freire e o Respeito à Equidade de Gênero e à Diversidade Sexual

Como anteriormente dito, diante do contexto atual da nossa sociedade em que há o recrudescimento do neoliberalismo e do neoconservadorismo, fortalecer o pensamento freireano é cada vez mais urgente na garantia de um processo democrático. Freire (1997; 2011a; 2011b; 2017) desenvolveu sua teoria pedagógica sublinhando os aspectos antropológicos, epistemológicos, políticos e éticos no processo de formação humana na promoção do respeito e fortalecimento da dignidade humana.

Nessa perspectiva, tanto as mulheres como a comunidade LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Intersex) historicamente foram ou são excluídos e discriminados na promoção da equidade, no acesso a projetos sociais emancipatórios, na valorização e reconhecimento dos saberes dessas referidas populações, de suas condições de vida, de suas necessidades específicas que via uma educação dialógica como método e como processo democrático contribua para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e de respeito à cidadania diferenciada.

Nesse texto, buscamos caminhar na direção de uma pedagogia da esperança. Esse posicionamento pedagógico tem o compromisso ético e político de contribuir na ruptura da consciência ingênua instigando a consciência crítica (FREIRE, 1997, 2011a) via problematização e desnaturalização das desigualdades, das violências simbólicas, físicas e sexuais que as mulheres, lésbicas, gays, pessoas trans e intersex vêm sofrendo por meio da LGBTfobia materializada via grupos conservadores no interior das famílias, das escolas, das instituições religiosas, presente no Estado, no mundo do trabalho e na sociedade, de forma geral (BORRILLO, 2010).

A desconstrução que Butler (2003) faz sobre a separação entre sexo/corpo e gênero é desestabilizadora da lógica linear das noções de corpo, gênero e sexualidade tanto na Teoria Feminista como nos

denominados Estudos Gays e Lésbicos. A autora informa que ao ser fiel à lógica da separação entre sexo/corpo como biológico e natural e o gênero como cultural, pois um corpo masculino não teria de produzir gênero masculino e um gênero feminino não poderia ser determinado por um corpo feminino. Cada corpo, mesmo diante de uma lógica binária (macho/fêmea), não deveria está vinculado a um mesmo gênero (masculino/feminino) do corpo. Assim, o caráter imutável do “sexo” é contestado, pois o mesmo pode ser construído discursivamente como o próprio gênero o é ganhando *status* de naturalidade, de essência.

Uma educação dialógica (FREIRE, 1997, 2002) permite construir um campo de produção de conhecimento na articulação entre os movimentos sociais, as experiências e a academia (SCOTT, 1999). Isto é, ter a disponibilidade para o diálogo contribui na compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo lutando contra a discriminação e exclusão em relação à identidade de gênero ou à orientação sexual, dentre outros combates que interseccionam subalternidades de etnia-raça, classe social, identidade regional etc.

É nesse processo educativo de intervenção no mundo que se materializa a possibilidade de desconstrução do processo de inteligibilidade social da heterossexualidade compulsória ou normativa. Uma vez que na heterossexualidade compulsória só há espaço para a heterossexualidade; qualquer desejo que fuja a essa “normalidade” será visto como “doença”, como “pecado”; e na heterossexualidade normativa, há certa aceitabilidade da homossexualidade desde que a pessoa lésbica, gay ou trans corresponda a modelos instituídos para ser “homem” e para ser “mulher” (MIRANDA, 2016a, 2016b; MISKOLCI, 2012).

Problematizando a heterossexualidade, Eve Sedgwick (2007) expõe que a comunidade LGBTI não deixará de sofrer violências, exclusões e preconceitos enquanto a estrutura de inteligibilidade social permanecer compreendendo a heterossexualidade como a “normal”. Mesmo que esses indivíduos assumam sua orientação sexual para determinados grupos (família, amigos, colegas de trabalho etc.), sempre haverá novos espaços e grupos em que eles passarão pelo dilema de “saírem ou o não do armário”, visto que a lógica de inteligibilidade social está baseada na heterossexualidade compulsória

e ou normativa. O receio desses indivíduos de se assumirem lésbicas, gays, e bissexuais, a cada nova situação é compreendido pelo medo de sofrerem represálias por meio de violências físicas e ou simbólicas. Tal contexto os leva a uma vida pessoal cindida em duas que é “equilibrada” entre o que é socialmente aceito (a heterossexualidade) e os seus desejos individuais.

Assim, a pedagogia da esperança freireana contribui na superação dessas situações limites de violência, exclusão, preconceitos e de realidades opressoras presentes na sociedade contemporânea (FREIRE, 1997; 2002; 2011b) e materializa uma educação em e para os direitos humanos. A comunidade LGBT se empodera como sujeitos históricos que desconstroem as desigualdades sociais que os desumanizam, ou seja, que os categoriza como abjetos (BUTLER, 2003; MIRANDA, 2016a).

Desse modo, na possibilidade de ruptura com uma dinâmica social autoritária, excludentes e LGBTfóbica, a pedagogia da esperança existirá por meio de uma educação dialógica, no combate de uma educação bancária como prática cultural que viola os direitos humanos ao reproduzir as desigualdades sociais de gênero, de orientação sexual, de etnia-raça, de classe social e de identidade regional (FREIRE, 2002; 1997; 2011a; 2011b; 2017), materializando um espaço pedagógico de práticas cotidianas e culturais na luta por um mundo melhor em que seja possível a convivência, o respeito e a aprendizado com as diferentes identidades de gênero e de orientação sexual tendo como meta a dignidade humana.

Para Freire (2002; 2017), assim, o diálogo possibilita que os indivíduos existam humanamente e que essa dialogicidade no processo educativo engendre que o mundo pronunciado em relação ao corpo, ao gênero e à sexualidade retorne problematizado aos indivíduos LGBTI ou heterossexuais pronunciantes e dialeticamente repensem novas categorizações em que os limites ficcionais do sexo/corpo, do gênero e da sexualidade, excedam a lógica dicotômica, excludentes e hierarquiza entre macho-fêmea, homem-mulher, heterossexual-homossexual.

Considerações finais

O trabalho teve como objetivo debater as bases da Educação em Direitos Humanos e as interfaces com a Pedagogia Freireana, destacando a participação do Movimento de Cultura Popular e suas contribuições para a incorporação do pensamento de Paulo Freire, em uma abordagem de respeito à equidade de gênero e à diversidade sexual.

Destacamos as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, homologadas pelo Ministério da Educação, para que os sistemas de ensino incorporem conteúdos de Direitos Humanos nos currículos, no material didático e nas formações docentes iniciais e continuadas com as temáticas de classe social, etnia-raça, diversidade sexual, equidade de gênero, entre outros.

Nesse caminho, as Diretrizes como instrumento de política pública foram se materializando no processo de redemocratização do país, a partir da década de 1980, com a relevante contribuição dos movimentos sociais na construção de uma agenda política que concretizasse uma democracia participativa. Os fundamentos das Diretrizes encontram na Pedagogia freireana uma relação intrínseca por meio do processo de conscientização da condição de que os grupos subalternizados são sujeitos de direitos e também têm responsabilidades com o projeto de sociedade em que estamos inseridos via educação.

Dessa maneira, a formação cidadã, em uma perspectiva democrática de direitos, é uma experiência nova no Brasil tendo em vista os longos períodos de ditaduras promovidas por grupos da sociedade civil e militares que cercearam as possibilidades de participação e construção coletiva de um projeto de sociedade inclusiva e com justiça social.

Essa perspectiva democrática, atualmente, encontra-se em risco diante de políticas que reforçam as desigualdades e exclusões sociais ou perante a ausência de políticas públicas sociais comprometidas com a diminuição das desigualdades econômicas, culturais e sociais que promovam uma Educação em Direitos Humanos que trabalhe a memória histórica e possibilite a construção de uma

cultura de respeito integral à pessoa como sujeito de direito e de responsabilidade, do reforço da cidadania e da democracia.

Assim, compreende-se e defende-se os direitos humanos como processos históricos, construídos pela humanidade, com avanços e recuos, que dizem respeito a todas as pessoas sem nenhuma distinção de classe, raça, gênero, opções religiosas, políticas ou de qualquer outra natureza, tais como: condições físicas, econômicas e orientação sexual, geracional, étnicas.

Para se constituir e fomentar a sociedade brasileira como democrática é necessário compreendê-la no respeito à diversidade em todos os sentidos por meio do legado de Paulo Freire que enfatiza a educação como processo de emancipação, de conscientização e como prática de liberdade e de forma democrática, no sentido de que todos os seres humanos são iguais em direitos.

Nessa pedagogia democrática, o professor assume a função de educador ou de coordenador dos círculos de cultura, o que substitui a sala de aula tradicional, reconhecendo o seu papel de sujeito político no processo educativo. Por isso, aspectos como metodologia, estratégias didáticas, temas abordados e os sujeitos envolvidos no processo educativo devem ser orientados sob a ideia da educação cidadã e libertadora.

Na pedagogia freireana, há o reconhecimento do papel político do professor que não pode desrespeitar os alunos a ponto de se esquivar do direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e de estimular a reflexão desses educandos problematizando os processos de exclusões sociais, econômicas, culturais, de gênero, de orientação sexual de raça-etnia por meio de uma ficcional neutralidade que equivocadamente reproduz tais desigualdades e exclusões.

Nessa perspectiva, tanto as mulheres como a comunidade LGBTI historicamente foram ou, infelizmente ainda, são excluídos e discriminados na promoção da equidade, no acesso a projetos sociais emancipatórios, na valorização e reconhecimento dos saberes dessas referidas populações, de suas condições de vida, de suas necessidades específicas necessitam da pedagogia freireana por meio de uma educação dialógica como método e como processo democrático possa

contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e de respeito à cidadania diferenciada.

Assim, nesse texto, buscamos caminhar na direção de uma pedagogia da esperança que tem o compromisso ético e político de contribuir na ruptura da consciência ingênua instigando a consciência crítica via problematização e desnaturalização das desigualdades, das violências simbólicas, físicas e sexuais materializadas no interior das famílias, das escolas, das instituições religiosas, presente no Estado, no mundo do trabalho e na sociedade, de forma geral. O arcabouço de construção teórico-metodológica das políticas na área da Educação em Direitos Humanos encontra na Pedagogia de Paulo Freire fundamentos essenciais para a sua estruturação e para que possa incentivar a diversidade como riqueza cultural e o direito ao outro de ser diferente.

É nessa busca do fortalecimento da democracia e de uma educação emancipatória que o Brasil, com a contribuição da sociedade civil organizada nos diferentes campos de conhecimento, deve elaborar instrumentos de políticas públicas para responder às demandas da sociedade em âmbito nacional e internacional.

Referências

- BRASIL/SEDH/MEC/MJ. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006.
- BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gêneros: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FÁVERO, Osmar. As Fichas de Cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. In: **Linhas Críticas**. Revista da Faculdade de Educação – UnB. Brasília, DF, v. 18. n.37, p. 465-483, set./dez. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MIRANDA, M. H. Gonçalves; OLIVEIRA, A. C. A. Os Limites das Categorias Heteronormativas no Cotidiano Escolar e a Pedagogia Queer: o caso do uso do banheiro. In **Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, p. 350 - 373, 2016a.

MIRANDA, M. H. Gonçalves; ALENCAR, R. Do Essencialismo ao Desconstrutivismo: um breve balanço das pesquisas brasileiras sobre homossexualidade e suas interseções com as categorias de corpo e gênero. In **Estudos de Sociologia**, v.1, p.183 - 222, 2016b.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROSAS, Agostinho da Silva. Direitos Humanos e Cidadania em Paulo Freire. In: **Forumeja**, 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/HxeDvR> >. Acesso em: 12/08/2018.

SCOTT, Joan W. Experiência. In SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. (Org.). **Falas de Gênero**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do armário. In: MISKOLCI, Richard; SIMÕES, Júlio Assis. (Org.). **Cardenos Pagu: querer**. Campinas: Unicamp, 2007.

SOUZA, João Francisco. **E a Educação Popular: ¿¿quê??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

O PENSAMENTO DE FREIRE E AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Aline Renata dos Santos¹⁹
Filipe Gervásio Pinto da Silva²⁰
Michele Guerreiro Ferreira²¹

Introdução

Nosso objetivo é destacar as possíveis confluências entre o Pensamento Freireano e as Epistemologias do Sul para compreendermos o que mobiliza as/os oprimidas/os em lutas em prol do enfrentamento do sistema capitalista, do racismo, do sexismo, do direito à educação e de diálogos epistêmicos para a libertação e conclusão da descolonização. Assim, propomos problematizar as chaves conceituais dessas epistemologias como uma possibilidade de rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos nas fronteiras.

O Sul Global vive hoje um momento histórico de profunda recessão econômica, crise de legitimidade política – e da própria democracia liberal – e de inúmeras iniciativas de ataques a direitos conquistados e perseguição à classe trabalhadora e a muitos grupos

¹⁹Graduada em Pedagogia (UFPE); Mestra em Educação (CE/UFPE); Doutoranda em Educação (CE/UFPE). Integrante do Instituto de Estudos da América Latina (IAL-UFPE); Integrante do NUPEFEC - Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (CAA/UFPE) e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação CAA/UFPE. E-mail: aline.renata24@hotmail.com. Orientador: Professor Dr. Janssen Felipe da Silva (UFPE).

²⁰Graduado em Pedagogia (UFPE); Mestre em Educação Contemporânea (CAA/UFPE); Doutorando em Educação (CE/UFPE). Professor na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA. E-mail: filipe.gps@hotmail.com. Orientador: Professor Dr. Janssen Felipe da Silva (UFPE).

²¹Graduada em Ciências Sociais (FAFICA); Especialista em História do Brasil (FAFICA); Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE); Doutora em Educação (CE/UFPE). Professora da educação básica (História) da rede estadual de ensino de Pernambuco (SEDUC/PE); Integrante do Instituto de Estudos da América Latina (IAL-UFPE); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os), da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC - Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo(CAA/UFPE) e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação CAA/UFPE. E-mail: mguerreirof@hotmail.com.

sociais historicamente subalternizados e explorados. Todas essas questões colocam a América Latina em um horizonte estratégico de rearticulação do neoliberalismo, agora articulado ao discurso protofascista.

É necessário que partamos de uma tese, cuja pertinência pode ser averiguada na própria história: a de que nas diferentes idades da produção material, a força sempre se impôs como agente capataz que, no limite, visa a garantir os interesses de acumulação e manutenção da ordem material e cultural (MARX, 2007). A força protofascista está hoje a ser colocada como agente capataz de uma rearticulação ainda mais voraz do neoliberalismo.

Certa vez, Antonio Gramsci, nos seus Cadernos do Cárcere, evidenciou como objeto do debate histórico os próprios intelectuais, adotando duas categorizações fundamentais: os tradicionais e os orgânicos (GRAMSCI, 2004). Os primeiros fazem operar sua intelectualidade acreditando estarem apartados de uma correlação de poderes e forças, dentro da qual a sua função como intelectuais é parte integrante. Os segundos compreendem a si e a formação de suas intelectualidades como partes integrantes de um metabolismo social historicamente construído e fazem operar suas intelectualidades em função de um projeto definido de poder.

A opção pelo debate sobre a relação entre as Epistemologias do Sul e o Pensamento Freireano será feito através da opção orgânica de não discutir as respectivas categorias teóricas em abstrato, senão vinculando-as ao contexto econômico, político, cultural, epistêmico e pedagógico que se apresenta à sociedade brasileira no contexto pós-golpe de 2016. A mesma relação também evidenciará, de maneira mais detida, como a opção orgânica sendo radicalizada em seu aspecto político e epistemológico, constitui-se, fundamentalmente, como uma opção decolonial (MIGNOLO, 2005; 2008), atada entre Freire e as Epistemologias do Sul.

A construção de uma tessitura entre as Epistemologias do Sul e o Pensamento Freireano é um desafio político, epistemológico e pedagógico. Paulo Freire é reivindicado como sendo um autor de vários lugares epistemológicos, seja da Educação Popular, seja por determinadas correntes marxistas, seja por abordagens culturalistas e

também pelas abordagens pós-coloniais e decoloniais. As Epistemologias do Sul, representadas nas duas últimas perspectivas, também reivindicam Paulo Freire como um dos autores que ajudam a fundar tal experiência teórica em um movimento outro transmoderno (DUSSEL, 1994). Se é um exercício complexo dizer de onde vem Paulo Freire, igualmente complexa é a tarefa de dizer os possíveis itinerários de para onde vai o pensamento Freireano, haja vista tantas avenidas abertas de intervenção e de leituras do mundo e do conhecimento.

O diálogo entre Paulo Freire e as Epistemologias do Sul nos ajudam de maneira decisiva a compreender o contexto de exceção que se apresenta em âmbito brasileiro, mas também no cenário latino-americano e mundial, em um alargamento de escalas. Do ponto de vista brasileiro, o cenário pós-golpe de 2016 nos deixou como legado o fim da Nova República como época histórica (SAFATLE, 2017), o aprofundamento de políticas de rearticulação neoliberal (BRAGA, 2012) e a ascensão do neoconservadorismo, manifestado como arma para a garantia da criminalização do pensamento crítico – e com ela a onda de ofensa a Paulo Freire – e como forma de garantia ideológica das reformas sociais (EC 95, Reforma Trabalhista e a pretendida Reforma da Previdência) e educacionais (BNCC, Reforma do Ensino Médio e a pretendida aprovação do projeto Escola Sem Partido²²) gestadas no Governo Temer. Ou ainda, os drásticos cortes no financiamento (suspensão de novas bolsas de auxílio financeiro a universitários, bem como de bolsas de pós e de graduação no exterior, revisão da política do financiamento estudantil – FIES); a descaracterização da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – que apesar de continuar existindo formalmente perdeu seu caráter propositivo, formativo, de acompanhamento e avaliação de medidas sobre estas áreas, restringindo-se a execução de agenda interna conforme consulta no

²²Vale destacar que um dos intuítos do projeto “Escola sem Partido” é retomar o controle e o espaço do e sobre o currículo. A intenção é apagar os avanços conquistados nos últimos anos que se deram por meio das fraturas epistêmicas instigadas onde se gestam projetos epistêmicos, políticos e éticos do século XXI. Assim compreendemos porque as discussões que problematizam as conformações de classe, gênero, raça, sexualidade, as formas outras de lidar com o ambiente (ecologicamente), a confrontação ao eurocentrismo, o acesso aos direitos sociais e ascensão de populações antes subalternizadas não são bem vistas.

site do Ministério da Educação; o desmonte do Fórum Nacional de Educação – FNE – devido ao que o Ministério da Educação chamou de redefinição da composição do Fórum. Na aludida “redefinição” incluiu órgãos como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado a própria pasta, e excluiu outros, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), representantes da sociedade civil; entre tantas outras.

Em comum, todas as reformas têm o caráter autoritário, ilegal e de exceção com que são conduzidas. Essas marcas nos convidam a realizar uma reflexão através do diálogo entre o Pensamento Freireano e as Epistemologias do Sul. No que tange às Epistemologias do Sul, torna-se necessário sempre perguntar por que as Epistemologias do Sul? A resposta a esta pergunta está na cortina maior que tornou possível a hegemonia paradigmática da ciência moderna. Esta cortina maior está referida à tríade capitalismo-colonialismo-patriarcado e alimentou, do ponto de vista social, a intencionalidade e o *modus operandi* subjacente à ideia hegemonicamente aceita de ciência moderna.

