



LUTAR, RESISTIR E ESPERANÇAR: O PENSAMENTO FREIRIANO NO BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA BRASILEIRA¹

Nayara Alves Macedo²

Maria Tereza Goudard Tavares³

Florentino Maria Lourenço⁴

Resumo:

O presente artigo, escrito em *tempos sombrios* e ao mesmo tempo esperançosos no Brasil, a exatamente dez dias das eleições presidenciais, objetiva reiterar forças e energias utópicas para afirmar a nossa palavra enquanto docentes que trazem a “escola na alma”, em diálogo com Paulo Freire. Compreendemos que, apesar da tristeza e da indignação por conta do contexto político, econômico e epidemiológico no país, na América Latina e África, torna-se fundamental afirmar processos de luta e esperança como matéria-prima de afirmação da vida e construção de projetos de soberania nacional.

Palavras-chave: Pensamento Freiriano; Pedagogias do Sul; Redes de Resistência.

STRUGGLE, RESISTANCE AND HOPE: FREIRIANO THOUGHT ON THE BICENTENNIAL OF BRAZILIAN INDEPENDENCE

Abstract:

The present article, written in dark and at the same time hopeful times in Brazil, exactly ten days before the presidential elections, aims to reiterate utopian forces and energies to affirm our word as teachers who carry the "school in their soul", in dialogue with Paulo Freire. We understand that, despite the sadness and indignation due to the political, economic and epidemiological context in the country, in Latin America and Africa, it becomes fundamental to affirm processes of struggle and hope as raw material for the affirmation of life and construction of projects of national sovereignty.

Keywords: Freirian thought; Pedagogies of the South; Networks of Resistance.

LUCHA, RESISTENCIA Y ESPERANZA: EL PENSAMIENTO FREIRIANO EN EL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA BRASILEÑA

¹ Artigo recebido em 04/10/2022. Avaliação em 22/12/2022. Aprovado em 15/02/2023. Publicado em 05/04/2023.

² Doutoranda em Educação (PPGEDU) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Formação de Professores (FFP), Mestre em Educação (UERJ/FFP). Pós graduada em Literatura Infantil (UFF) . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7700-2387> . E-mail: nayara_macedo@yahoo.com.br.

³ Coordenadora do GT Educação Popular da ANPED(2091-2021) além de ser professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação -Processos Formativos e Desigualdades Sociais -PPGedu/FFP/UERJ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9856-5098> . E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br .

⁴ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores. Possui mestrado em Pedagogia e Didactica pela Universidade Metodista Unida de Mocambique(2020). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4135-7706> . E-mail: florentinomarialourenco@gmail.com .

Resumen:

El presente artículo, escrito en tiempos oscuros y a la vez esperanzadores en Brasil, exactamente a diez días de las elecciones presidenciales, pretende reiterar fuerzas y energías utópicas para afirmar nuestra palabra de maestros que llevan la "escuela en el alma", en diálogo con Paulo Freire. Entendemos que, a pesar de la tristeza e indignación por el contexto político, económico y epidemiológico del país, en América Latina y África, se hace fundamental afirmar los procesos de lucha y esperanza como materia prima de la afirmación de la vida y la construcción de proyectos de soberanía nacional.

Palabras clave: Pensamiento freiriano; Pedagogías del Sur; Redes de resistencia.

Introdução

Iniciamos o presente artigo, escrito em *tempos sombrios* e ao mesmo tempo *esperançosos* no Brasil, a exatamente dez dias das eleições presidenciais, bem como para os governos estaduais, senado e parlamentos estaduais e federais. Estamos nos referindo a um processo de eleições difícilíssimas, realizadas após quase quatro anos de um governo fascista, mergulhado no ódio e na busca de destruição da *Res-pública* e aniquilamento da frágil democracia brasileira, golpeada após um golpe jurídico, midiático e parlamentar que retirou da presidência da República, em 2016, uma presidenta democraticamente eleita, mergulhando o país numa das piores crises de sua história republicana. Além da crise política instalada, ainda estamos sobrevivendo aos impactos da pandemia da COVID-19, no qual atingimos a terrível marca de 685.374 mil óbitos em setembro de 2022 (PAINEL COVID, 2022) buscando forças e energias utópicas para afirmar a nossa palavra enquanto docentes que trazem a “escola na alma”. Compreendemos que, apesar da tristeza e da indignação por conta do contexto político, econômico e epidemiológico no país, na América Latina e África de modo mais amplo, torna-se fundamental afirmar processos de luta, de resistência e esperança como matéria-prima de afirmação da vida e construção de projetos político outros, de nação, de educação, de vida coletiva. E para ir urdindo o nosso texto, tecido por muitas mãos, pensamos que o desenho *América Invertida*, elaborado pelo artista hispano-uruguaio Joaquin Torres Garcia em 1943, pode contribuir para dar visibilidade a uma das principais intencionalidades de nosso texto, que é afirmar o nosso compromisso político e pedagógico com movimentos docentes latino-americanos e em países africanos que fazem pesquisa na e sobre a escola, mobilizando redes de professoras e professores que se encontram para pensar e pensar-se num projeto de decolonial de afirmação da vida e da escola.

