
ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Carta das editoras

O dossiê **Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade** comemora o centenário de nascimento de Paulo Freire. Com ele, iniciamos também os festejos do 15º ano de publicação da revista Ensino Saúde e Ambiente (ESA), a serem completados em 2022.

A ESA começou com o sonho, a dedicação e o trabalho árduo da professora Rose Latini, em agosto de 2008. Foram muitos caminhos até chegarmos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza na Universidade Federal Fluminense, e com essa editoria feita pelas mãos de quatro mulheres. Desde então, a ESA vem se tornando um periódico cada vez mais interdisciplinar. Festejaremos seu aniversário afirmando, com o dossiê, seu sentido contracolonizador, que se dá pela interpelação dos movimentos sociais ao exercício da produção de conhecimento dos campos acadêmicos.

É assim que o objetivo que por anos definiu a ESA — “divulgação de artigos científicos resultantes de pesquisas e de relatos de experiências originais sobre temas que envolvem o Ensino de Ciências em espaços formais e não formais. Sem perder de vista, evidentemente, a precípua finalidade de integração de pesquisadores que atuam na interface ensino, saúde e ambiente” — começa a ser reescrito, trazendo à cena o sentido de que uma revista cujo tema gerador é a educação precisa, antes de tudo, encontrar aquelas/aqueles que têm sido colocadas/os à margem para, enfim, produzir sentidos de educação que encontrem a nossa realidade. Este é o nosso inédito-viável.

Portanto, o dossiê **Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade** é, para nós, um marco na direção do diálogo com aquelas e aqueles das/os quais a universidade só havia se aproximado até então para tomar como objeto. Esse é um momento importante da ESA, porque Paulo Freire é autor inconformado, cuja obra e o legado trazem as marcas das/os oprimidas/os. Paulo Freire se deixou interpelar pelas feministas negras americanas, pelas trabalhadoras/es brasileiras/os, pelas camponesas/es de diversos lugares do mundo por onde passou. Alguns desses lugares são de África, onde aprendeu com as obras e o legado de muitas e muitos revolucionárias/os. Assim, o dossiê

Editorial

revela as várias possibilidades de caminho da obra e do legado de Freire, mas todas se encontram no inconformismo com a opressão e na esperança que se forma na luta cotidiana.

Gratidão a Inny Aciolly, Celso Sánchez, Samuel Urban e Bruno Monteiro, pela concepção do dossiê. Gratidão a Sergio Sant’Ana por sua operacionalização. Somamo-nos a ela e a eles nesse momento em que vivemos a dor das mais de 600 mil vidas perdidas pela pandemia de covid19, para dedicarmos esta publicação a todes que entendem que “a palavra muda o mundo”, que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Seguimos nos inspirando em Paulo Freire com a esperança da luta por dias nos quais não teremos que conviver com um governo de morte. Agradecemos também às autoras e autores que contribuíram para a construção do dossiê e à FAPERJ, pelo financiamento que garante sua publicação.

E nós, essas quatro mulheres, caminharemos inventando esta editoria pelas práticas antirracistas, antissexistas, antimachistas, anticapacitistas e, como nos ensina Paulo Freire, pela boniteza da vida! Viva Paulo Freire, sua obra e seu legado!

Amorosamente,

Luiza Oliveira, Maria Bernadete Pinto dos Santos, Maylta Brandão dos Anjos e Rose Latini

No quase verão de 2021

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Carta das organizadoras e dos organizadores do dossiê “Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade” – quando encontramos bell hooks ...

Nesse quase verão, um dia após o lançamento do dossiê “Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade”, recebemos a notícia de que bell hooks partiu. bell hooks é a intelectual que faz funcionar (tal como nos ensina Conceição Evaristo, trazendo outro sentido para a palavra)¹ de outra maneira a vida das oprimidas e dos oprimidos quando nos ensina sobre o amor como luta diante das injustiças de raça, gênero e classe. Sempre foi esse o seu compromisso.

Tomadas de muito amor pela nossa agora ancestral, decidimos que este dossiê é também para celebrar a vida e o legado de bell hooks, pelo encontro e pelo sentido que ela dá à obra do nosso homenageado.

Gloria Jean Watkins, nossa bell hooks, é mulher negra de luta! Na interseccionalidade nos fez ver todas as formas que interagem na opressão humana.

Disse que “escolhemos no verbo amar a ação de nos mover contra a dominação”. Sua lucidez, brilhantismo e militância são ressaltadas em “direção à liberdade, a agir de formas que libertam a nós e aos outros”.

Seu pensamento nos mobilizou na máxima freireana do diálogo, compreensão da realidade, conscientização e transformação. Nas lutas pela igualdade de gênero, raça, classe, inclusão e identidade, ela nos deixou mais fortes.

Mulher negra de convicção que denunciou a opressão, os abusos, o racismo estrutural, o sexismo e suas variantes, e com isso nos levantou para a luta contra o flagelo deixado pelo colonialismo.

Com ela, aprendemos como o patriarcalismo, o machismo e as intolerâncias se inter-relacionam para suprimir o outro e aniquilar vidas. Na sua fala, estigmas gerados pelo capitalismo são combatidos e denunciados.

¹ EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. IN; DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

Editorial

Sua empatia tem nas escolas públicas que frequentou a compreensão fina do que é ser segregada racialmente, ser diminuída por gênero e por classe.

Em sua potência criativa, as letras lhe serviram de paisagem, de concretização de ideias e realidades. De seus dedos nasceram “*Não serei eu mulher?*”; “*Tudo sobre o amor*”, “*Teoria feminista - da margem ao centro*”.

Lendo bell hooks, aprendemos o “pensamento crítico, a sabedoria prática; raça, gênero e políticas culturais”; “*Nos Olhares Negros: a raça e representação*”. Ela nos ensinou a “*Erguer a voz: a pensar como feminista, a pensar como negra*”.

O amor nas mãos de nossa libiana “iluminou assuntos”. Seus 69 anos vividos iluminam vidas. Com ela somos mais resistentes, ativistas e fortes. Na luta ativa, em memória de nossa descolonizadora que bebeu em Freire e nos alimentou dele, prosseguimos.

E, para não falarmos sobre ela, mas COM ela, deixamos aqui, em suas próprias palavras, seus gestos e afetos que nos aproximam de Freire – quanta generosidade e sabedoria dessa mulher, quanto amor na luta. Freire é para nós muito do que permanece vivo nas palavras, nos gestos e nos afetos que ela nos ensina. Vejamos então o que hooks dizia sobre Freire, em 1994, algo que só agora começamos a entender, Freire e sua pedagogia da interseccionalidade.

Recorremos às palavras, aos gestos e aos afetos dessa intelectual negra: “E foram educadores como Freire que afirmaram que as dificuldades que eu tinha com o sistema da educação bancária, com a educação que nada tinha a ver com a minha realidade social, eram uma crítica importante. Voltando à discussão do feminismo e do sexismo, quero dizer que me senti incluída em *Pedagogia do Oprimido*, um dos primeiros livros de Freire que li, muito mais do que me senti incluída – em minha experiência de pessoa negra de origem rural – nos primeiros livros feministas que li, obras como *The Feminine Mystique* e *Born Female* [...] que refletiam um certo tipo de sensibilidade burguesa branca [...]”²