Neste sentido, existe um “Norte” epistemológico que age como uma “máquina de subalternizar conhecimentos” (MIGNOLO, 2005) através da prática do epistemicídio, como uma variante epistêmica do próprio genocídio praticado contra populações negras e indígenas. Estas epistemologias foram descartadas pela ciência e pela educação euro-urbanocêntrica de narrarem suas próprias experiências sociais, desfazendo a relação metabólica entre experiência vivida e experiências epistemológicas ensejadas por essas experiências (SANTOS, 2010).

Desta maneira, a injustiça cognitiva caminha de costas juntamente com a injustiça social (SANTOS, 2010), de tal forma que as Epistemologias do Sul, embaladas pelas contribuições do Pensamento Freireano, denunciam as políticas e as epistemologias imperiais, assim como propõem resistências/desobediências e formas de resistências que não ocultam os corpos-políticos do Sul Global. Se em Freire ninguém melhor do que os oprimidos para conduzir suas

resistências, para as Epistemologias do Sul, a afirmação do *locus* de enunciação, torna-se central para a insurgência decolonial.

O Pensamento Freireano valorizou - na esteira de Gramsci - os processos de construção e afirmação da autoria política e pedagógica. A questão da centralidade do mundo da vida dos próprios sujeitos e da ação educativa libertadora por parte deles próprios (FREIRE, 2014), mas no diálogo com outras realidades se traduz na possibilidade de um que-fazer (FREIRE, 2005) libertador e potencialmente decolonial. A autoria política presente em Gramsci influencia diretamente a concepção materialista em Freire. Ambos compreendem a educação como um conceito amplo e a ter seus sentidos disputados na arena sócio-histórica e cotidiana. Desta forma, se quisermos uma categorização ao modo de Marx, a ênfase superestrutural das contribuições desses autores ajuda a evidenciar a importância da afirmação das Epistemologias do Sul, na medida em que vivemos em sociedades coloniais e não em sociedades metropolitanas.

Há ainda em Freire a concepção de mundo precedendo e sendo substância para a formação crítica, bem como para a possível emancipação. Assim, é uma posição frente à realidade que alimenta uma resistência propositiva do ponto de vista político e do ponto de vista pedagógico. De maneira análoga, as Epistemologias do Sul tematizam a desobediência civil e a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) como formas de enfrentamento ao sistema capitalismo-colonialismo-patriarcado.

Esta tríade é fundamental para unir Paulo Freire às Epistemologias do Sul, uma vez que ambos pensam a categoria opressão como uma categoria ampla que dá conta de compreender um cenário de trocas desiguais de poder que ultrapassam a sistemática de dominação moderna na Europa. Na América Latina, opressão tem a ver com a exploração para além do capitalismo teorizado por Marx, com a estigmatização pensada para além dos sistemas de pureza de sangue e de holocausto europeus e com um modelo de subalternização atravessado pela colonialidade do poder, em seus variados eixos (QUIJANO, 2005). Como afirma Santos (2010), os três pilares da modernidade necessitam ser pensados de forma distinta no contexto

latino-americano e, particularmente, brasileiro em relação ao Estado, ao mercado e à comunidade.

Em um Freire, como epistemólogo do Sul, o culto à intelectualidade eurocentrada, fora das pessoas no seu mundo e até mesmo o culto ao antiintelectualismo presente no nosso contexto neoconservador é combatido de perto por uma racionalidade aberta, pedagogicamente amorosa e atravessada pela valorização das diferentes dimensões do humano como propõe Mignolo (2011) em sua gnosis de fronteira.

Torna-se imperativo assim, despensar, deslinguajar e insurgir para além do modelo de sociedade capitalista-colonialista-patriarcal, resgatando um chamado anacronismo incômodo da revolução (nela enfatizando aquilo que de mais revolucionário possa haver, sobretudo, a aprender e se fazer com o Sul Global), acreditando que, como afirma Santos (2010), é sempre tempo de deixarmos de ser o que não somos.

Uma Leitura Freireana dos Feminismos Latino-americanos – a leitura de mundo que orienta suas práxis

Adotar as Epistemologias do Sul como lentes de interpretação e compreensão da realidade é perceber o colorido que constitui os diferentes pensamentos das distintas populações que compõem o Sul Global. A nosso ver, não cabe uma visão monocromática da realidade e das experiências que são tecidas nos territórios que historicamente foram silenciados pelo cânone eurocêntrico de produção de conhecimento. Esse colorido que é constitutivo das lutas por justiça social dos diferentes grupos do Sul subalternizados está expresso nas lutas cotidianas de mulheres e homens em suas mais diferentes expressões.

Na nossa compreensão, os feminismos latino-americanos representam uma das expressões do giro descolonial, uma vez que estes feminismos vêm realizando rachaduras políticas e epistêmicas ao denunciar as formas de exploração e opressão enfrentadas pelas mulheres indígenas, negras e mestiças. Tais feminismos estão ancorados em contextos específicos, em corpos e em territórios distintos que constituem contextos sócio-históricos, culturais e

políticos em que realizam os seus quefazeres. Segundo Freire (1987, p. 70), “os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine”.

Os feminismos latino-americanos realizam os quefazeres questionando as configurações históricas e sociais que localizam, especificamente, as mulheres racializadas da América Latina na condição de mulheres do terceiro mundo, tal como destaca Mohanty (2008, p. 5):

Se asume una noción homogénea de la opresión de las mujeres como grupo, que a su vez produce la imagen de una “mujer promedio del tercer mundo”. Esta mujer promedio del tercer mundo lleva una vida esencialmente truncada debido a su género femenino (léase sexualmente constreñida) y su pertenencia al tercer mundo (léase ignorante, pobre, sin educación, limitada por las tradiciones, doméstica, restringida a la familia, víctima etc.). Esto, sugiero, contrasta con la autorepresentación (implícita) de la mujer occidental como educada, moderna, en control de su cuerpo y su sexualidad y con la libertad de tomar sus propias decisiones.

A autora chama atenção para a construção de uma mulher do terceiro mundo monolítica, localizando-a em uma posição inferior, pois o seu pertencimento a um território visto como não-desenvolvido a torna não-desenvolvida, não-civilizada.

Seguindo essa linha de pensamento, estes feminismos denunciam e provocam rupturas epistêmicas com o feminismo hegemônico a partir de dois movimentos simultâneos. O primeiro se dá com o questionamento do feminismo hegemônico que tem instaurado no mundo relações coloniais ao universalizar a categoria mulher e ao resumir gênero à dicotomia homem-mulher como únicas e iguais para todas as mulheres. A universalização desta categoria resulta na negação e no silenciamento de outras realidades, outras epistemologias (PAREDES, 2010).

Negar e/ou silenciar os processos de subalternização que as mulheres da América Latina enfrentam acaba por reproduzir heranças coloniais. Assim, retirar a cortina de fumaça, que busca tornar natural

o poderio colonial a partir da ideia de seres inferiores e superiores, acontece quando se reconhece e se enfrenta “*el racismo, la pobreza, la destitución, la deshumanización de las mujeres indígenas, afro y no blancas en general*” (ESPINOSA-MIÑOSO *et. al.*, 2013, p. 413). O segundo movimento acontece através da construção de uma teoria política de mulheres tecida na América Latina. De acordo com Espinosa-Miñoso,

Una tarea que debe estar acompañada de procesos de recuperación de las tradiciones del saber que en Abya Yala han resistido al embate de la colonialidad, así como aquellas que desde otras geografías y desde posiciones críticas han contribuido a la producción de fracturas epistemológicas (2014, p. 8).

O revide epistêmico dos feminismos latino-americanos religa o sujeito de enunciação ao lugar epistêmico, desvelando a colonialidade do saber (QUIJANO, 2005). Os feminismos latino-americanos buscam, em suas práticas, romper com o patriarcado colonial/moderno através de lutas contra “el heteropatriarcado, el racismo, la misoginia, la violencia cotidiana dirigida a las mujeres racializadas” (ESPINOSA-MIÑOSO *et al.*, 2013, p. 407). Estas rupturas visam à ampliação da justiça social entre homens e mulheres, bem como entre mulheres e mulheres. Cabe destacar que as teorizações dos feminismos latino-americanos caminham por diferentes rotas, mas possui como centralidade se libertar das amarras imperiais de dominação do saber, do poder, do ser, da natureza, do gênero, pautadas em hierarquias implementadas com o colonialismo eurocêntrico e reconfiguradas na contemporaneidade.

Estas rupturas são possíveis quando as pessoas subalternizadas realizam a leitura do mundo (FREIRE, 1992). Vemos que os feminismos latino-americanos expressam – em seus discursos, teorizações e *práxis* – seus sonhos e desejos na utopia de acreditar na justiça social. Tal utopia liberta aqueles e aquelas que sofreram tentativas de serem reduzidos a não pessoas.

A Título de Conclusão: as/os oprimidas/os e a luta por direito epistêmico – ocupar, resistir e produzir uma educação libertadora e decolonial

Diante do que vimos até aqui podemos perceber que o pensamento freireano e as epistemologias do sul, não são meras teorias. São lentes interpretativas da realidade que orientam a ação, a *práxis*, como podemos observar nas lutas de grupos minoritários que vão reivindicar justiça social e epistêmica.

Nesse sentido, lembramos a lição de um provérbio africano: “os caçadores sempre serão os vencedores nas histórias das caçadas, enquanto os leões não contarem estas histórias”. Tomamos as “histórias” como o direito epistêmico e, “caçadores” e “leões”, como os sujeitos, os atores sociais que exercem o protagonismo ou a mera figuração nas narrativas. A partir de uma Epistemologia do Sul, o pensamento decolonial (QUIJANO, 2000, 2005; GROSFUGUEL, 2007, 2012, 2016; MIGNOLO, 2005, 2011; MALDONADO-TORRES, 2007), compreendemos que contar “as histórias das caçadas” é um ato político e epistêmico reivindicado por pelo menos duas perspectivas: a da Modernidade e a da Colonialidade. Embora, Modernidade/Colonialidade sejam as duas faces da mesma moeda (QUIJANO, 2000) representam a cisão que nos falava Fanon (1968, p. 28): “o mundo colonizado é um mundo cindido em dois”. Tal cisão foi necessária para separar dentro do projeto da Modernidade os “outros”, aqueles que teriam suas histórias apagadas, aqueles que foram considerados incapazes de ser porque, incapazes de pensar.

Todavia, dentro da perspectiva da Colonialidade, projetos outros estavam/estão sendo tecidos, enquanto a Modernidade atuava/atua, e apesar de toda subalternização, das cinzas das resistências germinam projetos de decolonialidade e lutas por justiça social e epistêmica. Segundo Arturo Escobar (2003, p. 67), “*este proyecto se refiere a la rearticulación de los designios globales por y desde historias locales; con la articulación entre conocimiento subalterno y hegemónico desde la perspectiva de lo subalterno*”. Trazendo esta problematização para a Educação ou, mais especificamente, para o campo curricular, entendemos que na cisão do mundo colonizado, as histórias não

universais, ou melhor, não universalizadas, não foram totalmente apagadas. Estas histórias ditas locais, na diversidade do pensamento, evidenciam formas de vida, de resistência e de conhecimento de sujeitos tecidas na diferença colonial.

As/Os condenadas/os da terra, as/os oprimidas/os, as/os subalternizadas/os, as/os “outras/os” apesar de toda a negação, invisibilidade, marginalização a que foram submetidas/os, questionam o discurso da Modernidade por meio de suas lutas por visibilidade, reconhecimento, valorização e acima de tudo, por seus direitos. Assim, compreendemos que o currículo passa a se preocupar com as questões étnicas, raciais, de gênero, *queer*, de classe porque se radicalizou a consciência dos direitos entre aquelas/es que foram marcadas/os pela ferida colonial como inferiores, subalternos, pobres, atrasados e, na escola, como defasados, repentes, indisciplinados etc.

Estes sujeitos tiveram a autoria de seus conhecimentos e de suas identidades sucumbida por meio de negações históricas, políticas, sociais, econômicas, patriarcais, cisheteronormativas, entre outras, contudo, através de atitudes decolonizadoras e não subservientes, vão reivindicar direitos por meio de sua própria autorização. Conforme Roberto Sidnei Macedo (2013, p. 93), tal autorização “está ancorada na nossa condição de decidir sobre meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência”. Ou seja, reivindicar a própria autorização é a “capacidade adquirida e conquistada de alguém se fazer a si mesmo autor” (*Ibid.*). Autorizar-se está relacionado ao processo de conscientização que Freire (2005) nos falava, o qual se refere ao reconhecimento de sua situação (de “condenados”, oprimido, subalternizado, colonizado, “outro”) e da ação decorrente de tal reconhecimento que vai de encontro ao ajustamento ao que está estabelecido, em direção da libertação, decolonização, retomada de sua condição de autora/or.

Como resultado das reflexões desencadeadas pelo estudo bibliográfico em pauta, concluímos que os anos 1970 marcaram a inclusão de outros sujeitos e outros saberes no campo acadêmico. Seus movimentos vão impactar as políticas, pois as lutas desses sujeitos vão exigir, do Estado, a garantia de seus direitos, os quais sabem negados. As discussões, os atos, as caminhadas, os congressos, as paradas... cada

sujeito se organizando e se mobilizando para ter seus direitos garantidos: os movimentos camponeses, por exemplo, vão requerer o direito à terra, ao trabalho, à reforma agrária e a uma educação específica e diferenciada. Do mesmo modo, os movimentos feministas, os movimentos LGBTQ+, além de reivindicar o respeito, vão requerer mudanças que têm rebatimento na política educacional e curricular. Assim como, os movimentos negros que, em um primeiro momento reivindicavam o direito à escolarização, depois passaram a requerer um currículo menos etnocêntrico, no qual a referência não deveria ser apenas o branco europeizado.

No entanto, Rita Segato (2016, p. 203) nos lembra que: “*nunca somos totalmente vencedores, porque las traiciones de la historia están siempre ahí, sobre todo las traiciones del Estado*” e nós temos amargado as consequências do Golpe de Estado (2016) que vem abalando a educação como já foi citado.

Por fim, diante das questões que levantamos até aqui, podemos afirmar que desde a constituição da matriz ou padrão de poder que estabeleceu as hierarquias raciais, territoriais, de gênero e epistêmicas há lutas pela libertação e pela humanização. Dessa forma, podemos identificar a luta pelo direito à educação escolar como semente da luta pelo direito epistêmico. Mostrando assim, que as/os oprimidas/os estão ocupando o currículo, resistindo e produzindo para que suas histórias sejam narradas em prol de uma educação libertadora e decolonial.

Referências

BRAGA, Ruy. **A Política do Precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012.

DUSSEL, Enrique. **1492 El Encubrimiento del Otro**: hacia el origen del “mito de la modernidad”. La Paz: Plural, 1994.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano**. **Tabula Rasa**. Colombia, nº 01, enero-diciembre, 2003, p. 51-86.

- ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderlys *et al.* *Reflexiones Pedagógicas en torno al Feminismo Decolonial: una conversa en cuatros voces*. En WALSH, C. (Org.). ***Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir***. Série Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 49ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. A Formação dos Intelectuais. In: **Cadernos do Cárcere**. 3 ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GROFUGUEL, Ramon. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. In: **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1. Janeiro/Abril 2016, p. 25-49.
- GROFUGUEL, Ramón. Dilemas dos Estudos Étnicos Norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.
- GROFUGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. 2012. Disponível em: <<http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N2/02.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *On the coloniality of being: contributions to the development of a concept*. In **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, 2007, p. 240-270.

MIGNOLO, Walter. D. *Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. Herencias Coloniales y Teorías Postcoloniales*. In: **Revista Chilena de Literatura**, Coimbra, 2005. Disponível em: <www.tristestopicos.org>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro n 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Historias Locales/Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

MOHANTY, Chandra Talpade. *Bajo los Ojos de Occidente. Academia Feminista y Discurso Colonial*. In: NAVAZ, Liliana Suárez; HERNÁNDEZ, Aída (editoras): **Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los Márgenes**. Madrid: Cátedra, 2008.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino desde el Feminismo Comunitario**. La Paz, Mujeres Creando Comunidad, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, VI, 2, summer/fall 2000, p. 342-386.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgar (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setiembre, 2005, p. 227-278.

SAFATLE, Vladimir. **Só Mais um Esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo para uma Nova Cultura Política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGATO, Rita Laura y ÁLVAREZ, Paulina. “*Frente al espejo de la reina mala*”. *Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad*, In: **Versión. Estudios de Comunicación y Política**, núm. 37, octubre-abril, 2016, p. 201-216, disponible en <<http://version.xoc.uam.mx/>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

AUTONOMIA E PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA HUMANA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: (RE)FAZENDO DIÁLOGOS EM CAMINHOS COM PAULO FREIRE

Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque²³
Maria de Lourdes Paz dos Santos Soares²⁴

Introdução

A produção da existência humana ou a sua negação é um processo relacional. Entendemos esse processo em uma perspectiva de totalidade social, como síntese de múltiplas determinações e condicionamentos, em que homens e mulheres são capazes de criarem a si mesmos como seres históricos e sociais, dotados de sentidos e potencialidades humanas. É na “co-laboração” (FREIRE, 1984) uns com os outros que os seres humanos se tornam capazes de realizarem a sua “vocação ontológica de SER-MAIS (FREIRE, 2007) e “o infinito processo de humanização social”. (KOSIK, 1976). Este cenário é de resistência, de lutas e exige opções éticas. A defesa da ética universal do ser humano como um modo de realidade é uma possibilidade histórica de ruptura da relação opressores-oprimidos, do enfrentamento à barbárie segregacionista que produz a exclusão e contribui para o cerceamento ou usurpação do direito à cidadania emancipatória, liberdade individual e social (DUSSEL, 2000; SANTOS, 2000; FREIRE, 2007).

Esse texto (re)faz diálogos em caminhos com Paulo Freire e autores que apresentam afinidades com seu pensamento e suas obras.

²³Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professora-formadora e coordenadora do Grupo de Estudos do Centro Paulo Freire- Estudos e Pesquisas; membro da Cátedra Paulo Freire – UFPE; professora de Cursos de Pós-Graduação da UFPE e FACHO; Coordenadora geral do Projeto Passos para a Autonomia – CPFREIRE. E-mail: targeliaalbuquerque@gmail.com.

²⁴Especialização em Coordenação Pedagógica (MEC-UFPE), cursando o Mestrado Profissional em Sociologia – FUNDAJ/PE, professora de Língua Portuguesa da escola anexa ao CASE-FUNASE/ Recife-PE.E-mail: lourdinhapaz@hotmail.com.

Quiçá, seus passos abram novas trilhas, porque como poetiza Quintana (1994), “são os passos que fazem o caminho”. Caminharemos assim com cada leitor(a), compartilhando as nossas problematizações: será que há possibilidade de produção da existência humana em espaços de privação de liberdade? Como idosas e adolescentes institucionalizadas são (ou não) reconhecidas como sujeitos humanos? Será que é possível a construção da autonomia, fundada na ética universal do ser humano, mediadas pelo diálogo, como condição de liberdade, nesses espaços?