Figura 1: América Invertida, 1943



Fonte: Museu Torres García, Montevideo, Uruguai

Em diálogo como desenho de Torres Garcia, vimos compreendendo assim como ele, que o nosso norte existencial é o sul, não apenas um sul cartográfico, geográfico, mas um sul político, epistemológico, cultural. Reiteramos que ao criar o desenho de caneta e tinta “América Invertida”, Torres Garcia buscou romper com a dependência artístico-cultural da arte europeia, dando materialidade e visualidade a um outro paradigma epistemológico- a *Escuela del Sur* (TORRES GARCIA, 1984). E buscando dar radicalidade ao nosso encontro com o Sul, traremos nas seções abaixo um pouco de história e da memória de movimentos, encontros, questões e posicionamentos em diálogo com nossas experiências como docentes que mergulharam na América Latina e África a partir de 2015, principalmente, nos encontros das redes de coletivos docentes que fazem pesquisa desde a escola.

O contexto da pandemia da Covid-19 e a criação de inéditos-viáveis em diálogos com Paulo Freire no bicentenário da independência brasileira

Stevan Todorov (1995) nos convoca a pensar em seu livro “Em face dos extremos”, se uma situação extrema pode nos ajudar a pensar a condição humana. A Pandemia da Covid-19 iniciada em fevereiro de 2020 no mundo e na América Latina e África nos faz evocar essa situação extrema. É impossível não pensar na covid-19 e seus impactos na vida das pessoas, sobretudo quando ao invés de ampliar o combate à pandemia, assistimos o afrouxamento dos protocolos de cuidado e proteção nas grandes metrópoles. Tempos muito duros, nos quais ao contrário do que diz o ditado popular, a morte não iguala a todos e a todas. A epidemia do Novo Corona Vírus vem explicitando que a morte como a vida, distingue. E para nós como professores e professoras que somos, fortemente vinculados ao campo educativo que se denominou nos últimos sessenta anos como Educação Popular, uma questão fundamental que vimos acompanhando dessa experiência é o crescimento da luta coletiva contra a pandemia, configurando um afeto político de gestos multiplicados de solidariedade. Tem sido assim em favelas cariocas, em assentamentos rurais espalhados pelo país, em moradias coletivas nas grandes metrópoles brasileiras, nas diferentes mobilizações feitas por associações de moradores, sindicatos, igrejas, por diferentes grupos da sociedade civil, distribuindo cestas básicas, *quentinhas*, materiais de higiene corporal aos moradores de favelas, periferias urbanas e de áreas rurais.

É esse afeto político fundamental chamado solidariedade que atravessa o nosso texto, nos convidando a pensar que na América Latina e África contemporânea, apesar de termos uma estrutura societal fundamentada na necropolítica (MBEMBE, 2018), que se acostumou com a gestão dos mortos oriundos de uma sociedade historicamente genocida e escravocrata, na qual indígenas, negros e negras, homens e mulheres favelados são considerados *coisas* e não pessoas, a solidariedade social ainda se faz presente, ocupando o vazio da ausência de posicionamentos oficiais e governamentais. Diante dessa *catástrofe anunciada* ao vivo e a cores pelos veículos de comunicação de massa, tais como TVs e rádios, revistas e jornais, sendo contínua e solenemente ignorada por Presidentes de Repúblicas e seus asseclas, que contradizem autoridades médicas e sanitárias na América Latina e do mundo, desafiando o Coronavírus e a sua letalidade, faz-se necessário e urgente pensar, arguir esse “estado de exceção” (BENJAMIN, 2013) no qual, como um pesadelo, todas e todos vivemos, durante mais de dois anos. Um tempo de muitos medos e distanciamento social, que instaurou uma outra temporalidade, um tempo de incertezas frente à complexa crise na qual todos estamos enredados: uma crise da própria medicina (os debates em torno de como tratar da pandemia em

si), uma crise econômica (que afetou todo o sistema produtivo e cujos impactos se traduzem em fome, desemprego e desesperança) e uma crise pessoal, de nossas próprias condições mentais, de como cada um/cada uma viveu o período de pandemia, sendo que os impactos subjetivos não podem ser subestimados –principalmente pelo elevado número de óbitos que já nos colocam como o 1º Continente do mundo com a maior perdas de vidas ceifadas pela Covid-19, com mais de 1.700,00 mil óbitos (OMS, 2022).