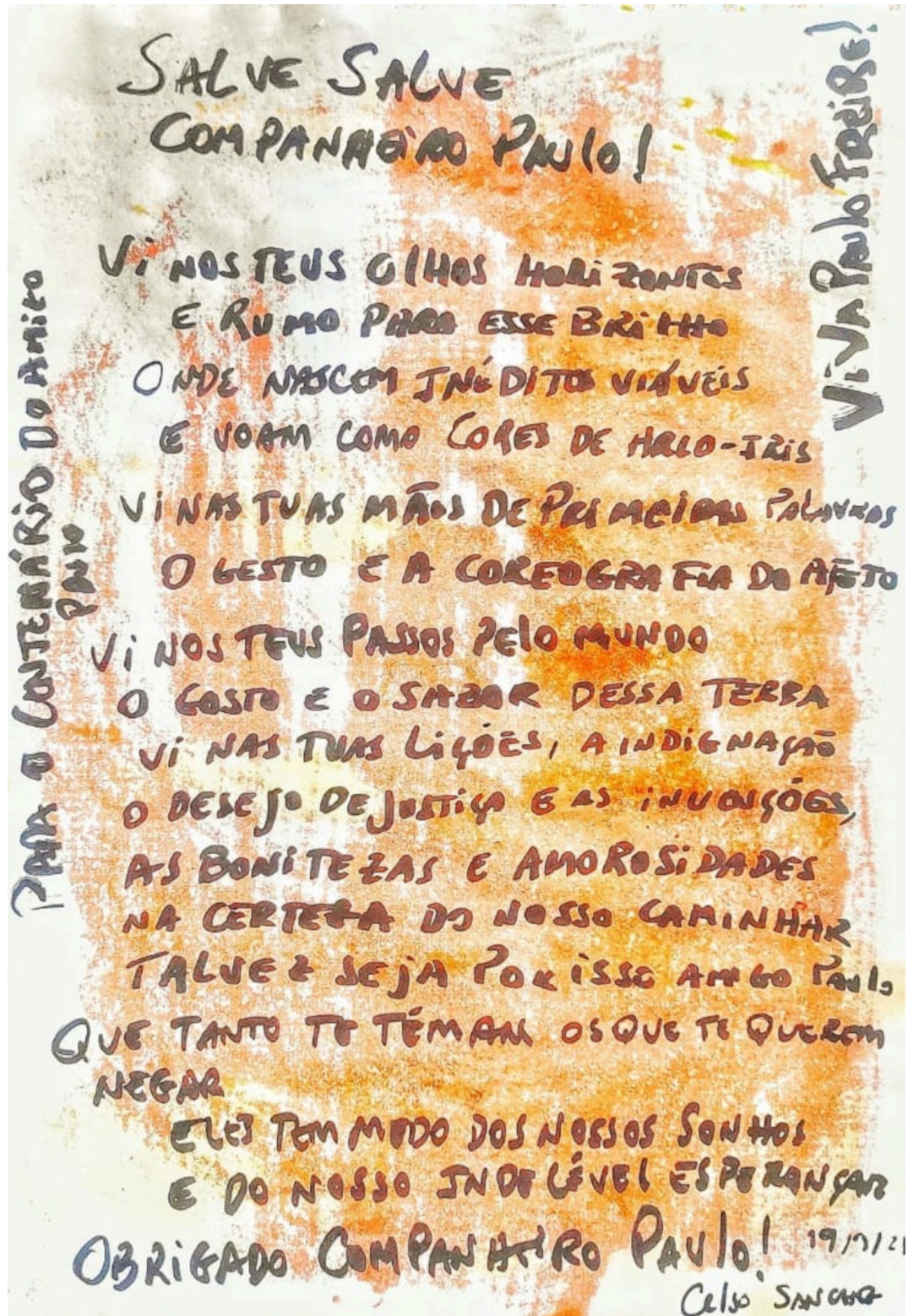
Paulo Freire, sua obra e seu legado são interseccionais nas palavras, gestos e afetos de bell hooks!!!

Que viva bell hooks! Viva os bons encontros!

Niterói, 15 de Dezembro de 2021

² hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2017, p. 73.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE



Editorial

Paulo Freire para além dos 100 anos,
Para além do centenário,
Freire
Menino nascido em 1921
Herdeiro de lutas,
do legado de lutas do povo brasileiro
Lutas, História Incessante de Lutas
Contra o genocídio da colonização branca europeia
Contra o escravismo, o latifúndio
Contra a seca e a fome arquitetada como projeto político.

A fome é um projeto político.

Brasil, solo fértil... “Nesta terra, em se plantando, tudo dá”

A fome é um projeto político.

Paulo Freire, herdeiro de lutas
Das lutas dos nossos antepassados
Daqueles que vieram antes de nós
Paulo Freire... é a história do Brasil encarnada...
é uma voz que gritou, dentre centenas, milhares de outras vozes que gritaram...
mas que não foram escutadas, que foram silenciadas
torturadas, violentadas, estupradas, abusadas, machucadas

Paulo Freire, herdeiro de lutas
Andarilhou....
Tomou pra si essa herança
E percorreu o mundo... Chile, Genebra, Estados Unidos, Nicarágua, Cabo Verde, Guiné Bissau...
Nova Zelândia....

Paulo Freire, herdeiro de lutas
Andarilhou e denunciou a violência que é o Brasil.

Editorial

A violência que é o colonialismo

A violência da fome, do analfabetismo

A violência que é o capitalismo.

Violência que é sofrida em toda parte
pelos descamisados, pelos “esfarrapados do mundo”,
a classe trabalhadora, os povos nativos, os povos de África...

Paulo Freire, herdeiro de lutas

Inspirou lutas até na Turquia

E segue inspirando lutas

Para além dos 100 anos....

E nós.....

seguimos em frente

na luta

pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade

pelo SUS, o Sistema Público de Saúde

pelas universidades públicas,

pelos direitos trabalhistas que nos foram roubados.

Por todos os direitos suados conquistados com LUTA.

Nós seguimos na luta

Todos nós,

Herdeiros de lutas.

Autoria: Inny Accioly

Universidade Federal Fluminense

Editorial

Uma mensagem ao amigo Freire

Toda e qualquer discriminação é imoral! Sim Freire, você com uma só língua, nos ensinou todas as pedagogias inclusivas do mundo. Nos trouxe o mais nobre de nossa precisão: a bondade genuína.

Com sentimentos profundos, de bonitezas mil, sinalizou o cabimento de nossas ações em simplicidade, nos irmanando em ideias de igualdade.

Mostrou que a ideologia é motor de afeto com responsabilidade na vida, na lida, na possibilidade do que somos.

Em Angico, com a palavra tijolo em suas mãos fez os leitores da vida conseguirem ler, no desenho das letras, suas realidades. Seus aprendentes desfrutaram de um caminho maior, aumentando seus passos.

Na consciente frase “tu já lê compreenderam a organização das palavras, movimentando dedos e pensamentos nas contingências!

Sua ideia de participação revolucionou na bondade. Expôs a malvadezas resguardada nos casarões da opressão, nas armas civis e nos fuzis do Estado.

Falou de liberdade, autonomia, diálogo, democracia, mudança, conscientização, comunicação, transformação, política, educação, justiça e igualdade, ética e estética, elevou a palavra união!

Expressou-se em bandeiras de todas as cores, nos gritos de libertação. Na autonomia e na emancipação nos fez sujeitos de alforria. Me fez freireana!

Pregou o ensino generoso. Encantou com a gentileza de sua alma. Mostrou a força do verbo, se aportando no bem fazer, bem querer e bem viver. Numa rede intensa e imensa de relações solidárias não se esgotou, cresceu.

Descobriu novos mundos num exílio de cartas. Nele nos trouxe a África nas lutas, resistências e independência. Descolonizou, incluiu, amou!!!

Nos ensinou a fazer extensão, pensar o campo em sua educação e natureza. Sentiu os camponeses, os indígenas, quilombolas, povos tradicionais. Os viu sempre na condição de sujeitos. Esses que já liam sua peleja pela via da exploração de si e dos seus lugares.

Patrono da educação. Homem de energia na vida, trouxe o fazer na resistência!!! Nos 100 anos vivos de sua existência eterna brindamos sua memória, práxis, ação e reflexão. Seus escritos e ideias.

No esperar da inclusão, transformação e mudança socioambiental, lutamos erguendo nossos braços, enlaçados e convictos no que você disse: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Viva Freire!!!