Este artigo segue três movimentos inter-relacionados: o primeiro apresenta a tela crítica de leitura da realidade, procurando demonstrar a articulação entre ética e autonomia, mediadas pelo diálogo, como passos para a liberdade; o segundo problematiza a questão do descompasso entre os avanços da Legislação Nacional e Internacional a respeito dos Direitos Humanos e as conquistas dos mesmos, em espaços de privação de liberdade; o terceiro adentra no cotidiano do projeto “Passos para a Autonomia: encontros do Yoga Integral (Sri Aurobindo), realizado em duas instituições: uma Casa de “Acolhimento” para idosas de classes populares – Recife/PE e a escola anexa ao CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo para “menores infratoras”/FUNASE/PE. Nesse, são descritos passos do caminho de construção de práticas societárias à luz da Etnografia (LÜDKE; ANDRE, 1986; MINAYO, 2004), da Metodologia da Pesquisa-ação (BARBIEU, 1985), do Método de Livre Progresso do Yoga Integral (GOMES, 2007; SRI AUROBINDO, 2018) em articulação com a Pedagogia Paulo Freire.

Ressaltamos ainda, que, prosseguiremos a caminhada, com as adolescentes e jovens do CASE - Recife/PE, no texto de Soares e Albuquerque (2018), que também foi apresentado no X Colóquio Internacional Paulo Freire, em 2018 - Recife/PE.

Diálogos em caminho: tecendo os passos para a autonomia como condição de liberdade

Os conceitos de autonomia e liberdade têm uma variedade semântica e assumem expressões práticas diferenciadas, dependendo dos contextos históricos e culturais em que se geram e sua

epistemologia. Os estudos de Kamii e Devries, (1991) e Kamii, (2003) propõem uma discussão sobre autonomia com base em Piaget, relacionando esta categoria à formação dos conceitos de ética e moral, para explicar a capacidade de crianças e adolescentes tomarem decisões nos campos moral e intelectual, independentemente de recompensa e punição (Idem). Este estudo é ampliado por Schramm, em uma perspectiva dialética, focando a historicidade do conceito (da Grécia ao Iluminismo), e a sua materialidade nas ações individuais e coletivas; pois,

O sentido da palavra autonomia tanto indica a capacidade humana em se dar as suas próprias leis e compartilhá-las com seus semelhantes como a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, ser capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeterá (2006, p. 2).

Na medida em que as sociedades se tornam cada vez mais complexas não se pode limitar a questão da autonomia a indivíduo ou instituições. A problemática que se coloca, hoje, é como os oprimidos(as) podem construir a sua autonomia no enfrentamento das contradições sociais, em especial, das forças hegemônicas e exercerem o direito de produção da vida humana (ALBUQUERQUE, 2013).

Para Paulo Freire (2007), autonomia é um dos constitutivos da liberdade; pois, ninguém pode ser livre para agir, optar e decidir, se não conhecer e compreender a realidade e os motivos da sua escravidão. Não há liberdade sem autonomia. Ambas não são doações nem concessões de um grupo a outro, e sim, resultantes de um trabalho coletivo complexo, contraditório e árduo de construção de um projeto social emancipador. Neste, as ações dos sujeitos, em sua dimensão subjetiva, dialogam com as condições objetivas e criam as possibilidades efetivas de produção da existência humana. A autonomia se funda na produção de um novo conhecimento. Para Santos (2000), este é um conhecimento “prudente para uma vida decente”, que rompa com as amarras da escravidão pessoal e social e se construa como Conhecimento – emancipação. Nessa perspectiva, a conscientização (FREIRE, 1980) é o motor deste novo conhecimento, pois, articula pensares, sentires, fazeres - individuais e coletivos – de seres humanos,

em comunhão uns com os outros. E isso pode possibilitar a transitividade da “consciência ingênua” à formação da “consciência crítica”. Esta se constitui no coletivo de sujeitos históricos e concretiza-se na problematização do mundo, de cada ser humano nesse contexto; motiva à imersão profunda na realidade e impulsiona a emergência “clarificada”, de modo crítico, criativo e responsável em direção à práxis libertadora (FREIRE, 1980, 1987, 1996, 2000a, 2000b, 2007).

O diálogo é condição *sine qua non* desse projeto; é constitutivo da autonomia e da liberdade, pois, é sempre comunicação, fundada na “co-laboração” – trabalho com o outro - (FREIRE, 1984, p. 197), na com-paixão, na generosidade, na amorosidade, em um bem querer imenso aos seres humanos e não humanos. (FREIRE, 2007). No diálogo e através dele é que se pode compreender as causas da servidão, da opressão e abrir caminhos para a autonomia e liberdade; diálogo de uns com os outros mediatizados pelo mundo, que vai além de uma retórica sobre relações de opressão, mas como práxis revolucionária, fundada na ação, reflexão, ação transformadora. Cada ser humano se reconhece como sujeito produtor da história e, no trabalho coletivo, faz a sua pronúncia de mundo e anuncia seus posicionamentos e suas decisões.

É através da relação dialógica que os seres humanos podem se reconhecer inconclusos, incompletos e inacabados, e assim, realizar a sua vocação ontológica de SER-MAIS, pois, sem o diálogo, é impossível a superação da contradição “opressor-oprimido” (FREIRE, 1996, 1999, 2000b).

O diálogo é um encontro generoso, em que amorosidade e vigor do combate sem tréguas se articulam, pela verdade e criação do novo (MERLEAU-PONTY *apud* CHAUI 2003, p. 7). Este diálogo da amorosidade com a incansável luta permite a libertação do ser humano de si mesmo, das suas amarras, dos seus condicionamentos, das grades visíveis e invisíveis que o colocam em estado de servidão. “No diálogo, somos libertados de nós mesmos, descobrimos nossas palavras e nossas ideias graças à palavra e ao pensamento de outrem que não nos ameaça e sim nos leva para longe de nós mesmos para que possamos retornar a nós mesmos” (Idem).

Freire e Horton (2009) demonstram como a ética, o diálogo e a autonomia são inseparáveis e moléculas das ações, interpessoais e/ou projetos comunitários em prol da constituição da própria humanidade dos seres humanos, de sua libertação. Freire reafirma que a liberdade é um parto. E um parto doloroso. O homem ou a mulher que nascem deste parto é **um homem novo** e **uma mulher nova** que só são viáveis na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é **a libertação de todos e todas** (FREIRE, 1983, p. 36, grifos nossos). Por essa razão, ousamos adentrar para conhecer e intervir em espaços de privação de liberdade, pois, defendemos o princípio universal de todas as éticas críticas: “[...] o princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito dentro da comunidade” (DUSSEL, 2000, p. 93).

Espaços de privação de liberdade dentro e fora das prisões: descortinando cenários

A questão da privação de liberdade é, na maioria das vezes, focada nos espaços “prisionais”, entretanto, há instituições, que não são legitimadas como tais, mas que de fato, podem cercear e usurpar direitos de autonomia e liberdade. Muito se tem denunciado a respeito dos “ouvidos surdos” do Estado brasileiro, da omissão e/ou negligência com políticas efetivas em prol dos direitos humanos nesse âmbito. Nesses cenários, há aqueles que remam contra a corrente (FREIRE, 2007), e realizam estudos e práticas societárias emancipadoras, como atos de resistência ativa, a exemplo de Albuquerque (1991), Polaro *et al* (2012), Lourenço e Onofre (2011), Poennia; Soares e Viana (2016), Gonçalves (2016), Soares e Albuquerque (2016, 2017), Cunha (2016), entre outros, que teimam em ousar, esperar e defender a produção da existência humana digna dentro e fora dessas instituições.

Outros autores como Albuquerque (1991), Abramovay (1984), Polaro *et al* (2012), Greutzberg *et al* (2007) e Camarano (2007) relatam também estudos e experiências em instituições como “Casa de Acolhimento para idosos” (residência de longa duração) e “Orfanatos ou Asilos para crianças e jovens” em vulnerabilidade social), porque as

reconhecem como espaços de privação de liberdade, mesmo sem a conotação “prisional” e chamam a atenção para a necessidade de aprofundamento de investigação e desenvolvimento de práticas societárias nesses espaços.

A privação de liberdade pode estar para além de espaços institucionalizados. As grades visíveis e invisíveis que desafiam a dignidade da vida humana, no dia a dia, na verdade, instalam-se em diferentes espaços sociais e/ou momentos mais íntimos, quando a privacidade é violada pela influência da mídia ou das artimanhas de quem detém o poder, entre outros aspectos. A luta pelos Direitos Humanos é inseparável de um projeto de sociedade substantivamente democrática, da qual a produção da existência humana é constitutivo inegociável. A Declaração dos Direitos Humanos (1948), na visão de Dallari (2008, p. 8), foi um marco na defesa da humanização do sujeito humano, quando, em seu artigo primeiro, declara que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Não podemos negar que isso abriu caminhos para outras garantias legais, tanto do ponto de vista da Legislação como de ações nacionais e internacionais, traduzidas em acordos, políticas e programas. Porém, o descompasso entre a retórica dos direitos e sua práxis vem sendo presenciada em diferentes espaços de nosso planeta, em consequência do aprofundamento das desigualdades e fome econômica voraz do poder hegemônico, através de seus representantes – opressores.

No Brasil, A “Constituição da República Federativa do Brasil”, de 1988, prescreve, nos artigos 227 e 230, os deveres da família, da sociedade e do Estado, para com a criança, o adolescente e jovem, bem como ao idoso, respectivamente.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 227).
A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo a sua

dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito a vida. (Idem, Art. 230).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 e o Estatuto do Idoso – Lei 10741/03, além de reafirmarem os preceitos constitucionais (1988), explicitam os aspectos e condições de garantia da plena cidadania a esses dois grupos e dispõem sobre as medidas judiciais cabíveis às suas violações. Porém, presenciamos no Brasil, como afirma Vannuchi (2008, p. 4): “a repetição de intoleráveis violações”. Nesse sentido, Albuquerque (1991), ao estudar crianças e adolescentes do Abrigo Nossa Senhora da Pompéia, demonstra como a negação ou restrição da produção da existência humana, que acontece nesses espaços de privação de liberdade, atravessam seus muros e alcançam a escola e outros espaços sociais (VIOLANTE, 1984), que (des)constróem identidades (ERIKSON, 1976; CIAMPA, 1985; LANE; CODO, 1985), reforçam o estigma “de escória”, a baixa autoestima e negam ou cerceiam a autonomia e liberdade (GOFFMAN, 1974, 1975). Isto deixa marcas dolorosas para toda a vida. Por outro lado, estudiosos e os atores envolvidos, já anunciam “passos para a autonomia”, a exemplo de Graziani (2005), Dessen e Polonia (2007), Dayrell (2007), Albuquerque (2013) e Soares e Albuquerque (2016, 2017) quando demonstram que se pode fazer educação em uma perspectiva emancipatória nas escolas e em outros espaços sociais. Ousamos assim prosseguir na caminhada e descreveremos algumas das ações nucleares do Projeto Passos para a Autonomia: encontros do Yoga Integral (Sri Aurobindo) e a Pedagogia Paulo Freire - Com os pés no chão da Casa de “Acolhimento” para idosas – Recife/PE, pois, o trabalho com as adolescentes e jovens do CASE-PE será relatado no texto de SOARES e ALBUQUERQUE (2018).

Encontro do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire

O encontro do Yoga Integral com a Pedagogia Paulo Freire aconteceu durante o Curso de formação de instrutor em Yoga Integral (2012-2014). Ao estudarmos a biografia de Sri Aurobindo (GOMES,

2007), constatamos aproximações entre este e Paulo Freire, respeitando-se os contextos sóciohistóricos originários. Dois fatos nos chamaram a atenção: a militância política em favor da libertação dos oprimidos (ambos foram presos e torturados) e os projetos de transformação social, mediados pela educação dialógica e libertadora. Ambos também concordavam que homens e mulheres poderiam, em relação uns com os outros, realizarem a sua humanidade, como caminho para a liberdade e felicidade no mundo e do mundo. Sri Aurobindo explicava que o caminho da transcendência não vem do alto, ele é resultado da evolução do homem, através do conhecimento: autoconhecimento, conhecimento do outro, da redescoberta do divino na natureza, em si e nos outros seres, em especial, das ações em direção ao bem, como expressão da sua natureza divina. Isto é, Yoga Integral – união, integração e caminho para a libertação (AUROBINDO, 2018). Nessa perspectiva, o objetivo do Yoga é o autoaperfeiçoamento. As quatro principais características do Yoga são: “Realização divina”; “respeito à individualidade”; “Yoga coletivo” e “consciência do ser integral” (GOMES, 2007). A rigorosidade metódica, como um dos saberes necessários à prática educativa, anunciada por Freire (2007) também é um núcleo do “Metodo de Livre Progresso do Yoga Integral” proposto por Sri Aurobindo (2018). As práticas do Yoga, incluindo meditação, pranayamas, ásanas, relaxamento, acompanhadas de “puranas” (contos Hindus) e de outras dinâmicas de grupo foram passos que fizeram o caminho do Projeto “Passos para a Autonomia”...

Este projeto se tornou realidade em 18 de maio de 2015, na Casa de “Acolhimento” para idosas, localizada em Recife-PE. Esta instituição “é mantida por colaboradores, pelos benefícios sociais, que algumas idosas recebem do INSS, doações da comunidade e empresas, entre outras ajudas individuais” (depoimento de uma funcionária da administração). Durante seis meses, trabalhávamos com aulas de Yoga Integral, às sextas-feiras, com um grupo aproximado de 24 idosas das 30 residentes, na faixa etária de 78 a 100 anos (seis estavam com graves problemas de saúde). A equipe-gestora do projeto era formada de três instrutores de Yoga, quatro colaboradoras externas e três idosas. Após a avaliação desse percurso, o projeto foi redimensionado, visando-se propor uma articulação com a Pedagogia Paulo Freire. Uma das

instrutoras de Yoga, que era formadora no Centro Paulo Freire, tomou a iniciativa de organizar um chá da tarde em sua residência, para dialogar com as idosas mais proativas (três) e a equipe sobre essa proposta. Uma das idosas de 81 anos (professora aposentada e voluntária do Hospital do Câncer-Recife/PE, cujo ingresso na instituição foi por vontade própria) conhecia dados sobre a biografia de Paulo Freire e a Pedagogia da Autonomia. Ao final do encontro, uma posição era unânime: dialogar com as demais idosas (não acamadas com problemas graves) para conseguir a adesão. Foi um belo encontro; a vida fluía fora das grades e anunciava a possibilidade de se trabalhar em direção à autonomia para a liberdade dentro da instituição.

Os dois meses seguintes, foi um período de conquista. Entre conversas mais livres, roda de diálogos, entrevistas não diretivas personalizadas, gravadas e documentadas em fotos e vídeos, fomos nos aproximando de cada idosa e das suas histórias de vida, conhecendo um pouco de seus desejos e suas emoções; interesses contados; problemas de saúde foram relatados, sugerindo que “o corpo grita quando a alma geme”; entramos em contato com questões relativas à espiritualidade e sexualidade, entre outras; compartilhamos vidas. Cada momento de encontro era educativo para todas nós. A adesão foi gradual e estimulante, pois, as idosas que iam aderindo, mobilizavam as demais. A nova proposta ficou assim delineada: dois encontros, sendo a quarta-feira destinada às ações do Projeto e a sexta, para as aulas de Yoga integral. Das vinte e quatro participantes, quatro se ausentavam frequentemente por sérios problemas de saúde, mas, quando podiam, se faziam presentes. O grupo (20 idosas) possuía algumas características que precisavam ser consideradas para o desenvolvimento das práticas do Yoga e organização do trabalho em sua globalidade: seis idosas eram (são) cadeirantes, com limitações diversas por causa de AVCs – acidentes vasculares cerebrais, duas tinham problemas de dores por causa de “neuropatias periféricas” por motivo de “Diabetes”; cinco apresentavam históricos de demência senil leve, problemas de Alzheimer, depressão, ansiedade generalizada, doença Bipolar, além das doenças comuns ao envelhecimento (Informações da Instituição necessárias à organização do trabalho). Na visão do corpo de enfermagem e/ou cuidadores, “as demais eram

“relativamente saudáveis”. Destacamos aqui a liderança daquela idosa (que referenciamos anteriormente), hoje, com 84 anos, que se destaca pela sua força e coragem na lida para vencer um recorrente Câncer de Mama e de pele, além de outros de problemas sérios de saúde física. Esta também “sempre” demonstrou um vigor e uma luta sem tréguas pelo seu bem estar e o da comunidade, com uma generosidade amorosa com suas companheiras, em especial com as mais fragilizadas. Em um dos encontros, quando dialogávamos sobre a relação “opressor-oprimidos”, problematizamos a questão da tirania e servidão, em situações de vulnerabilidade social e colocamos à reflexão o seguinte pensamento: “Onde existe vulnerabilidade social, há espaço para a presença de tiranos” (fragmentos do diálogo com o Psicanalista João Alberto Carvalho, 2018). Nesse momento, a voz desta idosa marcou o encontro: “Quando podemos decidir sobre a nossa vida, sem dever favores, ou ter medo, podemos ser livres. O medo é um amigo da escravidão. E a servidão é prato cheio para os tiranos. A arma mais forte contra a tirania é a liberdade”. Uma outra idosa (que havia chegado mais recente no grupo, profissional aposentada com nível superior e estava lá por questões familiares) acrescentou: “precisamos dizer não a tirania; ela está em toda parte até dentro de nós. Vamos pensar em ações para combatê-la, pois sozinhas não conseguiremos nada. Se nós queremos ter as borboletas por perto, necessitamos cultivar jardins e cuidar das flores. Somos jardineiros da liberdade”. Aqui, lembramos Paulo Freire no seu poema “Canção Óbvia” de 1971 (FREIRE, 2000c).

Articulação interinstitucional – O diálogo interinstitucional entre espaços de privação de liberdade com outros de caracterização diferenciada foram fundamentais para a concretização das ações do projeto; destacamos a participação de jovens de duas escolas privadas de Educação Básica (troca de correspondências escritas e/ou artesanato) e de duas turmas do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular (produzindo literatura e cadernos educativos de passa-tempo e colaborando em atividades presenciais. Contamos com a colaboração de “amigos e simpatizantes da causa”.

Passos para a Autonomia nos encontros e na instituição.

A organização dos encontros era tarefa complexa e demandava disposição e persistência para enfrentar obstáculos institucionais. Precisávamos convidá-las com alegria, determinação e ternura. O plano de trabalho era flexibilizado, a depender das condições objetivas e subjetivas do grupo e/ou da instituição. Seguem alguns passos da caminhada: acolhimento interativo para a organização do grupo e formação de duplas-colaborativas, ao som de mantras, e outras músicas; um breve momento de meditação; vinyasanas com automassagem, entre outras técnicas para ativação energética; preparação para a roda de conversa, inspirada no Círculo de Cultura (1983) e na Pedagogia da Autonomia (2007). Foram usados recursos diversificados: a contação de histórias com apoio nos Puranas Hindus e em literaturas brasileiras escolhidas por temática, histórias de vida trazidas pelas idosas, ou literatura selecionada para uma reflexão mais impactante, relativa a questões como preconceito, racismo, violência, entre outros, direta ou indiretamente vivenciados pelo grupo. Como exemplo, temos o trabalho, com o livro de Dayse Moura: “A Rainha Dandadara e a Beleza dos Cabelos Crespos” (2017).

Os temas de interesse do grupo eram priorizados, mas, às vezes, focávamos em questões específicas para uma problematização mais aprofundada da realidade e de cada uma naquele cenário. Como no grupo havia seis senhoras não alfabetizadas e quatro com problemas sérios de “esquecimento”, nos apoiamos em estratégias freireanas para “realfabetizá-las, ou trazer palavras-vida, ativando memórias. Com apoio nas temáticas e/ou elementos dos contos, trabalhávamos com ásanas, com foco na respiração e nos chakras, buscando o equilíbrio integral.