Somente no Brasil, do ponto de vista das mortes, em setembro de 2022 já contabilizamos mais de 684.374 mortos. E se as pessoas morrem e não tem direito ao luto, não tem direito a expressão coletiva de dor, não tem mobilização social e não antevemos o que pode acontecer. Essa questão sempre esteve presente na sociedade brasileira e latino-americana. Dependendo de quem morre, é um número, não é uma pessoa, não é uma história. Sabemos desde a antiguidade clássica, com os gregos, que uma sociedade se autodefine a partir da maneira com que ela lida com os seus mortos. O cuidado com a vida e o cuidado com os mortos seriam os fundamentos da vida social. Os gregos sabiam desde Antígona de Sófocles, que a sociedade que nega e interdita os rituais de memória de seus mortos, potencializa a dificuldade de sua sobrevivência histórica e política. Dificulta a sua sobrevivência social, independente de quem sejam os seus mortos. Em Sodré (2005), aprendemos que o que fundamenta e dá sentido a universalidade da vida social é o sentimento de pertencimento e o direito à memória. Todos e todas devem ter o direito à memória. O direito à memória é pensado aqui como um direito que se constitui na contra-mão de uma sociedade que se nutre de apagamento e silenciamentos cotidianos, nos quais a *memória dos vencidos*, não serve de dispositivos de contra-memória, e lembranças das lutas travadas em torno da democracia, da liberdade, dos enfrentamentos das desigualdades sociais e das lutas por justiça no campo e na cidade. As mais de seiscentas mil pessoas que vieram a óbito, nesses tempos sombrios, demandam de nós esse direito à memória, pois como nos lembrou Benjamin (1987, p. 225) em seu artigo Sobre o conceito de História, Tese VI “também os mortos não estarão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” E no bicentenário da independência brasileira, bradamos um grito de “liberdade ainda que tardia”, aprendendo com nossos vizinhos da América do Sul, como Chile, Colômbia, Bolívia, Argentina e Peru, principalmente, que precisamos construir a *Pátria Grande* de Simón Bolívar, (re)aprendendo com Paulo Freire a tecer redes de resistências políticas e culturais.

Diálogos entre ensinamentos freirianos e coletivos de docentes na América Latina e África: construindo teias de resistência

Iniciamos esse texto com o mapa invertido da América do Sul desenhado pelo pintor uruguaio Joaquim Torres Garcia. A América invertida nos traz mais do que uma metáfora da transgressão ao revelar o mapa a girar no seu eixo, parece um esforço do autor em desconstruir a cartografia colonizadora constitutiva da legitimação de uma única visão de mundo. Ao inverter a posição do mapa, o que nos aponta o Sul? Em outra direção, o que o esforço de situar a América do Sul ao norte invertendo a posição de dependência nos ajuda a compreender sobre as relações históricas e sociais produzidas na formação das sociedades latino-americanas, em especial do Brasil e da educação brasileira? O que o passado nos diz sobre o presente e aponta na produção de futuros possíveis? Ao nos direcionarmos na busca destas indagações, o gesto simbólico de Joaquim Torres Garcia nos abre outras possibilidades, quando recusa a representação cartográfica imposta, e assim, parece nos apontar caminhos, quando recusa a tradição dos vencedores, visibilizando a contranarrativa dos vencidos.

A força imperialista do Norte residiu no silenciamento do Sul, nas desigualdades e injustiças sociais retroalimentadas que alastraram um caminho de pobreza, miséria e desumanização. O desenvolvimento do capitalismo mundial intimamente relacionado ao subdesenvolvimento dos países do Sul expôs as veias abertas da América Latina (GALEANO, 2012), pois nossa “derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia” (GALEANO, 2012, p. 18). Por isso, a simplicidade do movimento feito por Joaquim Torres Garcia não reduz a complexidade do que parece se destringer aos nossos olhos à medida que o mapa vira de ponta a cabeça. O contramovimento proposto parece violar todos os princípios sobre os quais se fez assentar a legitimidade histórica da epistemologia do norte, a distribuição geopolítica e cultural de poder. A expressão mais saliente deste movimento, talvez, esteja no alerta: há perigo em uma história única (ADICHIE, 2019). De modo, que essa seja a história definitiva, reduzindo e deturpando a identidade de sujeitos e os lugares que esses sujeitos ocupam na história, quando se naturaliza, por exemplo, que o Norte é o horizonte, eixo constitutivo de um padrão de poder, saber e ser.