Maylta Brandão dos Anjos

Paulo Freire e a Revolução Política do Pensamento Decolonial

Paulo Freire and the Political Revolution of the Decolonial Thinking

Henry Armand Giroux¹; Gustavo de Oliveira Figueiredo²

¹ Doutor em Ciências Sociais, McMaster University, Hamilton, Ontário, Canadá - girouxh@mcmaster.ca / <https://orcid.org/0000-0003-1637-9142>

² Doutor em Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil – E-mail: gfigueiredo.ufrj@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2724-8826>

Palavras-chave:

contexto decolonial;
liberdade; educação;
cultura; esperança

RESUMO: Argumentamos nesse ensaio que a obra de Paulo Freire pode ser lida como um texto decolonial e que os educadores progressistas devem se engajar de forma radical na transgressão de fronteiras para reconstruir a obra de Freire na especificidade de seu contexto histórico e político. Isso significa destacar a problemática de uma política de colonização situada no privilégio e poder do Ocidente com o objetivo de discutir como a questão ideológica de tal posição pode propor uma leitura distorcida da obra de Freire. Ao mesmo tempo, destacamos que Freire torna-se um cruzador de fronteiras revolucionário engajado no diálogo produtivo com os autores de seu tempo, produzindo uma obra crítica em que as relações sociais dominantes, ideologias e as práticas que apagam a especificidade da voz dos povos colonizados possam ser desafiadas e superadas. Em sua luta em favor da liberdade, o autor torna a educação e a cultura elementos centrais para a política e propõe ideias capazes de romper com a tradição conservadora e de restaurar a esperança na capacidade dos seres humanos em transformar a realidade e reescrever a história.

Keywords:

decolonial context;
freedom; education;
culture; hope

ABSTRACT: We argue in this essay that Paulo Freire's work can be read as a decolonial text and that progressive educators must radically engage in transgressing boundaries to reconstruct Freire's work in the specificity of its historical and political context. This means highlighting the problematic of a colonization policy situated in the privilege and power of the West to discuss how the ideological issue of such a position can propose a distorted reading of Freire's work. At the same time, we emphasize that Freire becomes a revolutionary frontier-crosser engaged in productive dialogue with the authors of his time, producing a critical work in which dominant social relations, ideologies, and practices that erase the specificity of colonized peoples' voices can be challenged and overcome. In his fight for freedom, the author makes education and culture central elements for politics and proposes utopian ideas capable of breaking with conservative tradition and restoring hope in the ability of human beings to transform reality and rewrite the story.

As Epistemologias Freireanas

RELEVÂNCIA POLÍTICA DA OBRA DE FREIRE NAS LUTAS POR LIBERDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Dia 19 de setembro de 2021 foi o aniversário de Paulo Freire. Houve e haverá muitas comemorações do centenário de seu nascimento. E muitos irão tratá-lo como um ícone ao invés do revolucionário que ele realmente foi. Ao fazê-lo, falarão de Freire com uma espécie de reverência despolitizante que costumamos associar ao louvor vazio reservado às celebridades mortas. As universidades privadas norte americanas publicarão declarações celebrando seu trabalho, oferecendo-se como modelos de mudança radical, o que, obviamente, é o oposto do que elas acreditam (STYGALL, 1989). Esse desvio é compreensível em uma época de ignorância fabricada, com adoração de uma cultura da celebridade em uma época onde a memória histórica se torna perigosa e a dissidência de ideias uma maldição. Freire foi um revolucionário cuja paixão pela justiça social e resistência política foi acompanhada por sua crítica ao capitalismo neoliberal e aversão a autoritários de todos os matizes políticos. Simplificando, ele não era apenas um intelectual público, mas também um lutador pela liberdade. E os atuais ataques neofascistas a ele dirigidos pelo governo Bolsonaro, deixam claro quão relevante, inovador e "perigoso" é o seu trabalho até hoje.

Uma das contribuições mais importantes de Freire foi a politização da cultura. Ele via a cultura como um terreno de luta que refletiria as disputas sociais e que seria capaz de redistribuir poder. Ele rejeitou a noção marxista vulgar de que a cultura seria simplesmente um reflexo das forças econômicas. Ele não apenas conectou a cultura com as relações sociais de produção e legitimação da guerra de classes, da destruição ecológica e de várias formas de privilégio, mas também entendeu que a cultura sempre esteve relacionada ao poder como uma força enormemente influente. Isso é especialmente verdadeiro na era das mídias digitais e redes sociais, com seu poder de definição dos diversos modos de inclusão, criação de consentimento legítimo, produção de formas específicas de agência e reprodução de relações desiguais de poder dentro e fora dos Estados-nação. Ele enfatizou fortemente o papel da linguagem e dos valores nas lutas por identidade e recursos, analisando criticamente o funcionamento dos meios de comunicação de diferentes organizações da esfera pública, como escolas, mídia de massa, aparatos corporativos e outras esferas sociais.

As Epistemologias Freireanas

Seu trabalho sobre alfabetização se concentrou em como as práticas culturais capitalistas colocaram certas formas de agência comercializada em prática, definindo os contornos do espaço público e despolitizando as pessoas por meio da linguagem de comandos, enquanto mercantilizavam e privatizavam tudo. Cultura e alfabetização, para Freire, oferecem às pessoas um espaço para desenvolver novos modos de agência, resistência coletiva e vínculos emocionais que abraçam formas fortalecedoras de solidariedade. Para Freire, os terrenos da cultura, da alfabetização e da educação eram os terrenos em que os indivíduos adquiriam consciência de sua posição e disposição para lutar por dignidade, igualdade social e liberdade. Para Freire, a cultura era um campo de batalha, um local de luta. E ele reconhecia, à maneira de Gramsci, que toda relação de dominação é “pedagógica e ocorre entre as diferentes forças que a compõem”.

Ao tornar a educação central para a política, Freire conectou ideias ao poder e deu consciência crítica à alfabetização para intervir no mundo, na luta por justiça econômica, social, de gênero e racial. Ele nunca separou o sofrimento e os constrangimentos massivos impostos pela desigualdade da esfera política e, ao não fazê-lo, reuniu as condições necessárias, por mais específicas que fossem, para a resistência e o enfrentamento dos constrangimentos que pesavam sobre a vida das pessoas. Freire acreditava que todos os seres humanos poderiam "ser mais" e teriam a capacidade de ser intelectuais, de pensar criticamente, de estranhar o familiar e de lutar individual e coletivamente contra as máquinas destruidoras da imaginação nas zonas de abandono ético, político e social em que se transformaram algumas democracias, versões atualizadas do Estado fascista.

Seu trabalho não era simplesmente sobre métodos, mas sobre promover a mudança individual e social de uma forma que desse voz aos que não têm e poder aos que são considerados descartáveis. Freire era um lutador pela liberdade que acreditava profundamente em um futuro em que a democracia radical fosse uma realidade. Ele era um utópico destemido para quem a esperança não era simplesmente uma ideia, mas uma maneira diferente de pensar, a fim de agir de outra forma e transformar a história. O trabalho educativo e político de Freire se assentou num ideal ético e num sentido de responsabilidade que hoje é atacado, o que atesta a sua importância e a necessidade de sua defesa. Há também a necessidade de evitar que seja apropriado pelas elites governantes. É importante estendê-lo a novos círculos econômicos, culturais e sociais para os quais ele é desesperadamente necessário na luta contra

As Epistemologias Freireanas

a política fascista emergente, especialmente na forma bizarra que tem tomado em diversos países da América Latina e especialmente no Brasil desde o golpe de Estado de 2016.