A atenção às necessidades de cada idosa e o espírito de colaboração e ajuda mútua marcavam cada encontro. O momento do relaxamento guiado era esperado, pois, através dele, ensaiávamos passos para a autonomia e liberdade de movimentos, pensamentos em passeios e viagens fora da instituição e parece que regressávamos mais fortalecidos. Em seguida, avaliávamos o encontro e a co-laboração de cada uma, delineando metas e planos de ação. Ressaltamos que, muitas

vezes, trabalhávamos com artesanato, construindo lembrancinhas para serem entregues às pessoas que colaboravam com o projeto, dentro e fora da instituição, como gesto de gratidão e/ou como recursos simbólicos para ampliar a comunicação entre os sujeitos envolvidos.

(Re)fazendo aprendizagens com os caminhantes

Durante os seis primeiros meses, os temas recorrentes eram: dores no corpo e na alma. Aos poucos, esses temas foram sendo problematizados para se compreenderem as causas internas e externas das dores e sofrimentos psicossociais. O grupo começou a se perceber como produtor de vida, como sujeitos de direitos e passou a compreender as situações em que isto lhe foi negado fora e dentro da instituição. Diálogos interpretativos e propositivos sobre a melhoria de qualidade de vida, reconhecimento dos direitos formais instituídos pela legislação, papel do Ministério Público, questão do uso e excesso de medicalização, ganhavam destaque.

Tivemos que trabalhar muito para desconstruir estigmas que fragilizavam as idosas e se constituíam como barreiras à construção de identidades autônomas. Muitas vezes, “fragilidades, dependências, incapacidades” eram reforçadas por visitantes, familiares, funcionários e profissionais-estagiários de instituições universitárias. Mas, nesses contextos, também, tínhamos aliados(as) na produção da existência humana dentro e fora da instituição. Na medida, em que as idosas se fortaleciam interiormente, criavam e/ou ampliavam laços de amorosidade, generosidade, em direção a afirmação de uma nova identidade: sujeitos produtores da sua saúde e qualidade de vida.

Temos vários exemplos de conquistas, entre esses destacamos: a defesa da horta (antes era invadida desrespeitosamente); o direito a ter armários e a autonomia de usar seus pertences, exceto em situações que oferecessem “perigo”; a participação na elaboração dos cardápios alimentares e no destino das “doações”; um maior autocontrole na solicitação de medicamentos para dores físicas “leves” e uma administração melhor dos sintomas de ansiedade; demonstração de respeito, paciência, tolerância e amorosidade, com as mais debilitadas; protagonismo nas celebrações festivas da instituição, aniversários,

atividades lúdicas; elaboração de artesanato para vender e adquirir autonomia para gerir seus “recursos econômicos” e/ou demonstrar gratidão, entre outras ações. A nossa participação foi apenas um passo do caminho que se fez com muitos caminhantes.

Considerações: novas trilhas no caminho.

A ética do cuidar da vida é tarefa comunitária complexa e desafiadora para garantir a produção da existência humana no espaço institucional. Cada encontro do projeto produzia a possibilidade histórica “do inédito viável”. O diálogo possibilitava a pronúncia da palavra, palavra como práxis, através da problematização da vida. A compreensão de pensares, sentires e fazeres abriram espaços à crítica institucional, ao (re)conhecimento de direitos e deveres como sujeitos humanos, e, em especial, criaram “raios de esperança” na (re)conquista de dignidade. Constatamos que as dores da ausência ou da presença que não se faz “presença” provocam marcas profundas. A servidão e libertação se dialetizavam em práticas societárias que ora realimentam atitudes de negação da vida digna, mas, também, podem fortalecer a resistência e luta por autonomia, pelo reconhecimento do direito de optar, decidir, de ser respeitada na instituição e de ser feliz. A articulação do Yoga Integral e a Pedagogia Paulo Freire podem se tornar visíveis “passos para a autonomia”.

Somos testemunhas do esforço e trabalho da administração da instituição para “acolherem e cuidarem de idosas da classe popular, em especial, daquelas em vulnerabilidade social”, enfrentando os problemas que surgem “com a maior boa vontade possível”. Mas, isto não é suficiente devido à complexidade institucional e à violação histórica dos direitos humanos, a que foram submetidas a maior parte das residentes. É necessário que o Estado se faça presente em colaboração com a sociedade civil para que sejam elaboradas políticas públicas, programas e projetos que garantam a produção da existência humana digna, solidária e livre nos mais diversos espaços sociais. E que não se permita jamais, que uma idosa deseje está entre as grades institucionais, para se proteger das violências sociais que machucaram o seu corpo, mas, sobretudo, feriram a sua alma. São passos de

autonomia no caminho da liberdade. Assim, como as borboletas têm vidas breves, mas embelezam espaços tão amplos, que o tempo de cada idosa, mesmo breve, possa embelezar sua própria vida, com dignidade, solidariedade e justiça.

Referências

ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. **Paulo Freire: Ontem e Hoje**. Recife: Prazer de Ler/ Construir, 2013.

_____. **Retratos Vivos do Cotidiano Escolar: um estudo de crianças e adolescentes de camadas populares**. Cascavel- PR: Assoeste Paraná, 1991.

ABRAMOVAY, M et al. **Estudo de Crianças de Favela do Vidigal**. Relatório de Pesquisa, Rio de Janeiro, RJ: PUC/RJ, 1984

AUROBINDO, Sri. **A vida Divina – Uma visão da Evolução Espiritual da Humanidade (escritos de 1914-1919 e revistos em 1939-1940)**. Tradução de Aryamani. São Paulo: Pensamento, 2018.

BARBIEU, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988, Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 de mar. 2018.

BRASIL, **Estatuto do Idoso – Lei nº 10741/03**, - Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 12 de março de 2018.

CAMARANO, A. A. Características de Instituições de longa permanência para idosos. Região Norte. Brasília: IPEA, Presidência da República, 2007.

CIAMPA, Antonio Carlos. “Identidade”. In: LANE, Silvia Tatiane M. e CODO, Wanderley. **Psicologia Social- o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAUÍ, Marilena. “A Filosofia como vocação para a liberdade”. **Estudos Avançados**, v.17, n.49, São Paulo, set/dez, 2003, p 5-12.

CUNHA, Elizangela Lelis da. “Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino”. Cad. CEDES. Campinas, v. 30, n. 81, p. 157-178, maio-agosto, 2010.

- DALLARI, Dalmo de Abreu. “Direitos Humanos: sessenta anos de conquistas”. In: **Revista Direitos Humanos**. Edição comemorativa-60 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos. Nº01, de dezembro de 2008, p.3 - 66.
- DAYRELL, Juarez. A Escola Faz as Juventudes- reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**, v. 28, nº1000-Especial, p.1105-1128, out. 2007.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- ERIKSON, Eric H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Política e Educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000 (a).
- _____. **A Educação na Cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000 (b).
- _____. “Educação Óbvia”. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora da UNIESP, 2000(c).
- _____. **Pedagogia da Esperança- um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GOFFMAN, E. **Estigma**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- GOMES, Horivaldo. **Yoga Integral**. 2 ed. Rio de Janeiro: PALLAS, 2007.
- GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. “Posições Freireanas sobre Direitos Humanos, Cultura de Paz e Educação Prisional no Feminino: vivências no Serrotão – PB”. **Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2016.

- GRAZIANI, Maria Stella. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 5 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005. Coleção Prospectiva, v. 4.
- GREUTZBERG, M. *et al.* “Comunicação entre Família e a Instituição de Longa Permanência para Idosos”. In: **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro, 2012, v. 15(4), 777-784.
- KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupo na Educação Infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KAMII, Constance. **A criança e o Número**. 30 ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LANE, Sílvia Tatiane M. “Linguagem, Pensamento e Representações Sociais” In: LANE, Sílvia Tatiane M. e CODO, Wanderley. **Psicologia Social - o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- LOURENÇO, Arlindo da Silva e ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). **Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EDUFSCar, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986
- MINAYO, Maria Cecília de (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis/RJ, 2004.
- MOURA, Dayse Cabral. **A Rainha Dandadara e a Beleza dos Cabelos Crespos**. Recife: Editora da UFPE, 2017.
- ONU - **Declaração dos Direitos Humanos** – 1948. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/resouces-10133>. Acesso em: 15 de mai. 2018.
- POLARO, Sandra Helena *et al.* “Idosos Residentes em Instituições de longa permanência para idosos da Região Metropolitana de Belém – PA. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro, 2012, v. 15(4), 777-784.
- POENNIA, Carla; SOARES, Gadelha e VIANA, Tânia Vicente (Orgs.). **Educação em Espaços de Privação de Liberdade**: descerrando grades”. Jundiaí: PACO, 2016.

QUINTANA, Mário. **A Cor do Invisível**. 2 ed. São Paulo: Globo, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma Teoria Crítica Pós-Moderna” In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHRAMM, F. R. **Princípio de Justiça**: equidade e ou imparcialidade? Rio de Janeiro: Fiocruz /CFM, 1998.

SILVA, Mário Medeiro da; SILVA, Josaniel Vieira da; ROCHA, Yasmin Rodrigues da. Educação e Ressocialização: uma experiência de formação continuada. In: **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.1, p.82-94, jan/jun, 2014.

SOARES, Maria de Lourdes Paz S. e ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. “A Coordenação Pedagógica em um Centro de Atendimento Socioeducativo: o direito a uma educação para a qualidade social. In: **Revista de Administração**, Recife, v.1, n.1, julho/dezembro de 2015.

SOARES, Maria de Lourdes Paz S. e ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. “Uma Escola Através das grades”. **Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2016.

VANNUCHI, Paulo. “Apresentação”. In: **Revista direitos Humanos**. Edição comemorativa- 60 anos da Declaração Universal de Direitos Humanos. Nº01, de dezembro de 2008, p.3-66.

VIOLANTE, Maria Lúcia. **O Dilema do Decente Malandro**. São Paulo: Cortez, 1984.

EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS À LUZ DE PAULO FREIRE

Halda Simões Silva²⁵

Maria Fernanda dos Santos Alencar²⁶

Sandro Guimarães de Salles²⁷

Saulo Ferreira Feitosa²⁸

Introdução

Este texto proposto para a Mesa de diálogo do X Colóquio Internacional Paulo Freire (2018) tem por objetivo refletir de que forma o pensamento de Paulo Freire, considerando as categorias oprimido, opressor, diálogo e Ser mais, contribui para as discussões acerca das identidades e dos saberes dos povos e comunidades tradicionais.

Essa reflexão no X Colóquio Internacional Paulo Freire se

²⁵Graduada em História pela Universidade de Pernambuco. Mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. E-mail: haldasimoes@hotmail.com.

²⁶(Autora/Organizadora do livro) - Professora da Universidade Federal de Pernambuco- Curso Pedagogia (UFPE-CAA). Graduada em Letras, mestrado e Doutorado em Educação. Prof^a Colaboradora do Mestrado em Gestão Pública (CCSA-UFPE). Líder do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola. Integrante da Diretoria do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa. E-mail: mfsalencar@hotmail.com.

²⁷Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Doutor em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da mesma instituição. Pós-Doutorado (PNPD) na área de Antropologia da Religião (CAPES/UFPE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - UFPE/CAA e do Programa de Pós-Graduação em Música (Música e Sociedade) - UFPE/CAC. Coordenador do Grupo de Pesquisa Laboratório de Antropologia (UFPE/CAA). E-mail: sandro.ufpe@gmail.com.

²⁸Doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Estudou Odontologia na Universidade Federal de Alagoas e Teologia no Instituto Teológico do Recife - PE. Professor do Curso de Medicina e do Curso de Licenciatura Intercultural indígena (UFPE-CAA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE-PPGEduc). Professor do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Bioética da Cátedra UNESCO de Bioética da Universidade de Brasília desde 2007. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE. E-mail: sauloffeitosa@gmail.com.

torna importante por ser um espaço que agrega pedagogias outras (ARROYO, 2011) na perspectiva do fortalecimento de autonomias que possam enfrentar os processos de colonização aprofundados pela globalização neoliberal. Outra característica importante que marca esse espaço de diálogo é o momento histórico no qual nos encontramos, o qual procura promover o apagamento do pensamento e da pedagogia freireana, divulgada por meio das obras de Paulo Freire. São ações antidialógicas que ressuscitam opressores, o não respeito às diferenças e a não efetivação de um processo educativo que considere o direito a um processo educativo que possa favorecer a refletir “sobre a aceitação do ‘outro’ e a conviverem com o ‘diferente’, num sistema mundial pluricultural” (PRESTES, 2013, p. 328).

É neste contexto que se torna mais que urgente o diálogo com Paulo Freire para nas dimensões epistemológica, gnosiológica e política situarmo-nos em ações concretas que possam ajudar a (re)elaborar compreensões acerca do papel da educação para os processos de resistência e luta frente a expropriações socioculturais pelos quais estão submetidos os povos e comunidades tradicionais.

Pedagogia do Oprimido e a sua importância para a educação dos povos e comunidades tradicionais

A obra Pedagogia do Oprimido, que completa, em 2018, 50 anos, está interligada a outras obras de Paulo Freire e constitui material necessário à análise, reflexão e entendimento da realidade social na qual estamos inseridos. Ela nos provoca a produzir novas perspectivas de conhecimento que superem contradições que ensejam o silenciamento e a invisibilidade dos povos e comunidades tradicionais – indígenas, quilombolas e ciganas –, que, na condição de povos subalternizados, também se fortalecem e se concebem como sujeitos educativos, responsáveis pela ação educativa que os coloca como protagonistas de suas histórias.

É nesse caminho que discutir um processo educativo que considere os povos e comunidades tradicionais, há de se levar em consideração uma pedagogia que forma pensamentos e subjetividades emancipadoras (CARILLO, 2013). E Paulo Freire é um dos pensadores

do século XX que nos conduz nessa jornada na perspectiva de educação conduzida pela dimensão política, não neutra. E as categorias freireanas sinalizadas para o desenvolvimento deste texto: oprimido, opressor, diálogo e Ser mais nos ajudam nesse objetivo.

Paulo Freire (2005) ao dar destaque ao caráter da condição do oprimido, no intuito de sua superação, reforça que o opressor pode, no oprimido, estar hospedado, considerando o oprimido um ser duplo porque nele está o seu opressor, constituindo-se, assim, como seres antagonísticos. Mas como podemos ser oprimidos e, na condição de oprimidos, hospedarmos o opressor? Na explicação dessa contradição, Freire (2005) explica que, como oprimidos, há a aderência às condições postas pelo opressor, ou seja, não pertencemos a nós mesmos. É nesse sentido que salienta o importante papel da educação como mediação da consciência oprimida por meio de uma pedagogia do oprimido que possibilite a partir dele, e não para ele, promover o caminho de sua liberação, como enfatiza Fiori (2005)¹

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais (FIORI, 2005, p. 7-8).

Visualizamos a importância de pedagogias outras para sujeitos outros, historicamente silenciados, negados socialmente e culturalmente, excluídos das produções epistemológicas outras. Aí se encontra o papel da educação, reconhecer os povos e comunidades tradicionais, homens, mulheres, crianças, adolescentes e idosos, como sujeitos situados no mundo, com o mundo e do mundo, numa constituição dialética. Esse processo de tomada do ser o torna Ser mais, inserido num território, reconhecidos e assumidos em suas identidades.

Povos e comunidades tradicionais e o percurso de Seres mais: diálogo com o pensamento freireano

O objetivo deste título é desenvolver, à luz das contribuições de Freire, uma reflexão sobre a construção e movimento do percurso da identidade e fortalecimento da educação dos povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas e ciganas) e seus desafios para uma política pública efetiva na qual possam intensificar processos educativos de territórios que teimam, na perspectiva da superação da condição de oprimidos, de expressar as suas falas, narrar suas histórias, consolidar e socializar seus saberes, num movimento de libertação e de afirmação no mundo.

Educação escolar quilombola: algumas notas entre as (des)construções necessárias e as lições freireanas

Reconhecendo as singularidades presentes na instituição escolar e os desafios emergentes quanto ao reconhecimento das diferenças, reportar-se à educação escolar quilombola não se faz sem que a reconheçamos como um objeto em construção. Logo, essa educação “outra” também não escapa das reinterpretações, uma vez que no próprio contexto escolar, não raras vezes, a certificações no estado²⁹. Ainda assim, é importante destacar que essas são informações institucionais, referentes aos processos de certificação, mas que não retratam a realidade das comunidades quilombolas de maneira integral.

As associações entre história, memória e direitos têm ancorado as mobilizações quilombolas. Dentre elas, insurgem as reivindicações quanto ao direito à educação diferenciada. A partir das demandas sociais insurgentes, vindas com o movimento negro e com o movimento social quilombola, podemos também dizer que essa discussão aparece em uma história política bastante recente.

²⁹Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/CERTID%C3%95ES-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-25-04-2017.pdf>. Acesso em 21. jun.17.

Em termos institucionais, a educação escolar quilombola começa a figurar a partir de alguns aportes normativos: a) a Lei 10.639/03 que dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura Afro-brasileira; b) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde se determina que os sistemas de ensino e os estabelecimentos da Educação Básica providenciarão “registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (BRASIL, 2004, p. 23); c) A Resolução nº 04, de 13/07/2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica) e a resolução nº 08, de 20/11/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica). Nesses dois últimos documentos insurgem discussões mais próximas sobre a educação escolar quilombola, a qual requer “pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira” (BRASIL, 2010).

Mesmo em face das reivindicações dos movimentos sociais e o alcance de algumas conquistas junto ao Estado, a educação escolar quilombola persiste como um desafio, pois ela vai de encontro às bases epistêmicas homogeneizantes que se assentaram na educação escolar. Em linhas gerais, ainda não é na escola que as diferenças são acolhidas. O reproducionismo na educação, discutido pelos críticos (e dentre eles mencionamos Paulo Freire como um de seus expoentes), sustenta as relações de poder produzidas na escola. Nessas condições, não raras vezes os interesses das comunidades se tornam hipossuficientes. Como pode a comunidade quilombola se reconhecer como sujeito pedagógico e desafiar a homogeneidade da educação dominante? Sob que condições e espaços de diálogo podem as comunidades assumirem uma identidade epistêmica e historicamente denegada? Por fim (e em decorrência das questões anteriores), como fortalecer a compreensão de que essa educação diferenciada não é sinônima de uma educação deficitária, mas se trata de uma importante questão de direito?

Sob esse aspecto, importa ainda mencionar que não estamos aqui tratando das políticas funcionais na educação escolar. Quando Walsh (2009)

tece algumas notas sobre o pensamento freireano, reforça a compreensão desse último, concebendo a educação também como um ato político, ao qual é imanente um repensar crítico-político da pedagogia no contexto educativo. Conforme Freire, a prática educativa também é política. A partir dessas questões, vale reforçar que a reflexão sobre a educação escolar quilombola não pode ser tomada como um instrumento de folclorização das comunidades e de suas lutas. O que se anseia é exatamente um movimento educativo contra-hegemônico, não um alinhamento a esse. Nesse aspecto, lembremos de Michel de Certeau, quando nos fala da chamada cultura popular, “cuidada” apenas quando não oferta perigos e quando o povo não é mais nela encontrado, pois nessas condições, “o saber permanece ligado a um poder que o autoriza” (CERTEAU, 2016, p. 58). Em analogia à lição de Certeau, é possível perceber que a mera adequação dos princípios da educação escolar quilombola aos projetos funcionais de educação tem relação direta com as relações de controle.