Na esteira deste pensamento, a formação do Estado brasileiro é produto de uma geopolítica do conhecimento fabricado pela modernidade/colonialidade, e a educação foi encarada como instrumento de reconstrução desta sociedade impregnada por um caráter etnocêntrico “imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade

válida e como emblema da modernidade” (QUIJANO, 2010, p. 86). Motivo pelo qual, relegou-se a subalternidade dos povos, saberes, e culturas - numa tensão entre apropriação e violência aplicada por um pensamento abissal desumanizante. Visto que, “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p. 39).

Mas a história do Sul global, as duras e precárias condições de vida dos povos subalternizados não nos aprisionam ao imobilismo, pois há sempre um giro decolonial que reside na rebeldia *sentir-pensante* (FALS-BORDA, 2015) dos ditos “mudos da história” (MARTINS, 1993). Ao invés da resignação, o *otimismo da vontade*, as utopias de vida e luta, são apontadas como força-motriz na construção de outras realidades. Onde há projetos de colonização, há o esforço de transgressão, nascem projetos de libertação. Na imposição de uma perspectiva hegemônica do pensar, fertilizam pensamentos alternativos e resistências.

Rejeitar o paradigma pedagógico colonial num movimento de recuperação da humanidade roubada é assumir como horizonte processos educativos orientados pela desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), colocando as *pedagogias dos oprimidos* (FREIRE, 2005) em movimento, onde os oprimidos da história reeducam a pedagogia, colocando-a em movimento, assim, visibilizam outras pedagogias - descolonizadoras.

Por isso, talvez, o que nos interessa é o exercício de reivindicar com os grupos subalternizados um reposicionamento crítico de descolonização a esses *fascismos sociais*. O que nos coloca na luta por um rompimento epistêmico da compreensão do mundo que se dê apenas por vozes legitimadas, pois, como nos diz Paulo Freire (2005) “é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (p. 93).

Aliás, que outra compreensão de mundo, que outras produções de conhecimentos seremos provocados a refletir, a partir da fala dos silenciados dentro desta lógica colonial ao longo da história?

Freire (2005) ao denunciar as contradições nodais que nos atravessam, desvelando formas de opressão e subalternização das classes populares, assumindo as implicações e ambiguidades de uma sociedade marcadamente colonial, indicou caminhos para a libertação das amarras estruturais e históricas de processos sociais submetidos à legitimação de um pensamento monológico. O pensamento freiriano nos convida a construir relações e práticas

significativas, possibilitando um contexto em que os homens e mulheres sejam legitimados em suas decisões coletivas, percebidos como sujeitos de direitos.

Portanto, privilegiar um olhar para o sul global evoca não apenas reconhecer a diversidade de construções sociais dos diferentes sujeitos marcados por sua classe social, raça, etnia, gênero, idade e contexto geográfico, superando as representações coloniais, patriarcais, adultocêntricas e universalizantes, mas nos afeta em problematizarmos como estamos acolhendo na escola pública esses diferentes sujeitos e quais direções perseguem as pedagogias que vêm sendo instituídas em diferentes espaços de cuidado e educação nestes territórios. Se a universalização do acesso à educação escolar respondeu as lutas por igualdade, romper as pautas coloniais e os processos colonizadores de padrões eurocêtricos de conhecimento, que invisibilizam culturas, conhecimentos e práticas sociais na escola, se apresentam como lutas urgentes e inadiáveis, que podem nos apontar horizontes fecundos na construção de uma educação pública e popular.

Isso não significa a supressão dos conhecimentos oriundos do Norte, transformando o dominado em dominante, mas no apontamento de alternativas plurais, que ultrapassem este processo de imposição de saberes eurocentrados, que negam e invisibilizam nossas práticas sociais e existências concretas. É a opção pela coexistência, horizontalidade, no repúdio a uma lógica única de leituras de realidades, destituindo o paradigma hegemônico, já que “o privilégio epistêmico da modernidade é o que gera e mantém a colonialidade do saber e do ser” (MIGNOLO, 2008, p. 244).

Dessa forma, compreendemos que os fundamentos éticos, políticos e pedagógicos da educação popular latino-americana visam à mudança social, fundamentada pelo desafio de que os processos educativos e sociais assumam uma práxis para transformação que promovam resistências. Onde os próprios sujeitos, munidos de sua *desobediência epistêmica*, levam a cabo a construção de alternativas, que dialogam com suas reais necessidades e interesses.