A obra de Paulo Freire continua a exercer forte influência sobre uma variedade de educadores liberais e radicais. Em alguns setores, seu nome tornou-se sinônimo do próprio conceito e prática da pedagogia crítica. Cada vez mais, o trabalho de Freire se tornou a referência padrão para se engajar no que é muitas vezes referido como ensino para o pensamento crítico, pedagogia dialógica ou alfabetização crítica. Como a obra de Freire permeou desde as origens de sua produção no Brasil, passando pela América Latina e África até as fronteiras híbridas da América do Norte, o autor tem sido frequentemente apropriado por acadêmicos, educadores e outros profissionais que habitam a ideologia do Ocidente e que muitas vezes o reduzem a uma técnica ou método pedagógico. Claro, para justificar essa apropriação indevida, as descrições geralmente invocam termos como “politicamente carregado”, “problematizador”, ou a obrigatória “educação para consciência crítica” e muitas vezes, inclusive, contradizem a própria obra do autor ao adotar receitas pedagógicas tradicionais e opressoras, vestidas com o jargão de abstratos rótulos progressivos, que apagam sua relevância como um projeto político de luta, resistência e enfrentamento. Um enfrentamento construído em meio a lutas concretas no desenvolvimento de uma prática pedagógica revolucionária. O que tem sido cada vez mais perdido na apropriação ocidental que se faz da obra de Freire é a profunda e radical natureza de sua teoria e prática como discurso decolonial.

Mais especificamente, o trabalho de Freire é frequentemente apropriado e ensinado “sem qualquer consideração sobre o imperialismo e sua representação cultural. Esta lacuna em si sugere a contínua dissimulação ideológica do imperialismo hoje” (YOUNG, 1990). Isso sugere que a obra de Freire foi apropriada de maneiras que o desnudam de alguns de seus mais importantes conhecimentos. Da mesma forma, isso atesta o funcionamento de uma política de globalização a serviço do privilégio e do poder que impede o cruzamento das fronteiras culturais, políticas e textuais de modo a negar a especificidade do outro para reimpor o discurso e prática da hegemonia colonial.

Argumentamos que a obra de Paulo Freire deve ser lida como um texto decolonial e que os educadores progressistas devem se engajar de forma radical na travessia de fronteiras para reconstrução de sua obra, na especificidade da sua construção histórica e política. Especificamente, isso significa destacar a problemática de uma política de colonização situada

As Epistemologias Freireanas

no privilégio e poder do Ocidente, e como a questão ideológica de tal posição constrói uma leitura distorcida da obra de Freire. Ao mesmo tempo, ao tornar-se um cruzador de fronteiras engajado em um diálogo produtivo com os outros, Freire produz um espaço em que as relações sociais dominantes, com suas ideologias e práticas que apagam a especificidade da voz dos povos colonizados, possam ser desafiadas e superadas.

Freire acreditava, antes de mais nada, que a educação estava ligada à mudança social e que as questões de consciência e identidade eram essenciais e tornavam a pedagogia central para a própria política. Para Freire, educação e escolaridade faziam parte de uma luta mais ampla contra o capitalismo, o neoliberalismo, o autoritarismo, o fascismo e a despolitização e instrumentalização da educação. A ação direta, a educação política e a política cultural definiram para ele novas estratégias de resistência e novos entendimentos da relação entre poder e cultura e como isso moldava questões de identidade, valores e compreensão do futuro. A pedagogia e a alfabetização eram políticas porque estavam conectadas à luta pela agência, às relações contínuas de poder e às pré-condições para conectar o conhecimento e os valores ao desenvolvimento de cidadãos críticos, ativos e engajados.

CRUZANDO AS FRONTEIRAS DA DOMINAÇÃO INTELECTUAL, POLÍTICA E CULTURAL

A fim de compreender a obra de Freire em termos de sua importância histórica e política, os educadores e trabalhadores culturais têm de se tornar transfronteiriços. Isso significa que professores e outros intelectuais têm que se despedir do naturalismo cultural e cruzar as fronteiras teóricas e ideológicas que os encerram na segurança “daqueles lugares e espaços que herdamos e ocupamos, que enquadram nossas vidas em muitas formas específicas e concretas” (BORSA, 1990). Ser um intelectual cruzador de fronteiras sugere que é preciso reinventar tradições fora do discurso de submissão, reverência e repetição, mas assumir uma posição de transformação e crítica social. Isso é, “Deve-se construir um discurso de diferença em relação a essa tradição colonizadora e isso implica, ao mesmo tempo, continuidades e descontinuidades” (LACLAU, 1988, p.12). Ao mesmo tempo, cruzar a fronteira envolve um trabalho intelectual, não apenas em sua especificidade acadêmica e parcialidade, mas também em termos de funcionar como parte de um discurso de invenção e construção, ao invés de um discurso de reconhecimento cujo fim se reduz a revelar e transmitir verdades universais. Neste caso, é importante destacar o trabalho intelectual como

As Epistemologias Freireanas

sendo forjado na intersecção da contingência concreta e da história, decorrente não dos “campos de caça exclusivos de uma elite, mas de todos os pontos que conformam o tecido social” (LACLAU, 1988, p. 24).

Essa tarefa se torna ainda mais difícil com Freire porque as fronteiras que definem seu trabalho mudaram ao longo do tempo de maneira paralela ao seu próprio exílio e peregrinação por países como Chile, México, Estados Unidos, Suíça e de volta ao Brasil. A obra de Freire não se baseia apenas em discursos europeus, mas também no pensamento e na linguagem própria dos teóricos da África e América Latina. O projeto político-pedagógico de Freire levanta enormes dificuldades para os educadores que situam a sua obra na linguagem reificada de metodologias vazias que consagram a técnica em detrimento do teórico e político.

Freire foi um exilado para quem estar em casa é muitas vezes equivalente a ser “sem-teto” e para quem sua própria identidade e a identidade dos outros são vistas como locais de luta pela política de representação, exercício de poder, e reinvenção da memória social. É importante notar que o conceito de “casa” usado aqui não se refere exclusivamente a esses lugares em que se dorme, come, cria filhos e sustenta um certo nível de conforto. Para alguns, esta noção particular de “casa” é muito mítica, especialmente para aqueles que literalmente não têm casa neste sentido; também se torna uma reificação quando significa um lugar de segurança que exclui as vidas, identidades e experiências do outro, ou seja, quando se torna sinônimo de capital cultural dos sujeitos brancos de classe média. “Casa”, no sentido que estamos usando, refere-se a aspectos culturais e sociais que demarcam as fronteiras políticas entre os diversos espaços de conforto, sofrimento, abuso e segurança definindo a localização de um indivíduo ou grupo. Afastar-se de “casa” é questionar, na história, em termos semióticos e estruturais, como os limites e significados de “casa” são construídos de maneira evidente, muitas vezes fora da crítica. “Casa é sobre aqueles espaços culturais e formações sociais que funcionam hegemonicamente ou como locais de resistência. No primeiro caso, a “casa” é segura em virtude de suas exclusões repressivas e localização hegemônica fora da história. No segundo caso, o lar torna-se uma forma de “desabrigo”, um local de mudança de identidade, resistência e oposição que reúne condições para uma outra formação social e cultural.

Mas a cultura também produz limites que distinguem a coletividade do que está fora dela e que definem as organizações dentro dessa coletividade. “Sem-teto”, por exemplo, é um conceito facilitador associado ao espaço civil e político que a hegemonia não pode suturar, um espaço em que atos alternativos e intenções alternativas que ainda não são articulados

As Epistemologias Freireanas

como instituições sociais, ou mesmo projetos sociais, podem sobreviver. “Sem-teto”, então, é uma situação em que a potencialidade utópica pode perdurar. Para Freire, a tarefa de ser intelectual sempre foi forjada no âmbito de sem-teto: entre as diferentes zonas do teórico e do cultural; entre as fronteiras de culturas não europeias e europeias. Com efeito, Freire é um intelectual fronteiro, cuja lealdade não foi a uma classe e cultura específicas, como na noção de Gramsci do intelectual orgânico; em vez disso, os escritos de Freire incorporam um modo de luta discursiva e oposição que não só desafia a máquina opressora do Estado, mas também simpatiza com a formação de novos sujeitos e movimentos culturais engajados na luta pelos valores modernistas de liberdade, igualdade e justiça. Em parte, isso explica o interesse de Freire por educadores, feministas e revolucionários na África e América Latina.