É a partir dessas questões que entendemos que o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire também se faz presente e necessário na projeção de uma educação diferenciada. Assim, compreendemos porque Freire defende que a educação escolar necessita se pautar em pressupostos dialógicos e de protagonismo, os quais também são aspirados no contexto da educação escolar quilombola. Essas características contrariam as bases homogeneizantes da educação escolar, uma vez que na instituição escolar

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1987, p. 97).

A afirmação e o reconhecimento de modos próprios de organização dos grupos étnicos, e aqui em especial as comunidades

quilombolas, transpassam a ideia insuficiente de uma educação meramente reparatória. Ela vai mais além, pois também requer a subversão da ordem acrítica e silenciosa que se assentou na tradição escolar. Consiste ainda em reconhecer os prejuízos de uma historiografia eurocentrada e positivista que impõe a unilateralidade histórica, a prevalência da ótica do opressor, pois como demonstrou Arroyo, “o povo nessas narrativas ou não existe ou aparece passivo” (ARROYO, 2014, p. 130). A reflexão-construção referente aos projetos de educação diferenciada também se faz necessária na medida em que o acesso à escolarização reproducionista tem apenas ampliado o fosso da desigualdade dos quilombolas frente aos demais grupos sociais. Cremos que, não por acaso, o levantamento feito por Arruti (2017) aponta para essa disparidade, pois constata que os índices de analfabetismo são maiores entre crianças e adolescentes das comunidades quilombolas situadas no território rural.

Dessa maneira, as mobilizações e os avanços institucionais no que diz respeito à questão quilombola são apenas uma porta de entrada para o universo múltiplo de reconhecimento das singularidades presentes nas comunidades. Talvez também por essa dimensão o tema da educação escolar quilombola seja ainda mais instigante, e tenha despertado o interesse dos acadêmicos em uma história recente. Este é um aspecto que também merece importância, pois muitas são as diferenças entre as comunidades, assim como diferentes são as apropriações das categorias gerais nos contextos locais sobre o que é “ser quilombola”. Ao apontar para a necessidade de condições efetivas de participação para os educandos no contexto escolar, mediante as experiências e análise das circunstâncias que lhes rodeiam, Freire também nos permite pensar no protagonismo dos sujeitos e no reconhecimento das diferenças (FREIRE, 1967).

Considerando a educação escolar quilombola, tema que por sua natureza embrionária se encontra tão aberto às discussões, é importante enfatizar que sua construção é perpassada pela etnicidade. A etnicidade potencializa as características partilhadas e reconhecidas entre os sujeitos e o grupo social ao qual pertence, relação que é gerada na interação entre os sujeitos, partir de um caminho de autodefinição entre os membros (POUTIGNAT; STREIFF FENART, 2011). Ao

refletirmos sobre os projetos de educação diferenciada e sua relação com a identidade étnica, observamos que se trata de um caminho contrário ao da des-historização sofrida pelos povos colonizados. Assim, mesmo que em face das rasuras existentes nas (re)construções dessas histórias e dos desafios, contradições e constrangimentos presentes nesse caminho, é possível dizer que esse se trata de um vasto percurso no qual o presente remete às questões históricas, que servem como instrumento de luta e de participação social. A reflexão sobre a educação escolar diferenciada para as comunidades parte também desse lugar de protagonismo e de enunciação. Pela imensidade de reflexões possíveis no que diz respeito à educação escolar quilombola, mais ainda as contribuições teóricas de Paulo Freire tendem a confluir para a afirmação desses sujeitos “outros” e de suas identidades.

Povos Indígenas: “educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”

Segundo dados do IBGE (2010), no Brasil existem 305 povos indígenas falantes de 274 línguas. A população geral corresponde a 896,8 mil pessoas e mais da metade habita nas terras indígenas. O grande contingente populacional de crianças, adolescentes e jovens demanda a criação de escolas nas aldeias, evidenciando dessa forma a importância da educação escolar.

O subtítulo no início deste subtópico – “educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito” – é resultado do I Encontro Nacional de Professores e Professoras Indígenas promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), no ano de 2002, em Luziânia (GO). Desde então, vem sendo assumida pelo movimento indígena como um mote mobilizador dos processos de lutas em defesa da educação escolar indígena no país. Traduzindo a ideia força do mote para a sua situação específica, a Comissão de Professores e Professoras Indígenas de Pernambuco (COPIPE) passou a refletir sobre a construção de uma escola indígena libertadora que seja capaz de formar guerreiros e guerreiras.

A partir dessa compreensão, tanto na formação docente quanto na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada povo, a

territorialidade é um componente fundamental, uma vez que a terra indígena se constitui em espaço de produção e reprodução permanente da vida em todas as suas dimensões, inclusive no que se refere à produção de saberes. Nessa perspectiva, torna-se possível perceber como a Pedagogia do Oprimido poderá ser um referencial teórico importante para a consolidação dos projetos políticos pedagógicos e dos processos de lutas para implementá-los.

No ano de 1982, Paulo Freire foi convidado a participar da assembleia do Cimi –Regional Mato Grosso. Na ocasião, foi realizado um diálogo com ele sobre a educação indígena. Ao ser interrogado se haveria possibilidade de se fazer uso da sua proposta pedagógica junto aos povos indígenas, respondeu o seguinte: “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha. Esse é o princípio fundamental dessa pedagogia, serve lá também” (FREIRE, 1982, p. 142).

Portanto, pode-se deduzir que na construção de uma escola formadora de guerreiros e guerreiras devem-se levar em consideração as categorias opressor e oprimido, colonizador e colonizado, a fim de que a reflexão produzida consiga dar conta de toda a complexidade que envolve a dominação cultural à qual foram submetidos os povos indígenas durante o processo de colonização, tendo sido a escola uma agência determinante na execução da estratégia colonial de dominação.

Nesse sentido, somente é possível entender a luta pela educação escolar indígena dentro da luta maior do movimento indígena no Brasil. Assim sendo, a luta pelos direitos políticos, envolvendo o direito à terra, à saúde, à educação etc., compreende também os direitos epistêmicos. Por essa razão, uma escola indígena libertadora deverá ser capaz de promover a justiça epistêmica. Nessa perspectiva, os professores e professoras indígenas se constituem importantes sujeitos políticos. O processo de organização dos professores e professoras indígenas, no Brasil, teve início nos anos de 1980. Além de promover o surgimento de um novo sujeito coletivo de direito, através da visibilidade de mais uma identidade política, representou também a inclusão de novas pautas na agenda de lutas do movimento indígena, de modo especial, a temática da Educação Escolar Indígena.

Isso possibilitou conquistas importantes que podem ser constatadas seja no texto da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 210 assegura aos povos indígenas processos de aprendizagem próprios e uso de suas línguas maternas; seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 32, parágrafo 3º também estabelece que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ao mesmo tempo em que os artigos 78 e 79 asseguram a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural no intuito de fortalecer as identidades culturais de cada povo. Além do que está garantido pela legislação, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação têm produzido nas últimas duas décadas alguns pareceres e resoluções específicos sobre a Educação Escolar Indígena, o que tem possibilitado significativos avanços nessa área.

Contudo, ainda há uma dificuldade muito grande por parte do Estado brasileiro em reconhecer a autonomia plena dos povos indígenas para realizarem seus próprios processos formativos. Isso se deve à característica etnofágica do Estado-Nação.

Segundo Hector Díaz-Polanco (1991, p. 96-97), a “etnofagia é uma lógica de integração e absorção que corresponde a uma fase específica das relações interétnicas [...] e que, em sua globalidade, supõe um método qualitativamente diferente para assimilar e devorar as outras identidades étnicas”. No ano de 1999, Félix Patzi, a partir de reflexões semelhantes àquelas apresentadas por Díaz-Polanco sobre a ação etnofágica do Estado, fez uso da expressão “etnofagia estatal” para caracterizar a força protagônica do mesmo nos processos de devoramento étnico das nações conquistadas.

Uma vez que o projeto de limpeza étnica fracassou, o Estado tentou impor um processo de integração e assimilação dos povos sobreviventes e, mais uma vez, não conseguindo alcançá-lo de maneira explícita, procurou formas disfarçadas para levar adiante o seu projeto. “Neste sentido, o Estado não abandona o caráter integracionista e assimilacionista; porém, para promovê-lo, deixa de lado os métodos abertos e frontais de etnocídio cultural e opta por métodos mais simulados” (PATZI, 1999, p. 532) que, segundo este autor, são

identificados como “outras formas de transplantar as instituições liberais às nações e culturas tradicionalmente excluídas” (*ibid.*, 1999, p. 532). É justamente esse processo dissimulado e em longo prazo que será por ele definido como etnofagia estatal.

Considerando que historicamente a instituição escola foi utilizada como um instrumento a serviço da estratégia etnofágica do Estado colonial; na atualidade, está posto o desafio para o movimento em defesa da Educação Escolar Indígena: promover uma ruptura com o modelo etnofágico das políticas de Educação Escolar Indígena produzidas pelo Estado. Nesse caso, uma maior aproximação com a perspectiva freireana de libertação pode ser considerada uma estratégia eficaz para estabelecimento de um confronto direto com o Estado colonizador:

A ideia de libertação implica em mais do que o simples reconhecimento da existência do poder. Ela, necessariamente, aponta para o *locus* aonde se instalam a força capaz de obrigar à sujeição, e a fragilidade, manifesta na incapacidade de desvencilhar-se da submissão. Ao definir esses pólos, Freire identifica a oposição entre cativo, ou a privação do direito de escolha, e a libertação, o verdadeiro exercício da autonomia. Dessa forma, assinala que os sujeitos sociais são, eminentemente, atores políticos, cuja ação pode tanto manter como transformar o *status quo*. A categoria libertação desvela as posições de poder e permite pressupor uma tomada de posição no jogo de forças pela inclusão social (GARRAFA, 2005, p. 128).

É a partir da contradição dialética entre o opressor e o oprimido que Freire desenvolve o conceito de educação problematizadora em oposição à educação bancária e apresenta a proposta da teoria da ação dialógica voltada, principalmente, para o exercício da liderança política na relação com as massas, devendo ser considerada a diversidade na perspectiva da unidade plural que, fundada em uma ética republicana, é capaz de reconhecer as diferenças entre as pessoas, os grupos sociais, etnias etc. No caso dos povos indígenas, o confronto entre o colonizado e o colonizador é imprescindível, como também o é o exercício dialógico a ser estabelecido.

Contudo, ao nos propormos estabelecer um diálogo, outro desafio se apresenta: transpor o grande fosso que separa a cultura ocidental das culturas ameríndias. Segundo Habermas (1989, p. 153) “todos os participantes de um discurso devem ter a mesma oportunidade de empenhar atos de fala comunicativos, de iniciar, intervir, interrogar e responder”. Mas, Boaventura Santos se interroga sobre como seria possível dialogar com culturas que durante longo período foram silenciadas: “como fazer falar o silêncio sem que ele fale necessariamente a linguagem hegemônica que o pretende fazer falar?” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 30)

Embora a pergunta demande uma reflexão profunda, inicialmente, já é possível afirmar que a conquista do poder de fala passará necessariamente pela capacidade de mobilização e articulação das lutas indígenas. Para tanto, os processos e os mecanismos de articulação do movimento indígena, já existentes; a exemplo, das organizações regionais como a APOINME – Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo, COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia brasileira, deverão ser fortalecidos, intensificados e ampliados através do estabelecimento de alianças com outros seguimentos organizados da sociedade civil. Somente com a mobilização das lutas conjuntas, o silêncio será rompido e a linguagem hegemônica poderá ser superada pelas vozes historicamente silenciadas.

Povos Ciganos: processo histórico de (des)construção de uma identidade e a perspectiva intercultural como caminho para o conhecer das diferenças

“Os ciganos já subiro bêra ri. É só danos, todo ano, nunca vi. Paciência, já num guento a pirsiguição. Já sô um caco véi, nesse meu sertão. Tudo que juntei foi só prá ladrão.”³⁰ É com esse trecho da composição Arrumação de Elimar Figueira Melo, de 1988, que iniciamos o nosso diálogo. Nosso imaginário está repleto de imagens e ideias associadas aos povos ciganos. Nelas está presente, por exemplo,

³⁰Letra completa pode ser encontrada em: <https://www.lettras.mus.br/elomar/173829/>.

uma estética ligada às artes divinatórias, especialmente, à quiromancia, inserindo-os em uma aura de misticismo e magia.

Os ciganos e ciganas seriam, por excelência, seres transcendentais, capazes de prever o futuro, ou, como ouvimos em nossos tempos de criança, capazes de modificá-lo, com suas famosas "pragas" ou rezas fortes. Também está presente, nesse conjunto de imagens uma dimensão artística, que inclui, sobretudo, à estética flamenca, com sua dança e música virtuosística, compondo um cenário de cores fortes e elementos sedutores. Some-se a essas imagens a poética da liberdade, ou da imprevisibilidade e imponderabilidade dos destinos, vinculados ao nomadismo cigano.

A princípio não nocivas essas representações, estão impregnadas de uma insensata e acrítica aceitação de ideias que carregam autoridade, através das quais criamos e reproduzimos imagens essencializadas e reificadas dos Outros (SAID, 1996, p. 331). Mais do que estéticas sugeridas, temos identidades projetadas, concebidas como dadas, fixas, homogêneas, ao ponto da ausência de tais "marcas" levarem a um questionamento sobre se um determinado indivíduo, ou grupo, é realmente cigano.

Mas, para além dessa dimensão estética, embora não dela dissociada, há outra marca de ciganidade, não menos presente no imaginário popular, que acompanha os povos ciganos ao longo do seu trajeto histórico-cultural, qual seja a associação nociva desses povos à fraude, furto, entre outras desqualificações. Nessa associação, encontramos as gêneses das ausências e exclusões que os perseguem.

Há estimativas que existem, atualmente, mais de 12 milhões de ciganos em todo o mundo. A maioria (cerca de 2/3) encontra-se em países localizados na região dos Balcãs, como Romênia, Bulgária e na região da antiga Jugoslávia, bem como em outros países da Europa Central, como Hungria, Eslováquia e República Checa (MAGANO, 2014). A Espanha (Europa Meridional) também apresenta um número significativo de povos ciganos, com uma população entre 500 e 800 mil pessoas. Apesar de presentes em todo o país, a maioria vive na região da Andaluzia, sul da Espanha. Em Portugal, estudo feito pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), em 2013, afirma que no país vivem entre 40 e 60 mil ciganos. No Brasil,

de acordo com o Censo 2010 (IBGE), a população cigana seria de 800 mil pessoas.

Apesar da origem dos povos ciganos ainda ser polêmica, os pesquisadores tendem hoje a aceitar a tese de que esses povos seriam provenientes do subcontinente indiano, na região fronteira entre a Índia e o Paquistão. Essa aceitação é resultado, sobretudo, dos estudos realizados na língua Romani – tradicionalmente falada pelos ciganos, mas com diversas variações –, que teriam revelado uma forte aproximação desta com o Panjabi, língua falada pelo povo de igual nome, localizado no subcontinente indiano.

Outras referências sobre a origem dos ciganos foram apontadas por Frans Moonen (2000). Esse se refere a um documento, de 1050, que menciona os "Adsincanis", em Constantinopla, que seriam adivinhos e feiticeiros. Em outro documento, do século XII, há referência aos "athinganoi", na mesma cidade, que seriam domadores de animais, enquanto suas mulheres se dedicavam a leitura da sorte e adivinhação do futuro. Em outro documento, do século XV, também descrito por Moonen, é mencionada uma punição com cinco anos de excomunhão àqueles "que consultam mulheres egípcias para ler a sorte, ou àqueles que chamam para suas casas adivinhos para praticar feitiçaria, quando estão doente ou sofrem de algum mal" (*apud* MOONEN, 2000, p.132). Há, ainda no século XIV (1370 e 1386), referência a 40 famílias de ciganos escravizados em um mosteiro da Valáquia, atual Romênia. Em 1388, na mesma região, há registro de uma doação feita por um príncipe valaquiano de 300 famílias ciganas para serem escravizadas em outro mosteiro (*ibid.*).

São reconhecidas, hoje, pelo menos três etnias, que foram denominadas a partir dos seguintes etnônimos: Rom ou Roma (falam a língua români), predominantes nos países balcânicos; os sinti, que falam o sintó, geralmente associados à Alemanha, Itália e França, sendo em menor número no Brasil. Há quem defenda que esses teriam relação com os Sindi, na Palestina; e, finalmente, os Calón, também conhecidos por Kalé (de língua caló), cuja origem seria a Península Ibérica (Portugal e Espanha). Os Calón são em maior número no Brasil.

Sobre os ciganos em Pernambuco, Pereira da Costa menciona

uma Carta Régia do século XVIII, ao governador de Pernambuco, na qual são mencionados os ciganos dentre "os vadios, vagabundos, malfeitores e facínoras" (1985, p. 67) que estavam sendo degredados para as colônias portuguesas, na África. O autor também faz referência a uma provisão de 23 de agosto de 1724, que manda expulsar os ciganos para Angola. Em um ofício de 1718, mencionado por Pereira da Costa, o ministro e secretário de estado Diogo de Mendonça Corte Real, informa ao governador de Pernambuco que "os ciganos foram exterminados do reino, pelos furtos e delitos que frequentemente cometiam" (*ibid.*, p. 300). O ofício orienta que os ciganos devem ser enviados para a Índia, Angola, S. Tomé, Ilha do Príncipe, Cabo Verde, Ceará e Maranhão. Faz referência, ainda, ao cuidado que se deve ter para que esses não retornem ao reino e, "sob graves penas", para que não usem sua língua, gíria e "geringonças".

Apesar dessas investidas, um documento de 1723 da Câmara de Olinda afirma que os ciganos permanecem na Capitania, cometendo furtos e assassinatos, de modo que não poderiam mais ser tolerados. O documento pede a S. Majestade que os envie "para o Ceará, onde poderiam prestar algum serviço na conquista do gentio bravo" (*ibid.*, p.301). Ou seja, os ciganos deveriam ser enviados para ajudar os luso-brasileiros na luta contra os povos indígenas no Ceará.

A partir das referências acima, bem como de dezenas de outros registros sobre o passado distante dos povos ciganos, encontrados na literatura sobre o tema, fica evidente se tratar de uma coletividade bastante antiga, remetendo, provavelmente, ao século XI. Também fica evidente o ódio que os países europeus demonstram em relação aos ciganos, desde os seus primeiros registros. Esses grupos, em suas diásporas, sofreram um processo de etnificação, ou seja, de mudanças identitárias e culturais, impostas. Assim, as diferentes coletividades que têm sido hoje, genericamente, denominadas de ciganos se percebem e são percebidas como distintas uma das outras, tendo desenvolvido características linguísticas, sociais e culturais singulares.

As políticas públicas para os(as) cigano(as), no Brasil, passam ser debatidas muito tardiamente, o que acontece no 2º Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), em 2002. Na ocasião, das

seis propostas referentes aos ciganos, duas referem-se à educação³¹. De um modo geral, temos avançado muito pouco no que diz respeito às políticas públicas para os(as)ciganos(as), temos avançado menos ainda no que tange à educação escolar para esse povo. Apenas no ano de 2012 uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 03/2012) instituiu as diretrizes para o atendimento da educação escolar para populações em situação de itinerância, contemplando também as populações ciganas. Com base nessa resolução, em 2014, a Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão produziu um Documento Orientador Para os Sistemas de Ensino tratando especificamente dos povos ciganos, mas destacando especialmente o caráter itinerante dessa população, sem uma maior preocupação com as questões culturais e não considerando o fato de que grande parte da população cigana do Brasil não vivencia mais uma realidade de itinerância.