As mudanças sociais são pensadas, então, no marco de transformação das estruturas e das lógicas de dominação, exclusão e discriminação, que só serão possíveis se existirem sujeitos individuais e coletivos que possam ser forças motrizes dessas mudanças. Está aqui o lugar e o sentido dos processos de Educação Popular: contribuir para que os setores populares se tornem sujeitos históricos de mudança (JARA, 2020, p. 202).

Trata-se de discutir o projeto hegemônico de escola pública oferecida às classes populares, na defesa de “possibilidades de articulação na escola pública, instituição estatal, de projetos político-pedagógicos constituídos a partir da perspectiva dos sujeitos subalternizados, de acordo com seus próprios interesses sócio-históricos” (ESTEBAN e TAVARES, 2013, p.

295). Para tanto, é necessário desvelar os (des)encontros entre o público e o popular e a perspectiva colonizadora do projeto de colonialidade/modernidade assumido nas pedagogias pensadas e praticadas nas escolas, nos atentando para os compromissos políticos que orientam as ações e relações tecidas.

Por esse pressuposto, a escola pública é um terreno de possibilidades no acolhimento das novas gerações. Pois, como nos incita Freire (2005), a realidade histórica da desumanização, fabricada e nutrida pela ordem social injusta, não é inexorável, pode ser transformada, e isso nos exige um permanente *estado de alerta* e luta dos oprimidos para reconstruir a sua humanização. Um horizonte político-pedagógico que pensa uma educação comprometida com as classes populares, parte-se do reconhecimento das diferenças e desigualdades que nos são constitutivas. As pedagogias do Sul nos revelam propostas pedagógicas decoloniais que se aliam às lutas dos povos historicamente subalternizados, pois é nascida deles, da utopia social de que outro mundo é possível. Na radicalidade da afirmação da educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967) atrelada aos desafios contemporâneos.

Outro movimento importante de nosso artigo, implica no desafio recolocar em diálogo algumas das contribuições do Paulo Freire em África, num período em que inúmeras são as reflexões epidemiológicas e epistemológicas sobre os tempos (pós)pandêmicos nos quais estamos mergulhados em face a crise sanitária em escala mundial, causada pela COVID-19. As lições, ainda que no meio da pandemia, apontam para a construção de novos fluidos de diálogo, novos fluidos culturais e a capacidade de convocar e negociar com o outro para a elaboração de um mundo rizomático e não esquizofrênico.

Iniciamos o debate retomando a palavra “teias” que aparece no subtítulo acima. Achamos importante referenciar que o pensamento freiriano buscou estabelecer parcerias em África construindo “teias” que se traduzissem na emancipação dos povos.

É nas teias de saber/aprender e partilhar que Paulo Freire tem entrada e permanência no continente africano, respondendo ao convite formulado pelo presidente da Tanzânia, Julius Nyerere, onde manteve contatos com a liderança do *Partty of the Revolution* também conhecido por *Chama Cha Mapinduzi*, movimento libertador da Tanzânia. Nesse país realiza encontros com a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) que na altura preparava a luta de libertação nacional, e em uma paragem na Zâmbia, visita o Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA), para mais tarde profundamente conhecer o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) de Amilcar Cabral, onde desenvolve o seu maior projeto educativo que foi posteriormente escrito em cartas à Guiné Bissau (1978).

Tratava-se de uma educação que através de suas práticas educativas lutava pelo bem-estar social, cultura de superação das diferenças de classe, raça, religião, etnia e ideologia.

A África partilha com o Brasil uma história de recrutamento de mão-de-obra em forma de escravatura desde o século XIX. Por um longo tempo o regime colonial manteve o território africano como excedente de recrutamento dos escravos para América e Europa, porque o escravizado vindo das terras africanas era a principal mercadoria colonial, dada a sua rápida adaptação ao trabalho forçado.

Apesar de o Brasil ter abandonado ao longo da história o recrutamento da mão de-obra escrava africana, abandonando a importação da mão-de-obra de África em substituição da asiática e europeia, é real afirmar que o povo brasileiro possui uma vasta herança cultural das tradições africanas: as práticas da religiosidade de matriz africana como iorubá, as casas de macumba, os deuses do candomblé, as danças, a música, a alimentação e tantas outras práticas reveladoras de que a história negra africana se encontra enraizada nas práticas culturais do povo brasileiro. Os estudos sobre África e Brasil muito tem produzido a respeito, mas na sua maioria revelam um caráter descritivo e linear, ignorando as influências das práticas, do pensamento da própria intelectualidade africana, como nos revela Barbosa (2020):

É uma produção que basicamente se circunscreve ao caráter histórico e cultural dessa relação África-Brasil, em geral, ignorando que os intelectuais da própria África refletiram sobre suas realidades. É como se os africanos estivessem condenados a só produzir cultura popular ancestral, tradicional: subsídios para as elaborações mentais externas (BARBOSA, 2020, p.10).