É esse sentido de “sem-teto”, essa constante passagem para terrenos de alteridade, que caracteriza a vida e a obra de Freire. É como um exilado, um intelectual que se coloca entre as diferentes culturas, epistemologias e limites espaciais. Foi nesses espaços entre mundos que Freire situou sua própria política de localização, tornando-se um cruzador de fronteiras. Como intelectual fronteiro, ele rompe a relação entre a identidade do indivíduo e a subjetividade coletiva. Ele torna visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de futuro, ao “Inédito-viável”, não como um mergulho estático em uma textualidade desencarnada das lutas humanas, mas como uma política de educação forjada nos deslocamentos políticos e materiais dos regimes dominadores que exploram, oprimem, expulsam, mutilam e arruinam a vida humana. Como intelectual da fronteira, Freire ocupa um terreno de “falta de moradia” no sentido pós-moderno, que sugere a impossibilidade de um fechamento ideológico e hegemônico que não promova o alívio das tensões e contradições incessantes que informam tais identidades, lutas e projetos. Lembremos que, para Freire, o ser humano sempre pode “ser-mais”.

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO-PARTICIPATIVA COMO FUNDAMENTO POLÍTICO E EPISTEMOLÓGICO PARA ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DECOLONIAL NA AMÉRICA LATINA

Ao fazer uma análise da virada decolonial na América Latina, Restrepo e Rojas (2010) afirmam que a colonialidade é um padrão ou uma matriz de poder que estrutura o sistema mundial moderno no qual trabalham, subjetividades, saberes, lugares e seres humanos e que opera um projeto de desenvolvimento baseado na ciência positivista moderna, em nome da qual se intervém nos territórios, grupos, conhecimentos, corpos, subjetividades e práticas.

As Epistemologias Freireanas

Dessa forma, a luta decolonial está radicalmente comprometida em cruzar fronteiras para recuperar a especificidade de sua construção histórica e política. Segundo Giroux (1992a), descolonizar significa problematizar uma política de localização referenciada no privilégio, poder e peso ideológico da Europa ocidental. Ao mesmo tempo, tornar-se um cruzador de fronteiras engajado em um diálogo produtivo com os outros significa produzir um espaço no qual as relações sociais, ideologias e práticas dominantes apagam a especificidade da voz do outro, devendo ser desafiadas e superadas. Por ser uma passagem de fronteira, sugere que é necessário reinventar tradições fora do discurso de submissão, reverência e repetição com luta, criatividade, transformação e crítica.

O fundamento epistemológico que sustenta o pensamento decolonial na América Latina foi um processo coletivo que se beneficiou do trabalho criativo e do debate entre pessoas do continente interessadas em investigar temas característicos de suas próprias realidades sociais, principalmente problemas relacionados à educação, cultura e produção de conhecimento popular, transgredindo as fronteiras impostas pelos colonizadores e desafiando as relações de poder. Ortiz & Borjas (2008) confirmam que, durante a luta contra as ditaduras militares em vários países da América Latina entre 1960 e 1980, se fermentava uma ampla corrente de pensamento em que convergiam diversos atores sociais como professores, escritores, poetas, sociólogos, líderes comunitários, artistas, trabalhadores industriais, ativistas urbanos, analistas organizacionais, políticos, cientistas e educadores sociais. De todos esses campos – fermentados pelos movimentos sociais, pela educação popular, pela teologia da libertação, pelos meios de comunicação alternativos e pelos teóricos da Investigação-Ação-Participativa – surge uma convergência interdisciplinar que foi capaz de produzir e legitimar conhecimentos próprios dos povos que lutam contra a hegemonia colonial, permitindo que setores considerados subalternos pela sociedade pudessem compreender a complexidade da realidade e lutar para transformá-la.

Desde o início dos anos 1970, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda e o educador brasileiro Paulo Freire já haviam proposto o uso do termo Investigação-Ação-Participativa para descrever uma abordagem epistemológica alternativa ao modelo sociológico universalista de origem europeia. Ambos os pensadores, de certa forma, orientaram esse delicado percurso de construção de sólido referencial epistemológico decolonial. Por um lado, as contribuições de Fals Borda (1968; 1987; 1999; 2000; 2008; 2015) revelam que o peso da tradição, a natureza da estrutura de classes na América Latina e

As Epistemologias Freireanas

a interferência de interesses externos, atrasaram a ação necessária para a emancipação do continente. Por outro lado, Freire (1979; 1980; 1987; 1997) criticava a suposta neutralidade da ciência, afirmando que quando o sujeito não se posiciona diante da perpetuação do modus operandi que sustenta a dominação e a opressão, ele autoriza que essa suposta neutralidade contribua para a perpetuação da situação de desigualdade social e expropriação colonial. Fals Borda (1999) lembra como nos países em desenvolvimento o pensamento e a ação se articulavam, “combinando coração e cabeça” para propor técnicas e procedimentos que pudessem satisfazer a angústia dos pesquisadores sociais na qualidade de tanto de cidadãos quanto de cientistas. A metodologia da pesquisa-ação participativa centra-se no que se denomina " tensões estratégicas " - um conjunto de esquemas derivados do conceito clássico de "práxis" (ação-reflexão-ação), aos quais foram agregados elementos, culturalmente éticos e étnicos. Para Freire (1993) a ideia de práxis é caracterizada por um complexo de ideias, conceitos, esperanças, dúvidas, valores e desafios na interação dialética com suas oposições que buscam sua realização.

O primeiro simpósio Mundial da Investigação-Ação-Participação, realizado em Cartagena, Colômbia, no ano de 1977, caracteriza-se como um evento decisivo ao promover o encontro das vocações teórico-epistemológicas e das experiências práticas de resistência e luta na América Latina. Nele, sustentou-se a tese sociológica da possibilidade de resgate histórico local e de construção do conhecimento regional a partir das práxis de intervenção e participação social, que antecipou a reorientação das ciências sociais e humanas, inclusive nos Estados Unidos e na Europa. Esse evento revelou como o fluxo de pensamento do centro para a periferia pode organizar uma resistência à colonialidade, favorecendo e ampliando uma cooperação sul-sul. A Federação Colombiana de Educadores (FECODE, 2006) caracteriza a investigação-ação-participativa como um dispositivo de resistência ao processo de produção de conhecimento a partir do modelo colonial, constituindo-se como alternativa epistemológica latino-americana própria e configurando-se como método de aprendizagem mútua entre intelectuais e pequenos grupos comunitários na busca de possíveis soluções para os conflitos políticos locais com participação social. Essa perspectiva de movimento revolucionário e de crítica à dominação colonial pode ser ilustrada por um depoimento sobre essa práxis coletiva:

Éramos sociólogos, antropólogos, economistas, teólogos, artistas, fazendeiros, educadores e assistentes sociais. Tratava-se, portanto, de um grupo diverso e complexo, alguns dos quais teriam decidido abandonar as rotinas universitárias e se dedicar a buscas alternativas. Na Índia, o grupo camponês de Bhoomi-Sena

As Epistemologias Freireanas

(Exército da Terra, com seus intelectuais orgânicos Da Silva, Wignaraja, Rahman e outros) estava florescendo ; no Brasil, Paulo Freire e Darcy Ribeiro enfrentaram a ditadura militar e alimentaram a "consciência"; no México, Rodolfo Stavenhagen pôs em prática seu célebre artigo sobre "descolonizar as ciências sociais"; y en Colombia, el padre Camilo Torres, María Cristina Salazar y otros colegas ponían las bases de la "acción comunal" y predicaban la línea nacionalista con temas de lucha contra el latifundio y por los derechos humanos, así como la búsqueda de raíces históricas de os povos. (FALS- BORDA, 2008, p.7)

Por outro lado, Quijano (2014) também teve uma contribuição muito relevante ao desenvolver uma crítica do eurocentrismo e do colonialismo científico na América Latina, declarando a necessidade de uma independência intelectual das metrópoles colonizadoras, estimulando nossos talentos regionais, respeitando nossa dignidade histórica e combatendo o modelo patriarcal colonial. Isso não significa que as contribuições culturais e científicas do restante do mundo sejam rejeitadas. A independência intelectual anunciada por Quijano significa que a reprodução dos mesmos pressupostos dos colonizadores à nossa realidade social deve ser criticada e ultrapassada.