Há alguns anos, quando consultada sobre a existência de estudantes ciganos nas escolas da cidade, a secretaria de educação de um município do Agreste Central de Pernambuco respondeu que não, pois todos os alunos matriculados teriam residência fixa. A resposta da gestora remete à questão apontada no início desta nossa conversa sobre os povos ciganos, qual seja a ausência de marcadores étnicos, daqueles sinais que normalmente atribuímos a determinados grupos, é frequentemente empregada para justificar o não reconhecimento da identidade étnica de um grupo, ou de uma pessoa e, conseqüentemente, o não reconhecimento da sua diferença. Nessa perspectiva, diferença e identidade tendem a ser naturalizadas e essencializadas.

Na perspectiva intercultural, a diferença é reconhecida, mas não essencializada, sendo concebida como uma construção sociopolítica. Desse modo, distancia-se da perspectiva que reconhece, tolera e incorpora a diferença à matriz e estruturas estabelecidas. Esta promove o diálogo, mas não toca nas causas da assimetria cultural. A interculturalidade, por sua vez, busca suprimir essas causas (TUBINO,

³¹ As propostas referentes à educação eram as seguintes: 251. Apoiar a realização de estudos e pesquisas sobre a história, cultura e tradições da comunidade cigana; e 252. Apoiar projetos educativos que levem em consideração as necessidades especiais das crianças e adolescentes ciganos, bem como estimular a revisão de documentos, dicionários e livros escolares que contenham estereótipos depreciativos com respeito aos ciganos.

2004).

Como pensar uma educação para e com os povos ciganos em uma perspectiva intercultural? Penso que, entre outras, são necessárias duas ações básicas, que se interpenetram e se interinfluenciam. Uma estaria voltada às imagens e concepções que a sociedade tem sobre os povos ciganos. Como procuramos mostrar, apesar dessa representação trazer uma série de imagens que remetem à dimensão artística, danças, músicas e poesias, a uma estética cigana, por assim dizer, também carrega uma dimensão negativa, que tem alimentado o ódio, a violência e o preconceito contra esse povo há séculos. É preciso, portanto, (re)contar essa história nos currículos da educação básica, nos livros didáticos, na formação inicial e complementar dos(as) professores(as). A segunda ação seria voltada diretamente para o povo cigano. Não se trata, apenas, de tornar a escola acessível a todos(as). O discurso assimilacionista vigente já defende isso, sem questionar o caráter monocultural e as relações de poder presentes no sistema de ensino. Nessa perspectiva, é permitido “que cada grupo discriminado tenha seu espaço e celebre sua identidade/cultura sempre que não questionar as hierarquias etno-raciais do poder da supremacia branca e deixe o *status quo* intacto” (GROSFUGUEL, 2007, p. 34). É preciso, portanto, conhecer e reconhecer os povos ciganos; pensar com eles uma educação comprometida com o diálogo intercultural, desde a escolarização básica ao ensino superior.

Para Não Concluir

Como ficou evidenciado ao longo desse texto, os povos indígenas, quilombolas e ciganos foram vítimas de um mesmo projeto colonizador e homogeneizador europeu que pretendeu construir uma uninacionalidade e monoculturalidade brasileira a partir da redução das diversidades identitárias a uma única identidade nacional, abstratamente construída a partir da concepção colonialista de Estado-Nação.

Para a concretização dessa estratégia colonial reducionista, a instituição escolar, criada pela modernidade eurocêntrica, desempenhou um papel determinante. Paulo Freire nos ajudou a

compreender esse processo ao nos questionar o papel da educação e colocá-la como não neutra, mas política. Assim, a escola não se desvincula do processo histórico, cultural, social e econômico, consigurando-se como um dos caminhos para a formação de sujeitos ao atendimento de interesses, em sua maioria, ligados a uma estrutura que oprime. Desta forma, nega os saberes e as experiências de povos e comunidades cujas identidades foram invisibilizadas, negadas, subalternizadas, como os povos indígenas, ciganos e quilombolas, atribuindo-lhes, como citado neste texto, uma dimensão negativa que enseja o preconceito, a indiferença e, muitas das vezes, o ódio. Sendo assim, a educação escolar pode ser entendida como um instrumento de dominação corresponsável pelos etnocídios praticados pelo Estado brasileiro desde o período colonial.

É na busca dos inéditos viáveis que o pensamento de Paulo Freire, considerando as categorias oprimido, opressor, diálogo e Ser mais dentre outras, vem contribuir para as discussões acerca das identidades e dos saberes dos povos e comunidades tradicionais. E é por meio dos ensinamentos de Paulo Freire que a escola e os processos de ensino e de aprendizagem direcionados aos povos e comunidades tradicionais, que não dão visibilidade as experiências, memórias, saberes, cultura, as diferenças e identidades outras passam a ser contestados e negados em suas formas de organização social tradicional.

Nesse pensar e refletir, as lutas de resistência dos povos e comunidades tradicionais, especialmente a partir da segunda metade do século passado, foram impondo ao Estado algumas exigências em decorrência de suas pautas reivindicatórias. Dentre elas se destaca a necessária mudança na educação escolar, demandando políticas educacionais diferenciadas para atender suas especificidades.

Assim, Paulo Freire, com seus escritos e contribuições, nos conduz a almejar uma educação libertadora ajudando a fortalecer a resistência e a luta dos povos e comunidades tradicionais para implementação de políticas de educação que, de alguma maneira, contemplem a sociodiversidade brasileira e as diferenças étnicas do País. Em relação aos povos indígenas e quilombolas, há maiores avanços se comparados aos povos ciganos, certamente pela maior

visibilidade dos movimentos indígenas e quilombolas.

Contudo, tais políticas surgem como uma resposta do Estado na tentativa de acomodar as inquietações desses segmentos populacionais. Por esse motivo, elas são ancoradas numa concepção de interculturalidade funcional que não é capaz de promover mudanças substanciais que possibilitem a realização de um diálogo intepistemico entre os sistemas de ensino estatais e os sistemas de ensino tradicionais dos povos e comunidades.

É nesse caminhar e agir que o diálogo com Paulo Freire contribui para com o desafio atual que é ampliar a capacidade de articulação e mobilização das organizações e movimentos representativos dessas populações, na perspectiva de fazer avançar as políticas educacionais a elas destinadas para uma interculturalidade crítica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Mauricio. **Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as Diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2012

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012.** Brasília: MEC, 2012

_____. **Ciganos. Documento Orientador para os Sistemas de Ensino.** Brasília: MEC, 2014

CARRILLO, Alfonso Torres. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. In: STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 2012.

COSTA, F. A. Pereira. **Anais Pernambucanos.** Vol. V. Recife: Arquivo Público Estadual, 1983.

DÍAZ-POLANCO, Hector. **Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios,** Siglo XXI Editores, México, 1991.

FIORI, Maria Ernani. Aprender a Dizer a palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena.** Obra de Paulo Freire; Série Diálogos. Jun-1982. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2463>.

GROSGOUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.** In: *Cienc. Cult.* [online], 2007, vol.59, n.2, pp. 32-35. ISSN 2317-6660. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso em: 09/02/2015.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MAGANO, Olga Maria dos Santos. **Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas.** Lisboa: Edição ACM, I.P, 2014.

MOONEN, Frans. **Rom, Sinti e Calon: os assim chamados ciganos**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2000. E-Texto 1.

_____. Ciganos Calon na Cidade de Sousa, Paraíba. In.: MOTA, Ático Vilas-Boas da (org.). **Ciganos: Antologia de Ensaio**. Brasília: Thesaurus, 2004.

PATZI, Félix. **Etnofagia Estatal. Modernas Formas de Violência Simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)**. Bulletin de L'Institut Français de Études Andines, tomo número 28, número 3. Ministério de Relaciones Exteriores de Francia. Lima, Peru, 1999. pp. 535-559.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF FENART. **Teorias da Etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. Revisitando as ideias de Paulo Freire e de João Francisco de Souza: educação popular, diversidade cultural e currículo. **Espaço Do Currículo**, v.6, n.2, p.328-339, Maio a Agosto de 2013. ISSN 1983-1579. <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **"Toward a multicultural conception of human rights"**. In: B. E. Hernández-Truyol (org.), *Moral imperialism. A critical anthology*. Nova York: New York University Press. 2002, p. 39-60.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: M. Samaniego y C. Garbarini (Orgs.), **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco, UCT, 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In CANDAU, Vera. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS ENTRE PARES, ITINERÁRIOS ENTRELAÇADOS EM REDE: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA EJA EM PERNAMBUCO

Daniela Pedrosa de Souza³²

Diego Bruno Barbosa Felix³³

Meydson Gutemberg de Souza³⁴

Introdução

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além de um saber de pura experiência, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1989).

A formação de professores tem sido foco de investigação por parte de diversos pesquisadores. Muitas dessas pesquisas enfatizam a proposição de que o processo de profissionalização docente não se esgota na formação inicial; ao contrário, ele se dá no percurso da prática educativa, que inclui diversas atividades, como os momentos de planejamento dos processos de ensino e aprendizagem, os cursos de pós-graduação, cursos de curta duração, atividades artísticas, culturais, participação em eventos acadêmicos, bem como outras estratégias de autoformação.

Nesse panorama, importa também mencionar as iniciativas de formação continuada implementadas pelas secretarias de educação (estaduais e municipais), as quais se destinam, preponderantemente, aos profissionais da educação das respectivas redes. Neste texto,

³²Professora da educação básica e técnica pedagógica na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. E-mail: danielapedrosasouza@gmail.com.

³³ Professor da educação básica e técnico pedagógico na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. E-mail: diegofelics@yahoo.com.br.

³⁴Professor da educação básica e técnico pedagógico na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. E-mail: meydsonbiologia@yahoo.com.br.

buscamos descrever e analisar a experiência de formação continuada em serviço realizada no âmbito da rede estadual de ensino de Pernambuco, a partir do trabalho desenvolvido na Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI), órgão da Secretaria de Educação e Esportes, responsável, entre outras ações, pelas políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos do Estado.

Cumpramos destacar ainda que, no processo de profissionalização docente, na perspectiva ampla mencionada acima, os professores encontram escassas oportunidades de debate sobre as especificidades do trabalho na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Situação semelhante se encontra na formação inicial: são poucos os cursos de pedagogia e, em número ainda menor, poucas as licenciaturas que incluem estudos sobre a modalidade como disciplina obrigatória em sua grade curricular.

À prática docente nesse contexto soma-se, então, uma série de desafios que demandam reflexões de caráter teórico e metodológico que, por sua vez, possibilitem a tomada de decisões apropriadas aos sujeitos envolvidos no processo. Considerando essas necessidades e a conjuntura da educação básica no país, é que se construiu a experiência do Programa de Formação Continuada em Serviço para Professores da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito da mencionada GEJAI.

A opção por delinear e implementar um Programa de Formação Continuada advém da compreensão de que encontros de formação isolados, ou realizados apenas esporadicamente, não são suficientes para atender às demandas colocadas à prática docente na modalidade EJA. Significa, ainda, reconhecer a necessidade de realizar, em âmbito estadual, ações que almejam ir além da ideia de treinamento ou capacitação – estratégias comuns no mundo corporativo, mas que enfrentam consistente resistência no campo da educação, justamente por não explicitarem, via de regra, o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica por parte dos sujeitos.

A concepção de formação continuada de educadores assumida no referido Programa é de tendência teórico-conceitual crítico-reflexiva (CARVALHO; SIMÕES, 1999; PORTO, 2000; ALMEIDA, 2002; SILVA, 2002). Tal tendência entende a natureza contínua e permanente do desenvolvimento dos saberes docentes, e defende que a

formação desses atores sociais deve incentivar e promover a apropriação do saber de modo reflexivo, a tal ponto que o professor seja um investigador da prática educativa, que formula e reformula estratégias e reconstrói constantemente sua ação pedagógica (ALMEIDA, 2002). Importa ainda, nesse contexto, destacar a promoção de espaços em que os professores possam interagir, comunicar suas crenças e descobertas e, assim, transpor as práticas exclusivamente individuais de formação.

Esse contexto apresenta possibilidades de redirecionamento das ações formativas planejadas pela equipe técnica da Secretaria de Educação e Esportes, tanto por meio da colaboração das equipes regionais, distribuídas em todo o território estadual, quanto a partir das avaliações do processo realizadas pelos profissionais aos quais as formações se destinam. A dinamicidade desse movimento torna-se, assim, ela própria, objeto de reflexão nos processos de formação continuada, de modo que os professores participantes são convidados a refletirem, também, sobre que redirecionamentos seriam necessários em suas práticas pedagógicas, considerando-se as demandas e necessidades dos sujeitos que constituem o público-alvo delas.

Desse modo, ressignificar, analisar as realidades e os contextos que se apresentam, perceber novas e diferentes necessidades, levando sempre em consideração as potencialidades e os limites dos processos de formação continuada em serviço, fazem parte do conjunto de práticas vivenciadas no Programa de Formação, cujo percurso será explorado nas seções seguintes do presente texto.

Metodologia

A experiência de Formação Continuada que discutiremos aqui começou a ser implementada no ano de 2012 e, desde então, passou por ajustes e reelaborações, como fruto do processo de avaliação das ações e devido às constantes mudanças ocorridas na realidade educacional. Assim, ao longo desse percurso, o Programa possibilitou a adoção de diferentes formatos, a atualização das temáticas abordadas e uma ampliação do conjunto de ações formativas. Contudo, é possível apontar permanências nesse processo, sobretudo em relação aos

objetivos traçados e à adoção da perspectiva da formação entre pares, em que os sujeitos atuam, concomitantemente, como formandos e formadores, em um processo coletivo de reflexão sobre a prática e de construção de conhecimento sobre o fazer pedagógico.

Percurso do Programa de Formação: das concepções gerais à multiplicidade de aspectos

Inicialmente, a preocupação da equipe de trabalho responsável pelo Programa de Formação Continuada em Serviço foi a de oferecer aos profissionais envolvidos a oportunidade de discutir, coletivamente, questões fundamentais relativas à modalidade, tais como as funções atribuídas à EJA pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2000), através do Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000; a organização curricular da modalidade no estado de Pernambuco, que havia sido reformulada no ano anterior; reflexões sobre o público da EJA no país.

No campo mais estritamente ligado às possibilidades de organização e planejamento do fazer docente, o Programa previu, em sua primeira etapa, o trabalho com diferentes dispositivos: sequências didáticas, projetos didáticos e jornadas pedagógicas. A finalidade era propor aos professores oportunidades de analisar esses dispositivos, resignificando a utilização deles e avaliando a pertinência de cada um, tendo em vista os objetivos e necessidades delineados pelo professor, à luz dos documentos norteadores da prática pedagógica. A ação formativa buscava, também, fomentar a elaboração de procedimentos metodológicos significativos para os estudantes da EJA que contemplassem as especificidades, a heterogeneidade, a pluralidade, as potencialidades dos sujeitos da modalidade no âmbito da educação estadual.

Trabalhar, nos espaços de formação continuada, formas diferentes de planejamento didático se justificava, ainda, por promover renovadas formas de pensar a formação docente, a qualidade do ensino ofertado nas escolas e, mais precisamente, o cidadão que se pretende formar. Entende-se formação aqui, portanto, como um espaço em que os agentes do processo são sujeitos que refletem sobre a prática

docente, nesse caso à luz dos documentos destinados à modalidade, e constroem constantemente novas formas de materializar, nas práticas em sala de aula, as discussões propostas.

Nessa etapa do percurso, foi possível observar que, a despeito da boa aceitação, por parte dos professores, da proposta de construção de sequências didáticas, projetos didáticos e jornadas pedagógicas de caráter interdisciplinar adequados às especificidades dos estudantes da EJA, outras questões se colocavam como necessárias. Assim, a partir da proposta inicial, os participantes foram convidados a explicitar seus anseios relacionados à formação continuada, apontando possibilidades para o trabalho a ser realizado na etapa seguinte do Programa, o ano de 2013.

Nos dois anos seguintes, 2013 e 2014, o Programa de Formação contemplou temáticas que foram definidas a partir de consulta aos coordenadores regionais da Educação de Jovens e Adultos³⁵. Nesse processo, foram realizados encontros de formação que discutiram as práticas de leitura na EJA e as possibilidades de trabalho dessa habilidade nos diferentes componentes curriculares, a avaliação da aprendizagem e a noção de expectativas de aprendizagens presentes nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.

Nesse contexto, os espaços de formação são concebidos como lócus privilegiado para que os professores possam planejar a aula, refletir sobre as práticas durante o processo em que elas ocorrem e, posteriormente, avaliá-las. A partir dessa avaliação, definem-se tanto os ajustes necessários para alcançar os objetivos propostos como as ações que devem ser mantidas. Portanto, falar em formação, nesta perspectiva, envolve constante reflexão, estudo e discussão sobre os fazeres comuns à prática docente.

Como parte do processo de reflexão e reelaboração das atividades do Programa de Formação, inerente ao fazer pedagógico, foram propostas mudanças que significavam, na prática, uma ampliação de seu escopo. Esse movimento de refletir sobre a ação e

³⁵À época, havia 17 Gerências Regionais de Educação, responsáveis pela implementação das políticas educacionais em todas as regiões do Estado de Pernambuco, nas quais atuava um profissional incumbido de coordenar as atividades relacionadas à EJA. Atualmente, existem 16 Gerências Regionais de Educação.

promover mudanças, além de se configurar como propriedade inerente ao fazer pedagógico, coaduna-se com a práxis freireana. Como assegura Beisiegel,

Era próprio do estilo de trabalho de Paulo Freire a permanente revisão de suas convicções. Antigas preocupações eram reexaminadas e, em alguns casos, até mesmo reformuladas a partir de novas reflexões e leituras ou de perguntas, entrevistas e conversas com outros intelectuais, colegas, alunos, educadores e público em geral (2010, p. 112).

Nesse movimento, a partir de 2015, o Programa de Formação Continuada passou a ser desmembrado em diferentes ações formativas, de modo a contemplar uma gama maior de aspectos presentes na prática pedagógica na EJA. Mais uma vez, cumpre destacar, essa necessidade de ampliação teve origem nas reivindicações dos professores participantes do Programa que, exercendo o papel de sujeitos ativos na construção de seus percursos formativos, expuseram suas demandas em termos de formação.

Foi nesse contexto que se apresentaram questões cuja relevância ultrapassa, inclusive, os limites da sala de aula e da escola, tais como a necessidade de uma ação formativa sobre a Educação em Prisões. Se os jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA apresentam à escola a necessidade de pensar estratégias que promovam a superação de uma série de exclusões e desigualdades, essa questão se coloca de maneira ainda mais premente nas escolas situadas em espaços de privação da liberdade, dada a realidade vivenciada por estudantes e professores em tais espaços. Assim, o Programa de Formação Continuada passou a contemplar, entre suas ações, atividades voltadas especificamente a gestores, professores e agentes penitenciários de segurança das escolas situadas em prisões no Estado.