O trabalho de Paulo Freire envereda no sentido contrário, abre um caminho de superação através das *negociações*, diálogo e compreensão das realidades africanas a partir das experiências construídas localmente, buscando se apropriar do vasto material existente a fim de “analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (MARX, 2013, p.90).

A retomada ao diálogo com o Paulo Freire não se inscreve na intenção de sacralizá-lo, transformando as suas ideias em dogmas ou teorias para serem reproduzidas. O retorno às reflexões freirianas se posiciona como campo de discussão e construção de outros entre-lugares das práticas e saberes educacionais, igualmente como exercício para ultrapassar os estereótipos, a marginalização dos pensamentos revolucionários das massas por parte de muitos governos autoritários que lutam contra a libertação dos oprimidos.

Nesta perspectiva, o legado de Freire revela a importância dos intelectuais africanos e do marxismo africano que nas décadas 1950 a 1970 se ampliou no continente, partilhou a

necessidade de transformar o pensamento marxista, socialista e popular em material fundamental para a luta pela libertação colonial, erradicação do analfabetismo através de projetos (re)construídos com os intelectuais africanos, por isso, estuda profundamente o pensamento africano, Freire (1985)

Dediquei-me muito à leitura dos textos de Amílcar Cabral, quando, após a libertação da Guiné Bissau, Cabo Verde e demais países, recebi um convite do Governo da Guiné Bissau para, com uma equipa com a qual eu trabalhava, na época em Genebra, dar uma contribuição ao povo Guineense e também Cabo-verdiano. Então naquela época uma das exigências que nós nos fizemos foi exatamente fazer um estudo sério do que a gente encontrou da obra de Amílcar. (...) a gente lia, eu costumava a ler a Amílcar assim, página por página, palavra por palavra, fazendo minhas notas (FREIRE, 1985, p.4).

A partir do estudo e diálogo com o pensamento de Amílcar Cabral, Freire se (re)encontra com uma realidade que mais tarde aprofundaria o seu pensamento sobre a educação popular, bem como as suas convicções políticas. Compreendeu a altura da importância do pensamento africano na construção e no desenvolvimento das Nações africanas estar na mesma direção dos interesses do povo, em especial da urgência das revoluções anticoloniais e transformação.

A pedagogia da libertação voltada para os processos de luta anticolonial defendida em Freire, confere um espaço privilegiado para os povos africanos lutarem pela igualdade dos homens e ampliação da consciência de tolerância ao *outro*, que compreende as suas diferenças etno-culturais. Trata-se de um caminho pedagógico de educação popular construído com o contato com os povos locais, que permitiu a articulação e a síntese entre os processos revolucionários, educação e a cultura, possibilitando a abertura de novos caminhos para a interpretação da tensão entre estes campos e, por conseguinte, o alcance de uma cultura e um sistema educativo nacional que pudesse atender a diversidade de culturas.

Muitos países africanos desde as suas independências se preocuparam em sistematizar e incorporar as suas diversidades culturais nos programas de desenvolvimento, no entanto, esta intenção sempre esteve atravessada por outro tipo de diversidade, a epistemológica. Essa diversidade gerava conflitos entre a pluralidade de saberes locais e a ciência moderna hegemônica, que era tida como superior e universal. As reflexões de Paulo Freire apontam para a superação do regime educacional separatista herdado do regime colonial, caracterizado por *epistemicídios* (SANTOS, 2010) perpetrado pela visão científica do mundo moderno que se opõe a outras formas de conhecimento (SANTOS, 2005) a favor da ocidental.

Nesse período, Paulo Freire juntamente com os líderes africanos desenhou políticas educativas e programas de alfabetização que serviram como instrumento para emancipação o povo. A educação era vista como processo revolucionário e de afirmação da consciência política. Ferramenta para a conquista da liberdade e consolidação da democracia, pois a defesa da educação voltada para a conscientização dos indivíduos, a leitura do contexto e das realidades locais operárias como instrumento de luta coletiva, de forma a se engajarem para romper as barreiras impostas pelo regime colonial.