Pestaña & Alcázar (2009) destacam que os aspectos metodológicos da investigação-ação-participação se articulam de forma diferente do método científico convencional, uma vez que a forma de organização da pesquisa é menos autoritária e mais compartilhada. No mesmo sentido, Figueiredo (2015) afirma que uma das características mais salientes do surgimento de uma epistemologia das ciências sociais é sua relação com o desenvolvimento do pensamento crítico na América Latina, demonstrando a preocupação com os limites da sociedade atual e com as possibilidades de configuração de uma ordem humana e justa.

É provável que uma das contribuições mais importantes para as ciências sociais e humanas no contexto contemporâneo seja a teoria decolonial desenvolvida na América Latina. Em um dos textos mais relevantes sobre essa teoria decolonial, Mignolo (2008) revela a importância da desobediência epistêmica como uma opção decolonial que produz o sentido da identidade na política. A desobediência epistêmica é uma crítica ao paradigma da racionalidade e colonialidade modernas. Ele ainda argumenta que isso é necessário para desencadear um pensamento epistêmico próprio, a partir de nossas latitudes, destacando a importância de construir teorias sociais e organizar ações políticas com base na contestação de identidades que foram atribuídas por discursos imperiais, sendo, portanto, necessário desnaturalizar o racismo, a dominação imperial e o patriarcalismo que fundam a ciência

As Epistemologias Freireanas

moderna. Se essas identidades eram dominantes, patriarcais, raciais, opressoras, genocidas e misóginas, a construção de uma nova identidade política para a sociedade latina é, portanto, uma forma decolonial de pensar e agir, um ato de criação científica que satisfaz tanto as exigências do método, quanto da epistemologia do conhecimento científico, fundamentando ações concretas e práticas na luta e resistência por uma práxis decolonial para a sociedade latino-americana.

PAULO FREIRE COMO UM REVOLUCIONÁRIO TRANSGRESSOR DE FRONTEIRAS

Paulo Freire, como um educador crítico e trabalhador cultural, sempre foi extremamente consciente das intenções, objetivos e efeitos do cruzamento das fronteiras impostas pela dominação colonial. Com sua própria práxis, ele pôde analisar como tais movimentos de transgressão de limites impostos oferecem uma oportunidade para novos sujeitos, identidades e relações sociais que podem organizar a resistência para lutar contra dispositivos de dominação e opressão.

Entretanto, isso não significa que a obra de Freire se desenvolveu sem contradições. Para exemplo, Freire tentou reconciliar uma política emancipatória de alfabetização e uma luta pela identidade e diferença com certos elementos problemáticos do modernismo. As tentativas incessantes de Freire em construir uma nova linguagem, produzir novos espaços de resistência, imaginar novos fins e criar as oportunidades de alcançá-los, às vezes, ficavam limitadas, ao totalizar narrativas e articular binarismos que menosprezam o que é mutuamente contraditório e poderiam reduzir o caráter múltiplo da dominação e também das lutas. Nesse sentido, a confiança na emancipação como um elemento da luta de classes, às vezes torna invisível o modo como as mulheres são submetidas de forma diferente às estruturas patriarcais. Da mesma forma, seu apelo aos sujeitos dominantes para se comprometer com as lutas contra a opressão, minimizou a natureza complexa, múltipla e contraditória de subjetividade humana.

Também, a referência de Freire às “massas”, ou oprimidos, como estando inscritos em uma cultura de silêncios parecia estar em desacordo com as formas variadas de dominação sob as quais esses grupos estão submetidos e em alguns aspectos era contraditória à própria perspectiva de Freire sobre as diversas formas pelas quais os oprimidos lutam e se manifestam

As Epistemologias Freireanas

na prática política. Embora seja crucial reconhecer o brilho teórico e político que informou grande parte de sua obra, e todo seu vanguardismo, isso não nos impede de revelar alguns binarismos que informam a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987), mas também nos limites de suas Cartas à Guiné-Bissau (FREIRE, 2014), particularmente nas seções em que Freire argumenta que a cultura das massas deve desenvolver-se com base na ciência e que a pedagogia emancipatória deve ser alinhada com a luta pela reconstrução nacional. Sem abordar adequadamente as contradições que essas questões levantam entre os objetivos de Estado, o discurso da vida cotidiana, e o potencial para a violência pedagógica sendo feita em nome da política, o trabalho de Freire está exposto à acusação feita por alguns teóricos de ser uma obra excessivamente totalizante. Mas isso pode ser lido menos como uma crítica redutora de obra de Freire do que como uma indicação da necessidade de sujeitá-la a todas as formas de crítica social, para análises que envolvem seus pontos fortes e limitações como parte de um diálogo mais amplo a serviço de uma política emancipatória.

Algumas contradições na obra de Freire nos oferecem uma série de questões que precisam ser abordadas por educadores críticos, não apenas sobre o trabalho de Freire, mas também os sobre seus próprios trabalhos. Por exemplo: o que acontece quando a linguagem do educador não é igual à do oprimido? Como é possível ser vigilante para não assumir noções de linguagem, política e racionalidade que minam o reconhecimento da própria parcialidade e das vozes e experiências de outros? Como explorar a contradição entre validar certas formas de pensamento e a tarefa pedagógica de ajudar os estudantes a assumir seu protagonismo ao invés de simplesmente seguir os ditames da autoridade, independentemente de quão radical é o projeto informado por tal autoridade?

O recurso de Freire a binarismos como oprimido vs. opressor, resolução de problemas vs. problematização, ciência vs. magia, enfureceu-se bravamente contra línguas dominantes e configurações de poder que se recusaram a abordar suas próprias políticas, apelando para os imperativos de polidez, objetividade, e neutralidade. Aqui Freire avança na fronteira entre o discurso modernista e o discurso anticolonialista. Ele luta contra o colonialismo, mas ao fazê-lo frequentemente reverte, em vez de romper, sua problemática básica. Benita Parry (1987) localiza um problema semelhante na obra de Frantz Fanon: “O que acontece é que a heterogeneidade é reprimida nas figuras monolíticas e estereótipos de representações colonialistas.

Entretanto, claro que não pode ser esquecido que a força do discurso inicial de Freire repousa, em parte, com o fato de tornar visível não apenas a luta ideológica contra a

As Epistemologias Freireanas

dominação e o colonialismo, mas também a substância material da dor e sofrimento humano, forjada no calor de lutas de vida ou morte. Porém, em seus trabalhos posteriores, principalmente na parceria com Donaldo Macedo (FREIRE e MACEDO, 1987), em suas numerosas entrevistas e em seus livros dialogando com autores como Ira Shor, Antonio Faundez (FREIRE e FAUNDEZ, 1989); Ira Shor (FREIRE e SHOR, 1987); Peter Leonard (LEONARD e McLAREN, 2002), e Myles Horton (HORTON e FREIRE, 1990) Paulo Freire empreende uma forma de crítica e política cultural que empurra os limites que invocam o discurso do sujeito unificado, humanista, histórico, universal, como agentes da racionalidade iluminista. Recusando o privilégio de sentar-se sobre seu reconhecimento internacional, Freire avançou sempre na direção de constituir-se como um intelectual fronteiro, situado no universo mutante e adotou para si mesmo uma postura de constante mudança. São nesses diálogos que obtemos mais indicações de alguns dos princípios que podem definir Freire como um revolucionário. São nesses trabalhos que vemos vestígios, imagens e representações de um projeto político inextricavelmente ligado à autoformação. Ou seja, é aqui onde Freire é mais preciso em desvendar e desmontar ideologias e estruturas de dominação, à medida que elas surgem em seu confronto com as exigências contínuas da vida diária, manifestando-se de forma diferente nas tensões entre as periferias e os centros de poder que passaram a caracterizar um pensamento pós-colonial.