Soma-se a isso a ação formativa destinada a promover reflexão e debate acerca do uso do livro didático na EJA. Diferentemente do que ocorre com o dito ensino regular (Ensino Fundamental, em 09 anos e Ensino Médio, em 03 anos), a distribuição, pelo Ministério da Educação (MEC), do livro didático na modalidade EJA teve início apenas recentemente, nos primeiros anos desta década, e já enfrenta,

em sua curta história, a falta de renovação dos títulos, ainda que encerrado o prazo de vigência das obras selecionadas. Outro desafio, nesse contexto, reside na escassez de obras destinadas à modalidade, o que dificulta a própria seleção das obras pelo MEC e a consequente escolha por parte das equipes das escolas do país. Todo esse contexto apontou para a necessidade de tratar o uso desse recurso como uma das temáticas permanentes dentro do Programa de Formação Continuada aqui descrito. Surgiu, então, a ação formativa denominada *Potencializando o uso do livro didático*, com os objetivos de contribuir para a compreensão do livro didático como um importante instrumento de trabalho para estudantes e professores e de contemplar possibilidades de uso significativo desse recurso na prática docente.

Ainda no bojo da ampliação de aspectos contemplados pelo Programa de Formação Continuada, foi delineada e implementada uma ação formativa que buscava lançar atenção sobre os fenômenos do abandono e da evasão escolar na EJA, a partir de investigações realizadas entre gestores, professores e estudantes das escolas da rede estadual. Os dados levantados serviram de base para a implementação da ação formativa, em cujas atividades os participantes puderam analisar o panorama da evasão no estado, cotejar com os contextos mais imediatos em que atuam e traçar, coletivamente, estratégias de enfrentamento à questão.

Por fim, mas ainda sem esgotar o tema, é possível destacar a realização, no âmbito do Programa de Formação Continuada, de uma ação formativa destinada a lançar olhar sobre a pessoa idosa no sentido de contribuir para o aprimoramento da convivência intergeracional na sala de aula e fora dela. A ação formativa *Atenção à Pessoa Idosa* pretendeu, ainda, estimular nos estudantes jovens e adultos o planejamento para vivenciar o envelhecimento como um processo em que as aprendizagens são não apenas possíveis, mas, sobretudo, significativas.

Resultados

A realização das ações formativas no Programa de Formação Continuada em Serviço para Professores da EJA evidenciou elementos

que podem servir de objeto para uma série de reflexões acerca da prática pedagógica na modalidade. Em nossa perspectiva, a questão mais relevante que se coloca está ligada à necessidade de compreender, progressivamente, a heterogeneidade e a multiplicidade que são características da Educação de Jovens e Adultos. O trabalho desenvolvido permitiu observar que os professores da EJA se deparassem, em sua prática, com questões que não foram suficientemente discutidas na formação inicial nem em outros espaços de formação e para os quais as soluções nem sempre era dadas.

É nesse sentido, portanto, que está uma das principais contribuições que as atividades do Programa de Formação têm oferecido aos participantes: a oportunidade de estar entre pares, em um espaço-tempo dedicado à reflexão teórico-crítica sobre a prática, à construção de conhecimento e ao delineamento de estratégias de superação das dificuldades encontradas. Tal movimento encontra respaldo em perspectivas sobre formação continuada como, por exemplo, a de Libâneo, para quem:

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Outros resultados se materializaram nos momentos de culminância previstos para cada etapa do Programa de Formação Continuada. Nesses eventos, os participantes expuseram trabalhos desenvolvidos em seus espaços de atuação a partir das experiências vivenciadas no âmbito do Programa. Mais uma vez, a pluralidade característica da EJA (em termos de concepções, de práticas, de identidades) se fez evidente nesses momentos.

Considerações finais

Em linhas gerais, o Programa de Formação Continuada em Serviço para Professores da EJA se constitui como um dos espaços em

que os docentes da modalidade reconstroem suas identidades profissionais e buscam, em conjunto com seus pares, responder a demandas impostas pela prática nos diversos contextos em que atuam. Todo esse processo, cuja gênese se encontra no levantamento das necessidades formativas dos professores, busca contribuir, portanto, para o processo de formação dos profissionais que atuam nos níveis Fundamental e Médio numa perspectiva humanizadora, criativa, interativa e flexível (FREIRE, 1996).

Buscando entender a formação docente numa perspectiva abrangente, nas múltiplas facetas que apresenta, é preciso sublinhar também o aspecto legal que envolve a questão – mas que não foi explorado por ocasião deste texto. A Formação Continuada é, antes de tudo, direito do profissional docente, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), e contribui para o aprimoramento constante da prática pedagógica. Acreditamos, assim, que a experiência no Programa de Formação Continuada promoveu interações frutíferas entre docentes nas mais diversas regiões do estado de Pernambuco, contribuiu para o fortalecimento da identidade, como sujeitos da EJA, de professores e estudantes da modalidade e, sobretudo, permitiu apontar caminhos possíveis para a garantia de um direito, empreendimento cada vez mais necessário no atual contexto político-social brasileiro.

Referências

- ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. Recife: UFPE, Projeto de Dissertação do mestrado em Educação, 2002.
- BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília/DF, 1996.
- _____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre processo de formação continuada de professora? Artigo publicado em CD-ROM da XXII ANPEDE. **GT Formação de Professores**. Caxambu: 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo**. Diário Oficial do Município de São Paulo, 1/ 02/1989.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Alternativa. 2004

MOURA, T. M. de M. (Org.) **A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**: dilemas atuais. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, A. M. (2009) **Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-de-jovens-e-adultos-eja-no-brasil-1046328.html>.

Acesso em 27 de ago. 2018.

SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Dissertação de mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2002.

FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE NO RIO GRANDE DO SUL – ITINERÂNCIA, (TRANS)FORMAÇÕES E NOVOS DESAFIOS

Ana Lúcia Souza de Freitas³⁶

Cleiva Aguiar de Lima³⁷

Introdução

Ao completar 20 anos, o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado anualmente em instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul (RS), mobilizou-nos à sistematização da experiência por ele proporcionada. Importa compartilhar as peculiaridades de sua organização, marcada pela itinerância em diferentes universidades no RS, por meio da qual o Fórum vem se caracterizando como um movimento potencialmente (trans)formador. Ao proporcionar o encontro entre educadores e educadoras inseridos em diferentes espaços educativos e que se encontram em diferentes momentos de sua formação, o Fórum deflagra um movimento de diálogo de saberes do qual resulta o fortalecimento de todos/as os/as envolvidos/as.

Este entendimento decorre da participação continuada das autoras no percurso do Fórum, cujas influências se fazem evidentes em sua formação como educadoras-pesquisadoras. Neste sentido, importa referir que a primeira autora tem uma experiência de participação continuada no Fórum desde o Congresso em que o mesmo foi criado, até a XX edição, com exceção do 7º Fórum, realizado no ano de 2005, na Escola Superior de Teologia (EST), em São Leopoldo. A segunda autora tem uma experiência de participação continuada desde o 8º Fórum, realizado na Universidade de Passo Fundo (UPF), até a XX edição. Desta participação ativa e continuada no Fórum resulta o envolvimento das autoras na produção do conhecimento relacionado ao evento, bem como

³⁶Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Doutora em Educação com estudos de pós-doutoramento em Pedagogia Crítica. E-mail: 0311anafreitas@gmail.com.

³⁷Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande (IFRS); Doutora em Educação Ambiental. E-mail: cleiva.lima@riogrande.ifrs.edu.br.

no compromisso com sua realização efetiva como um espaço de experiência e reinvenção dos princípios freireanos.

Em estudo anterior (FREITAS; LIMA; MACHADO, 2018), as autoras realizaram uma primeira fase da análise documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) da experiência do Fórum, tendo em vista a reconstituição de sua historicidade, ao longo de 20 anos. Tomaram por base tanto os documentos institucionais de documentação da experiência, quanto seus acervos pessoais. Constituíram o *corpus* de análise tanto os folders e primeiros anais impressos, os CDs e sites, bem como recursos eletrônicos, tais como, na XVIII edição, a publicação dos anais do evento no portal do Sistema *Online* de Apoio a Eventos (SOAE), do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC) e a edição especial da Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental (REMEA), edição comemorativa ao XIX Fórum, contando com textos encomendados aos/as coordenadores/as dos eixos temáticos.

Do processo de organização dos registros institucionais disponíveis para análise, resultou a compreensão acerca da evolução dos próprios recursos de documentação do Fórum no decorrer deste período. Este é um aspecto que sugere novas investigações, dada a riqueza dos materiais produzidos. Assim, com base nesta primeira fase do estudo realizado, compreende-se que o Fórum vem se consolidando como referência da memória e reinvenção do legado de Paulo Freire no RS, cujo acervo pode constituir-se em relevante banco de dados para subsidiar práticas educativas em diferentes contextos de atuação, bem como para a continuidade da pesquisa e produção de conhecimento.

Neste trabalho, apresentamos inicialmente a experiência do Fórum, bem como a compreensão acerca do potencial (trans)formador que emerge na itinerância de sua organização, fundamentada nos princípios freireanos. A seguir, identificamos alguns desafios que se apresentam a partir da análise destas duas décadas de experiência dos Estudos e Leituras de Paulo Freire, no Rio Grande do Sul. Visualizar novos desafios é um modo de dar consequência às aprendizagens construídas e também de expressar o compromisso com o futuro, na continuidade da itinerância do Fórum, a ser analisada a seguir.

Sobre a itinerância do Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire e suas (trans)formações

A historicidade do Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire no Rio Grande do Sul foi referida em diferentes momentos. Em levantamento realizado pelas autoras foram identificadas cinco publicações que, conjuntamente, contribuem para resgatar a memória de sua itinerância e suas transformações. Três publicações acadêmicas, em diferentes contextos de reflexão, fazem breves referências ao Fórum: o livro *Paulo Freire, ética, utopia e educação* (STRECK, 1999), organizada pelo professor Danilo Streck, primeiro coordenador do *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*; o livro *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000), em sua Carta-prefácio a Paulo Freire, escrita pelo professor Balduino Andreola, idealizador do Fórum; o artigo *Paulo Freire no Rio Grande do Sul – diálogos, aprendizagens e reinvenções*, publicado na Revista e-curriculum (ANDREOLA; GHIGGI; PAULY, 2011). Além disso, entre os materiais produzidos no âmbito das coordenações institucionais do Fórum, foram organizadas duas publicações com a intenção de resgatar a memória do evento: o livro *Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências* (FREITAS; GHIGGI; CAVALCANTE, 2011), organizada a partir do trabalho do XII Fórum; e o Caderno Pedagógico XVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire – criatividade, ética e boniteza em Paulo Freire (WEYH; ANGELIN, 2014), produzido pela coordenação do XVI Fórum.

Destas produções, apresentamos brevemente alguns aspectos que merecem destaque para situar o evento, no âmbito da reflexão que propomos acerca dos novos desafios que se apresentam neste momento em que completa 20 anos de experiência. Em primeiro lugar, acerca do nome do Fórum, cuja expressão Leituras de Paulo Freire passou a expressar um movimento de (trans)formação permanente.

O nome deste Fórum de Estudos, Leituras de Paulo Freire tem um ar desprezioso, sugerindo que há múltiplos leitores e leitoras, e que há diversas formas de ler a obra de Paulo Freire. O título também não discrimina entre estudiosos, curiosos, apaixonados, céticos e críticos, convidando para um diálogo que leve sempre para além da obra e que

é, na expressão do próprio Paulo Freire, a leitura do mundo e do estar sendo no mundo. Ora, se na alfabetização a leitura do mundo precede a leitura da palavra e se constitui na razão de ser da aquisição da habilidade de ler e escrever, isso deve valer também para a leitura das palavras que hoje encontramos em milhões de livros desse educador, espalhados por todos os continentes (FREITAS, STRECK, GHIGGI, 2011, p. 26).

Em segundo lugar, os oito compromissos apresentados na Carta-Compromisso, aprovada no X Fórum e atualizada no XX, ambos realizados na Unisinos:

- I – Compromisso de *estar sendo* um espaço
 - II – Compromisso com a itinerância
 - III – Compromisso com as atividades
 - IV – Compromisso com as reuniões
 - V – Compromisso com a construção coletiva
 - VI – Compromisso com a tomada de decisões coletivas
 - VII – Compromisso com as questões administrativas
 - VIII – Compromisso com o futuro
- (FREITAS; GHIGGI; CAVALCANTE, 2011, p. 34-36).

Além disso, merece destaque a referência ao Fórum, feita pelo professor Balduino Andreola, fazendo uso da metáfora da constelação. Segundo ele: “Todos aprendemos com todos. Não há no Fórum estrelas com luz própria ofuscando os iniciantes. Todos(as) iluminam e são iluminados(as), como nas constelações. Nós amamos o Cruzeiro do Sul porque é uma linda constelação” (ANDREOLA, 2011, p. 8). A amplitude da construção coletiva referida pelo professor Balduino Andreola pode ser vislumbrada na continuidade da experiência, marcada pela rigorosidade metódica em busca da coerência teórico-prática em relação ao compromisso com os fundamentos freireanos.

Todavia, a historicidade do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire ganha ênfase em publicação mais recente, lançada no XX Fórum. O livro intitulado “Paulo Freire, no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção” (MORETTI; STRECK; PITANO, 2018) apresenta, em sua primeira parte, dedicada às memórias e trajetórias de Paulo Freire no Rio Grande do Sul, um capítulo de autoria de Freitas, Lima e

Machado (2018) sobre os 20 anos do Fórum. As autoras realizam uma análise documental sobre os registros disponíveis relacionados ao evento e apresentam um quadro-síntese da itinerância do Fórum.

Quadro 1 - A Itinerância do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire no Rio Grande do Sul - RS

EDIÇÃO	ANO	LOCAL	CIDADE	PERÍODO
I	1999	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	São Leopoldo	21 e 22 de Maio
II	2000	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Santa Maria	26 e 27 de Maio
III	2001	Centro Universitário La Salle (Unilasalle)	Canoas	25 e 26 de Maio
IV	2002	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Pelotas	17 e 18 de Maio
5º	2003	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	Santa Cruz do Sul	23 e 24 de Maio
6º	2004	Universidade Estadual do RS (UERGS)	Alegrete	21 e 22 de Maio
7º	2005	Escola Superior de Teologia (EST)	São Leopoldo	13 a 15 de Julho
8º	2006	Universidade de Passo Fundo (UPF)	Passo Fundo	24 a 26 de Agosto
9º	2007	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Rio Grande	24 a 26 de Maio
10º	2008	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	São Leopoldo	15 a 17 de Maio
XI	2009	Universidade Federal do RS (UFRGS)	Porto Alegre	21 a 23 de Maio
XII	2010	Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS)	Porto Alegre	20 a 22 de Maio
XIII	2011	Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUI)	Santa Rosa	26 a 28 de Maio
XIV	2012	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Erechim	24 a 26 de Maio
XV	2013	Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT)	Taquara	23 a 25 de Maio
XVI	2014	Universidade Regional Integrada (URI)	Santo Angelo	22 a 24 de Maio
XVII	2015	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Santa Maria	20 e 21 de Maio
XVIII	2016	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Jaguarão	20 e 21 de Maio
XIX	2017	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Rio Grande	01 a 03 de Junho
XX	2018	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	São Leopoldo	03 a 05 de Maio

Fonte: (FREITAS; LIMA; MACHADO, 2018)

As autoras também apresentam os dezesseis eixos temáticos propostos pela equipe organizadora do XX Fórum:

1. Paulo Freire e diálogos internacionais
2. Paulo Freire: memória, registro, identidade e acervo
3. Paulo Freire e a educação profissional, técnica, tecnológica e superior
4. Paulo Freire e a educação do campo: resistência e construção de alternativas
5. Paulo Freire e os movimentos sociais, educação e trabalho
6. Paulo Freire: educação de jovens e adultos e alfabetização
7. Paulo Freire e a educação popular (ambientes diversos)
8. Paulo Freire e a formação de professores(as)
9. Paulo Freire: políticas públicas e a gestão educacional
10. Paulo Freire e as práticas educativas na educação básica
11. Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)
12. Paulo Freire e educomunicação

13. Paulo Freire: educação, saúde e cidadania
14. Paulo Freire: arte e cultura popular
15. Paulo Freire e as infâncias
16. Paulo Freire: educação ambiental, ética e espiritualidade (FREITAS; LIMA; MACHADO, 2018, p. 32).

Com base no estudo realizado, as autoras apresentam sua compreensão acerca do potencial (trans)formador que emerge no percurso da experiência de organização do Fórum. Referenciada nos princípios freireanos do diálogo, do registro, e do equilíbrio entre amorosidade e rigorosidade metódica, entre outros, a experiência itinerante do Fórum revela seu potencial (trans)formador em três sentidos complementares.

O primeiro sentido diz respeito à experiência itinerante do evento, cujas peculiaridades de sua organização são reveladoras tanto das marcas identitárias da instituição de acolhida a cada edição do Fórum, quanto das marcas de uma identidade coletiva que vem sendo produzida no percurso de recriação das práticas. O segundo sentido refere-se ao modo como a experiência do Fórum vem mobilizando a produção de conhecimento e dando visibilidade às produções acadêmicas relacionadas ao pensamento freireano. (...) O terceiro sentido diz respeito ao modo como a experiência do Fórum vem configurando percursos pessoais e institucionais que se implicam mutuamente, com repercussões para o desenvolvimento profissional (FREITAS, LIMA, MACHADO, 2018, p. 20).

Inferimos, a partir desta análise, a importância de preservar o princípio formativo da pesquisa, orientado pelo referencial teórico-metodológico do pensamento freireano, por meio do qual o Fórum vem se caracterizando como um lugar de (trans)formação permanente. Ou seja, um lugar de acolhimento e apoio ao desenvolvimento da escrita e da produção de conhecimento, ao mesmo tempo em que deflagra processos de (trans)formação dos sujeitos que dele participam.

Neste sentido, destacamos como um importante desafio metodológico a dinâmica das Rodas de Diálogo, organizadas por eixo

temático, buscando-se substituir o procedimento convencional de apresentação de trabalhos em outros eventos acadêmicos, nos quais se estabelece previamente o tempo e a sequência de apresentação dos trabalhos. Por meio das Rodas, propõe-se uma dinâmica auto-organizativa, cuja coordenação precisa se manter atenta ao que emerge na interação. Com este intuito, o diálogo se realiza a partir de uma problematização planejada, mas também busca acolher o que emerge na interação, de tal modo que cada apresentação vá sugerindo a seguinte, em função das proximidades percebidas.

Reitera-se, na dinâmica das Rodas, a relevância do conteúdo que emerge no processo, anunciando o potencial formativo do diálogo freireanamente exercido (FREIRE, 1987). Com base nessa compreensão, busca-se estabelecer um diálogo que valorize as diferentes formas de conhecimento, considerando que os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, embora diferentes, não são excludentes, mas complementares.

O que produzimos na experiência do Fórum?

No decorrer da experiência, ao longo destas duas décadas de realização do Fórum de Estudos, Leituras de Paulo Freire, foi se afirmando a importância da *rigoriedade metódica* (FREIRE, 1995) que se realiza por meio das Rodas de Diálogo. O diálogo problematizador (FREIRE, 1992), a reflexão sobre a prática (FREITAS, 2018) e a elaboração de registros reflexivos (FREITAS, 2010) integram a rigoriedade metódica e a amorosidade envolvidas nesse processo que se configura como um movimento (trans)formador.

Neste sentido, merece ser enfatizado, com base no que concebe Moita (1995), o desafio de compartilhar a compreensão de que a experiência do Fórum se torna (trans)formadora em função do modo como as pessoas a assumem, reconhecem-se e compreendem o valor social que lhe é intrínseco. Por isso, torna-se relevante o incentivo à participação continuada no evento, bem como nas ações que dele decorrem, de modo a criar condições para deflagrar um movimento de (trans)formações mútuas e recíprocas, por meio do qual se gera o sentimento de pertencimento.