Na luta revolucionária e de libertação anticolonial nos países africanos, era exigido que escola forjasse uma pedagogia nova, opositora ao sistema educativo e segregacionista colonial, pois no contexto revolucionário, forjava-se uma pedagogia histórica-crítica, que pudesse amalgamar uma educação pública de caráter interventiva e emancipadora. A escola nos países africanos devia colocar no centro das suas atenções os conhecimentos, as experiências construídas nos processos de lutas, através da análise das relações de poder que impedissem a mundialização da visão monocultural e homogênea centrada na cultura do colonizador.

Freire (1978) partilhava a experiência de libertar, reagrupar e reorganizar as novas nações a partir de perspectivas revolucionárias socialistas, envolvendo a participação das massas populares enquanto novo paradigma e ferramenta de consolidação das suas independências. É sobre este pressuposto que, junto às lideranças africanas, são desenhadas estratégias que visavam aliar o trabalho político e pedagógico da educação dos adultos como um dispositivo para a erradicação do analfabetismo. Assim avançava para a institucionalização dos saberes populares, intencionando a sistematização coletiva de uma educação popular massiva, objetivando a expansão de práticas *lectoescriturais* (FREIRE, 2011) fundamentadas na formação política e respeito à diversidade cultural.

A realidade histórica e cultural dos povos africanos a necessidade de valorização dos saberes populares, da cultura dos povos africanos, bem como a influência dos pensadores marxistas africanos como Amílcar Cabral, Kwame Nkrumah sobre Paulo Freire, por um lado, serviram de enriquecimento empírico e, por outro lado, como elementos que serviram de base para a introdução do sistema educacional no continente africano com base na política marxista socialista presente na fundamentação ideológica dos processos revolucionários, que muitos países africanos buscaram implementar nos primeiros anos das suas independências.

Na atualidade, o legado do educador pernambucano mantém-se vivo em países africanos, enquanto instrumento de resistência que inspira uma *(re)afrikanização* capaz de derrotar os resquícios da colonialidade (NKRUMAH, 2018), buscando dar espaço ao

trabalhador revolucionário, bem como a construção de nações e políticas públicas que possam se fundar na identidade do seu povo.

Nas suas andarilhagens no continente africano, Paulo Freire procurou instaurar coletivamente um trabalho coletivo baseado no respeito, no apoio mútuo, na solidariedade revolucionária, na qualé ramos desafiados a compreender que ninguém ensina a liberdade a ninguém, ninguém se ensina a ser livre, e se liberta por si ou sozinho e, que, a aprendizagem e a liberdade ocorre em comunhão, na experiência de luta coletiva de homens e mulheres no mundo.

Considerações finais: quando lutar, resistir e esperar e possível!

Fruto de condições das mais difíceis enfrentadas pela nossa geração, por conta da (pós) pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19), o texto é feito como um testemunho destes tempos em que vivenciamos a atual experiência global de crise sanitária que expõe, como lembra Davis (2020), a incapacidade de as instituições das sociedades em manter a “Caixa de Pandora fechada”, visto que a desregulamentação das políticas sociais impostas pelo neoliberalismo continuou a expandir brechas que impactaram drasticamente as políticas públicas.

Os efeitos indesejáveis da crise já fazem parte do legado da austeridade do neoliberalismo, no sentido de que, como reflete Harvey (2020), o capital altera as circunstâncias em que um vírus, de origem natural, se torna uma ameaça à vida humana, ao modificar as condições ambientais para a sua reprodução. O sistema capitalista, despertou, assim, dentro de sua lógica intrínseca e metabólica, interesses pela corrida mercantil da indústria farmacêutica e do acesso desigual de países e de pessoas à vacina como portadora da cura.

É neste contexto que o presente artigo desponta com uma contribuição para pensar, em ato, os efeitos da pandemia e sobre o que podemos compartilhar com o que da pandemia aprendemos e do que dela podemos ensinar, no sentido de reverberar em pensamento e práticas pedagógicas os esforços de construção de alternativas que fortaleçam laços de solidariedade e nos preencha de esperança, tão necessárias ao espírito dos (tristes) tempos que vivemos.

Com relação ao campo das experiências educativas latinoamericanas e africanas, entendemos que questões relativas à memória, história e vida cotidiana tornam-se visceralmente fundantes na construção de projetos contra-hegemônicos em todos os espaços da vida social. Memória e história parecem ser cada vez mais o amálgama cotidiano da esperança e da busca utópica de novas subjetividades, agenciadoras de projetos potentes no mundo da vida e da

escola. A hiper fragmentação do mundo contemporâneo parece ter perpassado todas as relações sociais, explodindo o imaginário democrático herdado do iluminismo e do liberalismo eurocêntrico, que postulava a liberdade, a igualdade e a fraternidade como devir histórico do processo civilizatório contemporâneo.