Em seu último livro, *Pedagogia da Esperança*, Freire (2021) invoca e constrói elementos de uma crítica social que compartilha uma afinidade com vertentes emancipatórias do discurso pós-moderno e pós-estruturalista. Nessa obra ele relativiza uma ética transcendente, o funcionalismo epistemológico e a teleologia política, desenvolvendo um discurso mais provisório, embora sempre ético e político, mas agora um discurso sujeito ao tempo, ao jogo da história, das culturas e do poder. Como um transgressor de fronteiras, ele constantemente reexamina sua obra e levanta questões sobre que tipo de fronteiras precisam ainda ser cruzadas e revisitadas, que tipo de identidades estão sendo refeitas e reconfiguradas, dentro de novas fronteiras históricas, sociais e políticas, e quais os efeitos de tais cruzamentos para a redefinição de uma prática política e pedagógica crítica e comprometida com a transformação social. Para Freire, a pedagogia é vista como uma prática cultural e política que não ocorre apenas nas escolas, mas em todas as esferas culturais. Neste caso, todo trabalho cultural é pedagógico e os trabalhadores culturais habitam uma série de locais que incluem, mas não se limitam às escolas.

As Epistemologias Freireanas

Em um diálogo fértil com Antonio Faundez (FREIRE e FAUDEZ, 1989), Freire fala sobre sua formação no exílio como um rico processo de cruzar fronteiras. Utilizando a metáfora do andarilho, ele escreve que foi viajando por todo o mundo, pela África, pela Ásia, pela Austrália e Nova Zelândia, pelas ilhas do Pacífico Sul e através de toda América Latina, Caribe, América do Norte e Europa, passando, em resumo, por diferentes partes do mundo, como um exilado, que ele teria compreendido melhor o seu próprio país. Foi por vê-lo a partir de uma certa distância, que ele o pôde entender melhor. Era ao ser confrontado com um outro eu, que ele descobria mais facilmente sua própria identidade. E assim, superou o risco que os exilados às vezes correm de serem muito remotos em seus trabalhos como intelectuais, distantes das experiências reais, mais concretas, e de ser um tanto ingênuos, e até um tanto contentes, porque estão perdidos em um jogo de palavras, o que Freire chamava de maneira bem-humorada de “especializar-se no balé de conceitos”.

Ler a obra de Freire nos últimos quinze anos nos aproxima do insight de Adorno (apud GIROUX, 1992b) quando o autor afirma que, “faz parte da moralidade não estar em casa” Adorno também era um exilado, furioso contra o horror e mal de outra era, mas ele também insistia que era o papel de intelectuais, desafiar aqueles lugares limitados pelo terror, exploração, e sofrimento humano. Ele também pediu que os intelectuais se recusassem a obedecer e os conclamava para que transgredissem esses sistemas de padronização, mercantilização e administração, pressionando a serviço de uma ideologia e linguagem ocupadas, ou cúmplices, dos centros de poder. Cabe ressaltar, entretanto, que Freire difere intelectual e politicamente de Adorno por haver em seu trabalho um senso mais profundo de ruptura, transgressão e esperança. Isso é evidente em seu apelo para que educadores, críticos sociais e trabalhadores culturais moldem uma noção de política e pedagogia fora das fronteiras disciplinares estabelecidas pelos colonizadores; fora da divisão entre alta cultura e cultura popular; fora de estáveis noções de identidade; fora de esferas públicas homogêneas; e fora dos limites que separam o desejo humano e suas emoções da racionalidade, que separam o corpo da mente. O exilado sabe que em um mundo secular e contingente, as casas são sempre provisórias. Fronteiras e barreiras que nos encerram na segurança de familiares territórios também podem se tornar prisões e muitas vezes são defendidas além da razão ou da necessidade. Exilados cruzam fronteiras, quebram barreiras de pensamento e experiência. (GIROUX, 1992b)

As Epistemologias Freireanas

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O PENSAMENTO DECOLONIAL

Os desafios apresentados por Freire e diversos outros autores críticos da dominação colonial nos oferecem novas possibilidades teóricas para contestar a autoridade de discursos e práticas coloniais que estão implicados nas relações sociais de manutenção dos privilégios e da opressão, na disputa entre os centros e as margens do poder. Os discursos decoloniais deixam claro que os antigos legados políticos da esquerda, centro e direita não podem mais ser definidos tão facilmente. De fato, os teóricos decoloniais foram mais longe e forneceram importantes percepções sobre como tais discursos se constroem ativamente nas relações patriarcais, racistas e misóginas de dominação cultural.

Nessa perspectiva, Young (1990) argumenta que o decolonialismo é um discurso deslocador que levanta questões teóricas sobre como as teorias dominantes e radicais “estão implicados na longa história do colonialismo europeu e continuam a determinar as condições de produção do conhecimento no âmbito da institucionalidade contemporânea”. Isso é especialmente verdadeiro para muitos dos teóricos em uma variedade de movimentos sociais que adotaram a linguagem da diferença e uma preocupação com a política do outro. Em muitos casos, os teóricos dentro destes novos movimentos sociais têm abordado questões políticas e pedagógicas através da construção de oposições binárias que não contêm apenas traços de racismo e vanguardismo teórico, mas também caem na armadilha, simplesmente revertendo o antigo legado colonial e a problemática de oprimido vs. opressor. Ao fazer isso, eles muitas vezes imitaram inconscientemente o modelo colonial de apagar a complexidade, a cumplicidade, os diversos agentes e as múltiplas situações que constituem os enclaves do discurso e da prática colonial hegemônica.

O desafio está em desmistificar e desconstruir formas de privilégio que beneficiam a masculinidade, a brancura e a propriedade, bem como aquelas condições que impedem a circulação de outras falas nos lugares onde apenas os privilegiados, em virtude do legado do poder colonial, assumem a autoridade e as condições para a agência humana. Mais importante, educadores e trabalhadores culturais devem estar empenhados em “desaprender o próprio privilégio”. O discurso decolonial reescreve a relação entre a margem e o centro, desconstruindo ideologias colonialistas e imperialistas que estruturam as práticas sociais, o conhecimento e seu registro segundo parâmetros ocidentais. Neste caso, há uma tentativa de demonstrar como a cultura europeia e o colonialismo estão profundamente implicados um no outro (Young, 1990).

As Epistemologias Freireanas

Portanto, isso sugere que o desafio é mais complexo do que apenas reescrever ou recuperar as histórias reprimidas a partir das memórias do outro; significa também compreender e tornar visível a forma como o conhecimento ocidental está envolto em estruturas históricas e institucionais que excluem leituras e vozes particulares, além de estéticas, formas de autoridade, representações e modos de sociabilidade outros. Embora não se possa esquecer que o legado do colonialismo significou imperialismo cultural, morte e destruição em grande escala de outras culturas, o “outro” é muito mais do que apenas o oposto do colonizador e dos valores do Ocidente, ou apenas um tropo homogêneo do imperialismo.

Isso sugere uma terceira ruptura fornecida por discursos decoloniais. A preocupação atual com a “morte do sujeito” não pode ser confundida com a necessidade de afirmar o complexo e contraditório caráter da agência humana. O discurso decolonial nos lembra que é ideologicamente conveniente, mas politicamente suspeito para os Intelectuais ocidentais falar sobre o desaparecimento de sujeitos narradores, autônomos e falantes de dentro das instituições do privilégio e do poder. Isso não é para sugerir que teóricos decoloniais aceitam a noção humanista do sujeito como um ser unificado com identidade estática. Pelo contrário, o discurso decolonial concorda que o sujeito falante deve ser descentrado, mas isso não significa que outras noções de agência humana e transformação social devam ser descartadas. Compreendido nestes termos, a noção pós-modernista do sujeito deve ser modificada a fim de estender, ao invés vez de apagar, a possibilidade de criar condições que facilitem a agência humana. No mínimo, isso significaria compreender os pontos fortes e os limites da razão prática, a importância dos investimentos afetivos, o discurso da ética como recurso para luta social e a disponibilidade de múltiplos discursos e recursos culturais que fornecem fundamentos para a agência.