De um modo mais específico, elencamos a seguir alguns novos desafios que se apresentam a partir da análise destas duas décadas, tendo em vista contribuir para a continuidade do Fórum de Estudos: Leitura de Paulo Freire no RS, evitando sua descaracterização.

- Dar continuidade à análise dos eixos temáticos propostos até o momento para a organização dos trabalhos, tendo em vista um maior equilíbrio entre preservar a série histórica de temas recorrentes e propor temas emergentes, relacionados a cada contexto institucional que sedia o evento, bem como do momento histórico de sua realização.
- Credibilizar as Cartas Pedagógicas como uma modalidade de resumo expandido, referenciado nos princípios teórico-metodológicos do pensamento freireano, por meio dos quais se articulam a rigorosidade metódica e a amorosidade de modo a incentivar o exercício de “dizer a sua palavra” (FIORI, 1987), contribuindo para o desenvolvimento da escrita autoral.
- Incentivar a documentação da experiência, valorizando e apoiando diferentes formas de registro e fomentando a produção técnica e bibliográfica relacionada ao pensamento de Paulo Freire.
- Criar e manter um acervo digital do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire – Portal do Fórum –, tendo em vista a organização e disponibilização do material produzido a cada edição do evento, incentivando a pesquisa e qualificando os processos de apropriação e a recriação do pensamento freireano no RS e em sua itinerância para outros espaços.
- Radicalizar a experiência do diálogo de saberes enquanto princípio formativo, considerando o diálogo interdisciplinar e intercultural, o diálogo intergeracional e o diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento de outros autores e autoras.
- Fortalecer a dimensão da leitura, no sentido freireano de articulação de texto e contexto, incentivando o estudo das obras de Paulo Freire, fazendo uso dos verbetes do Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018) para

incentivar a curiosidade epistemológica e o aprofundamento conceitual.

- Ampliar a articulação com outros eventos que, em diferentes níveis de abrangência, destinam-se ao estudo e atualização do pensamento freireano, tais como, no RS, o evento Diálogos com Paulo Freire, em sua XII edição; em Joinville, Santa Catarina, o Seminário Freireano, também em sua XII edição; na Região Norte, em diferentes estados, o Fórum Paulo Freire da Região Norte, em sua III edição e em Recife, o Colóquio Internacional Paulo Freire, em sua X edição.

Os novos desafios vislumbrados neste momento resultam da “maturidade do Fórum”, que completa 21 anos em 2019; sistematizá-los é já uma forma de assumir compromisso com a historicidade da itinerância que se anuncia.

Considerações finais

Neste trabalho, compartilhamos a experiência do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado anualmente há duas décadas em instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul. Com base na análise documental realizada pelas autoras, mas também na participação ativa e continuada das autoras como membros do Fórum há mais de dez anos, compartilhou-se também a compreensão acerca do potencial (trans)formador que emerge na itinerância de sua organização, fundamentada nos princípios freireanos. Pelo exposto, acreditamos que o Fórum se consolida como referência da memória e reinvenção do legado de Paulo Freire, identificando alguns novos desafios à continuidade do Fórum, na itinerância que se anuncia.

Ao apresentar a sistematização de alguns desafios à continuidade da organização do Fórum, esperamos contribuir para a sua atualização e recriação a cada edição, sem perder de vista a intencionalidade político-pedagógica que o constitui: compartilhar, teórica e praticamente, os princípios do pensamento freireano, de modo a fortalecer educadores e educadoras em seus diferentes espaços de atuação.

A sistematização destes desafios expressa e reafirma nosso “compromisso com o futuro”, como nos propõe a Carta-Compromisso do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Acreditamos ser importante somar esforços no trabalho de manter viva a memória de Paulo Freire como referência para que se configurem processos de (trans)formação permanente. Neste sentido, divulgar a Carta-Compromisso é também uma forma de comunicar o sentido formativo do Fórum, buscando evitar a sua descaracterização. Assumi-lo como um lugar de experiência dos princípios freireanos, em articulação com outros espaços, é uma expectativa que se amplia neste momento.

Referências

- ANDREOLA, Balduino Antonio; GHIGGI, Gomercindo; PAULY, Evaldo Luís. Paulo Freire no Rio Grande do Sul – diálogos, aprendizagens e reinvenções. In: **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011. EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso: 15/06/2018.
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Apresentação. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt. (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 7-10, 2011.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.9-21.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d’Água, 1995.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Registro. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 355 - 356.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Reflexão (sobre a prática). In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; coordenação geral Danilo R. Streck. **Dicionário Paulo Freire**. - 4. ed. Revisado. ampliado. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 410-412.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt. (orgs.). **Leituras de Paulo Freire na partilha de experiências**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia. S; LIMA; Cleiva; MACHADO, Maria Elisabete. Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire – um movimento de (trans)formação permanente no Rio Grande do Sul In.: MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO; Sandro de Castro (Orgs.). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul: Educs, 2018, p. 19-36.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de (trans)formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995. 2ª ed. (Coleção Ciências da Educação), p.111 a 140.

MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO; Sandro de Castro (Orgs.). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul: Educs, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acesso: 15/06/2018.

STRECK, Danilo (Org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 4. ed. Revisado e ampliado. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

WEYH, Cênio; ANGELIN, Rosângela. Apresentação. In: WEYH, Cênio; ANGELIN, Rosângela (orgs). In: **Anais do XVI Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire**. Santo Ângelo: FuRI, 2014.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO LEITURAS DE (CON)TEXTO: ENTRE A ESPERANÇA E A ANGÚSTIA – COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Dimas Brasileiro Veras³⁸

Gostaria de iniciar reafirmando o meu entusiasmo em dialogar sobre o tema proposto, “Pedagogia do oprimido: leituras de (con)texto” tendo em vista o cinquentenário deste trabalho e o nonagésimo terceiro aniversário do patrono da educação brasileira.

Os retrocessos que marcam o governo golpista de Michel Temer e o fortalecimento do fascismo tupiniquim ampliam a importância do Colóquio Internacional Paulo Freire em 2018. Tal justificativa encontra relevância na possibilidade de celebrar, de debater e de experimentar o trabalho de Paulo Freire, assim atualizando-o e extraindo seus devires resistentes e libertadores.

Pedagogia do oprimido encarna toda rebeldia revolucionária que explodiu em 1968, dito “ano que não terminou”, para usar expressão de Zuenir Ventura. Traz deste modo a potência das revoluções e das revoltas estudantis, campesinas, étnico-raciais, feministas, LGBTs, pacifistas, ambientalistas, anticolonialistas, antiditatorial dentre outras forças moleculares que floresceram naquela primavera. Exilado, Paulo Freire refletia sobre suas experiências no Brasil nos anos 1950 e 1960, ao mesmo tempo em que experimentava seu trabalho de educador na Bolívia e no Chile em assentamentos de reforma agrária.

São frutos deste período os livros *Educação como prática da liberdade*, *Ação cultural para a liberdade*, *Extensão ou comunicação?* e, finalmente, *Pedagogia do Oprimido*.

Este movimento nos convida a pensar sobre esses dois legados de Paulo Freire, sua biografia e seu trabalho. Gostaria de ponderar como esta máquina freireana germina ao longo das experiências esperançosas que antecedem o golpe de 1964 e as revoluções de 1968, assim como a angústia do exílio. Ou seja, esperança & expiação.

³⁸Professor do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Doutor em história pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFPE (PPGH). E-mail: dimasveras@hotmail.com.

Sobre os anos de formação no Brasil, é importante observar as vivências pedagógicas na periferia do Recife. Os embates no SESI frente a uma estrutura assistencialista e os potenciais de um projeto escolar democrático que buscava dar vez e voz aos estudantes, aos pais, aos bairros e a todos os trabalhadores da educação.

Mais adiante Paulo Freire e seus interlocutores apresentaram em 1958 um relatório no II Congresso Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes intitulado: “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Este primeiro trabalho, assim como sua tese *Educação e atualidade Brasileira*, de 1959 debatia dois pontos fundamentais para indagar a práxis pedagógica freireana: a educação como um processo coletivo de conscientização e emancipação popular e o problema pedagógico como um desafio sociocultural e político.

Na segunda metade do século XX uma utopia revolucionária animava o Brasil e o mundo, o que Löwy e Ridenti chamaram de um romantismo revolucionário. Participavam desta conjuntura os movimentos de descolonização afro-asiática e as lutas sociais em toda América Latina, animando corações e mentes de estudantes, de professores e de trabalhadores.

O sonho de um Brasil desenvolvido e menos desigual impulsionou a criação de grandes estatais que se encontram hoje ameaçadas pelo governo golpista de Michel Temer, como por exemplo a Petrobrás (1953) e a Eletrobrás (1962). Essas lutas por justiça social convergiram na véspera do golpe de 1964 no Plano Nacional de Reformas de Base o qual desafiava em dimensões variadas o *status quo* da casa grande.

Foram anos marcados por uma ampla mobilização educacional e pelo Movimento de Reforma Universitária. Neste sentido, a criação no Recife do Movimento de Cultura Popular, em 1960, foi um ponto incisivo na luta em defesa das formas de organização e de expressão populares. Logo surgiram outros movimentos como o MCP por todo Brasil: CEPLAR, CPCs, MEB, De pé no Chão também se aprende a Ler, TPN, etc. Com o MCP, Paulo Freire desenvolveu no Centro Dona Olegarinha seus primeiros círculos de cultura.

O reconhecimento do trabalho do educador oportunizou o convite para criar o pioneiro Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, ou, como era mais conhecido, o SEC.O organismo se fundamentava no sistema Paulo Freire de Educação, na revista *Estudos Universitários* e na *Rádio Universidade* (atual *Rádio Universitária*).

Aqui se faz importante, a bem da memória, citar a equipe inicial do SEC composta por Jomard Muniz de Britto, Luiz Costa Lima, Sebastião Uchoa Leite, Roberto Cavalcanti de Albuquerque, Juracy Andrade (que nos deixou em dezembro do ano passado), Jarbas Maciel, Maria Adozinda Costa, Dulce Dantas, Astrogilda de Carvalho, Elza Freire, Aurenice Cardoso, Arthur Carvalho, José Laurênio de Mello, Paulo Pacheco, Pierre Furter, Almeri Bezerra, Paulo Menezes, Plácido Mendes de Lima, Hugo Martins e Marcius Cortez.

A composição da equipe promovia o protagonismo de mulheres educadoras, de estudantes, de administrativos e de militantes dos movimentos sociais num ambiente acadêmico decididamente conservador, patriarcal e elitista.

Após o círculo de cultura de Angicos em 1963, no sertão do Rio Grande do Norte, e outras vivências com os movimentos sociais, a nascente pedagogia Paulo Freire ganhou notoriedade, sendo o educador convidado pelo ministro da educação e da cultura, Paulo de Tarso, a presidir à Comissão Nacional de Cultura Popular (depois dirigida pelo seu colaborador o professor Jomard Muniz de Brito) e ao Programa Nacional de Alfabetização (Decreto 53.465 de 21 de janeiro de 1964) que visava erradicar o analfabetismo do Brasil pela criação de milhares de círculos de cultura.

Logo Paulo Freire e sua equipe de extensão se tornaram alvos de intensa campanha difamatória pelos meios de comunicação. A ação organizada do bloco liberal conservador se baseava na tática de desinformação e contrainformação por meio da circulação de informações falsas, exageradas, caluniosas e difamatórias, hoje conhecidas como *fakenews*.

A violência do golpe de Estado de 1964, que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu uma ditadura,

ergueu seu flagelo contra o SEC e contra os movimentos de educação e cultura popular de forma lancinante.

Naquele fatídico 1º de abril forças de segurança invadiram a sede do SEC e do MCP. O expurgo político chamado de “Operação limpeza” impôs sucessivas prisões a Paulo Freire e aos demais colaboradores, assim como processos arbitrários que resultaram no afastamento dos mesmos de suas funções profissionais.

Acossado Paulo Freire aproveitou a ida ao Rio de Janeiro para depor no IPM do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em setembro de 1964, para refugiar-se na Embaixada da Bolívia. Dalí partiu para um exílio de 15 anos. Numa das acareações kafkianas ao qual foi submetido ainda no Recife, Paulo Freire respondia com lucidez ao seu algoz:

Ora, um dos objetivos fundamentais de todo o nosso esforço pedagógico era exatamente este. O de contribuir para o desenvolvimento de uma mente democrática, por isso flexível, crítica, plástica [...] a democracia, que, repetimos, antes de ser forma de governo, é forma de vida. É disposição mental. Todo o nosso empenho era o da superação das posições emocionais puramente instintivas, pelas críticas. Era pôr o homem diante das mudanças, capaz de optar. Instrumentalizá-lo para esta opção. Jamais doutriná-lo, porque então assim não optaria. Seria domesticado. Massificado. Seria objeto e não sujeito. E a isto se chamou de ‘lavagem cerebral’ [...] E há quem diga que não adianta alfabetizarmos esses trinta e seis milhões de brasileiros, porque talvez ‘papagaio velho não aprende a ler’. Como se estas legiões de analfabetos não constituíssem, para nós, seus irmãos letrados, uma prova de nosso desamor. De nossa incúria. De nosso fracasso [...] Nunca pretendemos ser os donos da alfabetização nacional. Há analfabetos demais... Se tudo o que dissemos em nossa defesa pessoal e na defesa do SEC, a ninguém convencer, paciência. Salvem-se, porém, os analfabetos (UFPE, 1964)

Perseguido pelo regime militar, Paulo Freire foi acolhido pelos principais centros universitários do mundo. Mas não se deu por satisfeito e, assim, seguiu levando sua pedagogia libertadora aos rincões do capitalismo. Deste modo sua vida se revelou o lugar da afirmação de uma subjetividade revolucionária que urdia

coerentemente teoria e prática, ética e estética, numa *práxis* do oprimido e da libertação.

Estes (*con*)*textos de leitura* nos remetem às experiências de esperança e de angústia criadora que apenas se completam à luz do trabalho e da obra de Paulo Freire. Escritos que são fieis “a seu tempo e a seu espaço”, sendo esta lealdade a forma mediante a qual se tornam universais.

Gostaria de sintetizar minha fala se concentrando na *Pedagogia do Oprimido* cujo manuscrito completa 50 anos e cujas pesquisas mais recente apontam como um dos trabalhos mais citados nas humanidades e em língua inglesa.

Diante da imposição de novo “Estado de exceção” e de recrudescimento de autoritarismos em pleno século XXI, se faz necessário refletir sobre como as palavras que dão corpo ao livro transformaram a experiência traumática do exílio em produção do “inédito viável”. As lições de que não há prática pedagógica sem esperança, pois como dizia: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (1987, p. 47).

Há na *Pedagogia do Oprimido* o entendimento da humanização como uma potência revolucionária e da desumanização como deformação da vida através da injustiça e da violência material e simbólica. Daí a redação teórica e metodológica de um processo pedagógico centrado no diálogo e em conteúdos programáticos irrigados em “temas geradores”. Assim como a proposição dos “Atos limites” ou das “situações limites”, cartografando as conexões de educadores e de educandos com a construção histórica de uma verdadeira “revolução cultural”. Como afirmou o professor Henry Giroux da Universidade da Pensilvânia: “*Pedagogia do oprimido* representa uma fronteira textual em que a poesia desliza para dentro da política e a solidariedade se torna uma canção para o presente começada no passado enquanto espera ser ouvida no futuro”.

Por outro lado, Paulo Freire não deixa de analisar as formas de conteúdo e de expressão do dominador através dos conceitos de educação Bancária e de ação antidialógica. Sobre a dialética opressor e oprimido o autor descreve as diferentes formas como hospedamos o

patrão, o dominador e como a realidade angustiante de opressão deve ser encarada como “motor da ação libertadora” ou “força de imersão das consciências”. Para tanto opera dois movimentos inseparáveis da *Pedagogia do oprimido*: investigação participativa e popular da realidade e transformação da “cultura de dominação”.

Quanto à educação bancária analisa os dispositivos escolares que corroboram com a adaptação dos sujeitos e das massas ao *status quo*, em detrimento da dimensão inconclusa da vida e de seu permanente movimento por *ser mais*.

Finalmente, Paulo Freire investiga as principais características da ação antidialógica: **conquista, divisão, manipulação e invasão**. Práticas socioculturais essas que remetem à tática do opressor registrada amargamente pela memória do Paulo Freire:

Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas [...]. Na verdade, estes pactos não são diálogos porque, na profundidade de seu objetivo, está inscrito o interesse inequívoco da elite dominadora. Os pactos, em última análise, são os meios de que se servem os dominadores, para realizar suas finalidades. O apoio das massas populares à chamada ‘burguesia nacional’ para defesa do duvidoso capital nacional foi um destes pactos, de que sempre resulta, cedo ou tarde, o esmagamento das massas” (p. 83).

Pedagogia do Oprimido se funda enquanto *práxis* política e pedagógica de uma educação libertadora em choque com a cultura da opressão e do silêncio. Daí os pilares da ação dialógica agenciando práticas revolucionárias de **colaboração, união, organização e síntese cultural** como meios de questionar e de encontrar soluções substantivamente democráticas para problemas que são subjetivos, coletivos e cósmicos.

Em nossa conjuntura presente parece que a *elite do atraso*, como Jessé de Souza define a classe dominante brasileira, arregimenta novos e velhos recursos dos golpistas de outrora: ação antidialógica dos grupos de pressão, campanhas de difamação, perseguição aos movimentos sociais e outros atores do campo de esquerda, processos

inquisitoriais, prisões arbitrárias e o fantasma da intervenção militar hoje vivida no Rio de Janeiro e propalada pelas redes sociais.

Trata-se de um arsenal sem fim de ataques aos trabalhadores, ao povo e às minorias marginalizadas. As lições da *Pedagogia do Oprimido* nos ajudam a vivenciar práticas socioculturais e políticas revolucionárias, ao mesmo tempo que nos oferecem importantes reflexões para compreender as reações parasitárias do poder. Como conclui o livro tema de nosso encontro: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (1981, p. 107).

Referências


FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTIAGO, Eliete. BATISTA NETO, José. **Paulo Freire e a educação libertadora: memórias e atualidades**. Recife: UFPE, 2013.

UFPE. **Inquérito da Universidade do Recife**. Recife, 1964.

VENTURA, Zuenir **1968: o ano que não terminou**. São Paulo: Planeta, 2008.

VERAS, Dimas Brasileiro. **Sociabilidades letradas no Recife: a revista Estudos Universitários (1962 – 1964)**. Recife: UFPE, 2012.



O Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com finalidade educativa e cultural que se propõe a manter vivas as ideias de Paulo Freire, educador pernambucano, referência no Brasil e no mundo. Sua contribuição para a Educação foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.612/2012 como Patrono da Educação no Brasil. O Evento ao reverenciá-lo comemorou, também, em 2016 seus 95 anos de nascimento.

Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas teve seu estatuto oficializado em novembro desse mesmo ano. A UFPE solidária com os objetivos deste Centro, compreendendo o seu papel, para uma educação crítica, inclusiva, democrática, assim como, entendendo que a filosofia e pedagogia freireana é atual e profícua, apoia desde o início suas iniciativas. Perenizar as ideias de Paulo Freire é fundamental, para sua terra natal e para o mundo. Vale salientar ter sido esta Universidade berço em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional. A sede do Centro Paulo Freire está localizada no Centro de Educação no Campus da UFPE.

ISBN: 978-65-87824-00-0