A busca pela construção de uma educação pública, popular e democrática nutre-se da denúncia do projeto de colonialidade que é integrante de nossa história como nação e que atravessa os sentidos da escola. Nutre-se, também, do anúncio freiriano de que a transformação de nossa realidade é possível, na defesa histórica e humanista de que a educação se assuma, dialeticamente, como uma pedagogia dos oprimidos em processo permanente de libertação.

Na reivindicação das pedagogias do Sul, as diferentes cosmovisões e produções do pensar que rompem com a subalternização de conhecimentos, na construção democrática e compartilhada de saberes. Assim, as reflexões assumidas ao longo desse artigo, acerca da necessidade e urgência de rompermos com perspectivas de epistemologias abissais no acolhimento das classes populares à escola, nos trazem a possibilidade de (re) construirmos social e historicamente a nossa experiência existencial.

Neste esforço de elaboração de uma síntese, mesmo que inconclusiva, ressaltamos uma questão que, longe de ser uma obviedade, configura-se como um desafio fundamental no campo educativo latino-americano e africano, em especial no Brasil, no contexto da pandemia do Covid-19, e do bicentenário da independência brasileira, afirmando a pluralidade e a potência das experiências pedagógicas de inspiração freirianas, que ao apostar em processos formativos outros, combinam a formação de docentes a partir de expedições pedagógicas, investigações narrativas e participativas e ou etnográficas, apostando na reconstrução da memória escolar a partir de documentações pedagógicas distintas, bem como intercâmbios docentes em seminários, congressos, escritas compartilhadas, e outros dispositivos de trocas de saberes, tanto presenciais (antes da pandemia), quanto virtuais (na pandemia) vem postulando a possibilidade de encontros e conversações plurais, apostando no que Daniel Suarez (2012) narrou em sua conferencia de abertura do IV seminário do Vozes da Educação em 2010, na Faculdade de Formação de professores da UERJ/SG:

Talvez la generación de momentos y tempos para el encuentro, el reconocimiento y el trabajo em red entre investigadores universitários, docentes, administradores escolares y movimientos político-pedagógicos, pueda abrir el horizonte de oportunidades para esse necessário aprendizaje recíproco. (SUAREZ, 2012, p. 264).

Para finalizar, retomamos as palavras de Torres Garcia (1943), quando em seu desenho toma a América Invertida. Em nosso entendimento trata-se de uma metáfora político-epistemológica que continua a reverberar em nossos trabalhos de docentes latinoamericanos e africanos que freirianamente trazem “a escola na alma”, nos convocando à construção de solidariedades necessárias ao enfrentamento das faces renovadas da barbárie.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BENJAMIN, W. **O Anjo da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, W. **Magia, arte, técnica e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BARBOSA, Muryatan, Santana. **A Razão Africana: Breve História do Pensamento Africano Contemporâneo**. São Paulo: Todavia, 2020.

DAVIS, M. MIKE DAVIS – A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In. DAVIS, M. et al. DAVIS, Mike, et al: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 293-323.

FALS BORDA, O. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. Em D. Streck (ed), **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; Amílcar Cabral: O Pedagogo da Revolução. Palestra proferida por Paulo Freire em 1985 na Universidade de Brasília.

_____. **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 1978.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Rio de Janeiro: L&PM, 2012.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In. DAVIS, Mike, et al: **Coronavírus e a luta de classes**. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Biotempo, 2013.

JARA, O. **A Educação Popular Latino-americana – Histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo, 2020.

MARTINS, José de Souza. **Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil** (Org) São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

NKRUMAH, K. **Luta de Classes em África**. Edições Nova Cultura, 2018.

OMS. ORGANIZACAO MUNDIAL DE SAUDE. Disponível em

PAINEL COVID. Governo do Rio de Janeiro. **Painel Corona Virus-Covid-19**. Disponível em <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html#>. Acesso em 22 de setembro de 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 73-118.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; Meneses, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Semear Outras Soluções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SODRÈ, M. **A Verdade Seduzida: Por um conceito de Cultura no Brasil**. Petrópolis: DP&A Editora, 2005.

SUÁREZ, D. Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina. Un recorrido por experiencias de investigación-formación-acción. In. ARAÚJO, M; MORAIS, J. **Vozes da Educação - Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

TODOROV, Stventan. **Em face dos extremos**. Campinas. Editora Papyrus, 1995.

TORRES-GARCÍA, Joaquín. La Escuela del Sur. In: **Universalismo constructivo**. Madrid: Alianza Editorial, 1984