Embora essas preocupações decoloniais devam ser assumidas por aqueles que se apropriam da obra de Freire, também é necessário ser mais específico sobre a política de sua própria localização e sobre o significado que os discursos emergentes do pós-modernismo e decolonialismo assumem em seu próprio trabalho. Se Freire tem o direito de desenhar com base em suas próprias experiências, como estas poderiam ser reinventadas a fim de evitar uma apropriação colonialista por parte de teóricos do Primeiro Mundo? Ao levantar essa questão, é necessário enfatizar que o que torna o trabalho de Freire importante é que ele não é um texto a favor, mas contra o monumentalismo cultural que oferece diferentes leituras, públicos e contextos. Além disso, seu trabalho deve ser lido em sua totalidade para que se possa ter uma

As Epistemologias Freireanas

melhor noção de como ele se desenvolveu na era pós-colonial. A obra de Freire não pode ser separada de sua história e também não pode ser reduzida à especificidade das intenções ou da localização histórica de determinado intelectual. Talvez o poder e a contundência das obras desse autor sejam encontrados exatamente na tensão, nos embates políticos e na poesia que o tornaram um projeto para quem cruza a fronteira, aqueles que enxergam na história uma forma de recuperar o poder e a identidade, reescrevendo o espaço e as práticas de resistência cultural e política. O trabalho de Freire representa uma fronteira onde a poesia desliza para a política e a solidariedade torna-se uma canção para o presente. Canção essa iniciada no passado enquanto espera para ser ouvida no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso reconhecer que nas primeiras décadas do século XXI a conjuntura mudou. A democracia no mundo contemporâneo está sofrendo um severo ataque dos discursos fascista e neoliberal que tem a intenção de eliminá-la por completo. Sob a influência crescente de ultranacionalistas, negacionistas das mudanças climáticas e defensores do autoritarismo, os ventos ideológicos do momento nos constroem pela substituição do ideal e da promessa de democracia pelos ditames do nacionalismo autoritário. A ignorância fabricada é uma nova face da submissão e da perda contínua da autonomia política e social. A desinformação tornou-se uma nova arma da necropolítica, espalhando medo, mentiras, ansiedade e destruição. Estas recentemente acentuadas pela pandemia de Covid-19.

A era histórica atual testemunhou uma fusão acelerada entre cultura, poder e mídias sociais, o que contribuiu para o desenvolvimento de novas formações sociais propagadoras de tsunamis de informações enganosas, produzindo o que a Organização Mundial da Saúde chamou de “infodemia”. Nesse caso, as ecosferas da mídia e as máquinas de desimaginação criaram, entre grandes segmentos do público, uma fuga do pensamento crítico e da responsabilidade social. Isso é ainda mais acentuado por uma espécie do terrível silêncio e fuga do debate por parte de muitos políticos, em face da miséria e do sofrimento generalizados que se repete infinita e desnecessariamente. Essas ideologias fundamentadas na mentira obscurecem a conexão entre relações sociais prejudiciais e as configurações de poder que as moldam. Isso provoca uma falha da imaginação do público. À medida que os interesses privados prevalecem sobre o bem público, os espaços públicos são corroídos e as vantagens pessoais de curto prazo, além de uma noção regressiva de liberdade desprovida de

As Epistemologias Freireanas

responsabilidade social, substituem qualquer noção mais ampla de justiça social. Tudo isso torna mais difícil para o público imaginar futuros alternativos e os horizontes de possibilidades começam a desaparecer.

As redes sociais se tornaram tóxicas, venenosas e perigosas, com um rastreamento constante de nossas necessidades, interesses, desejos e lutas políticas, espalhando mentiras e informações falsas. Mascaradas por uma nova expressão - fake news - as velhas ideologias conservadoras que alinham a consciência individual e coletiva com as forças do autoritarismo voltam a emergir. A ignorância fabricada se funde com um lote horrível de emoções preconceituosas e odiosas disseminadas entre milhões de pessoas simultaneamente, como uma corrente elétrica. A política não é mais simplesmente uma luta por instituições econômicas, dispositivos culturais ou relações coloniais de poder, é também uma luta por ideias, consciência, identidade e agência. A cultura popular está agora nas mãos de um número limitado de corporações com alcance global ameaçando todo o planeta. A praga da ignorância fabricada emerge numa arena política que é agora amplamente definida pela manipulação da cultura popular e pela repercussão de ideologias fascistas pelas poderosas mídias de direita.

Na era do espetáculo, as ferramentas da educação e do pensamento crítico devem ser elevadas ao centro da política. Urge, portanto, um movimento revitalizado de recuperação da linguagem de uma democracia substantiva, dedicado à criação de visões, ideais, instituições, relações sociais e formas de resistência coletiva que permitam ao público imaginar uma vida para além de uma ordem social que naturalize as violências de classe, gênero e raça, legitimando uma cultura de crueldade (HOOKS, 1989; 1990). A educação é a base da política, e a cultura formativa que ela produz é a esfera onde as pessoas se tornam politicamente alfabetizadas ou civicamente analfabetas. Esquecer isso é dar à extrema direita uma vantagem na guerra cultural que pode ser impossível de reverter. As apostas são altas demais para permitirmos que isso aconteça.

É exatamente por isso que a obra de Paulo Freire volta a adquirir, no contexto contemporâneo, relevância cada vez maior. O fundamental na obra de Freire e nas suas lutas por liberdade e transformação social foi o reconhecimento de que a dominação não era apenas econômica e estrutural, mas também pedagógica, ideológica, cultural e intelectual e que questões de persuasão e crença eram armas cruciais para a criação de agentes engajados e sujeitos críticos. Ele também refutou a rota de fuga fácil dos cínicos que igualaram e colapsaram a dominação e o poder. A resistência sempre foi uma possibilidade e qualquer

As Epistemologias Freireanas

política que a negasse carregaria o peso da cumplicidade com os crimes mais hediondos e não reconhecidos. Freire foi um intelectual público transformador e um lutador pela liberdade que acreditava que os educadores tinham a enorme responsabilidade de enfrentar os problemas sociais e políticos mais importantes de seu tempo, de dizer a verdade e de correr riscos, por mais inconvenientes que fossem as consequências. A coragem cívica era essencial para a política e ele personificava o melhor dessa convicção.

Freire acreditava que nenhuma sociedade deve ter apenas o suficiente para sobreviver e que a luta contra a injustiça e a opressão institucional é a pré-condição para uma política global de radicalização dos valores democráticos. A alfabetização política para ele foi uma arma para despertar a consciência, encorajar a ação cívica e encerrar a atração de uma política fascista. Freire era perigoso e com razão. Em um momento em que a história está sendo apagada, aqueles considerados descartáveis estão perdendo suas vidas. Há a necessidade, mais do que nunca, do despertar de uma consciência anticapitalista e de um movimento social de massa. O espírito e a política de Freire não devem ser somente celebrados com alegria, mas imitados e fortalecidos em torno da construção de uma nova ética decolonial, livre, transformadora e, por tudo isso, revolucionária. Viva Paulo Freire. E vivamos sua obra no sentido mais radical que ela representa, com todo seu significado político de resistência e luta decolonial.

REFERÊNCIAS

- BORSA, J. "Towards a Politics of Location: Rethinking Marginality." **Canadian Women Studies** 11: 36-39, 1990.
- FALS-BORDA, O. **Revoluções inacabadas na América Latina 1809-1968**. México: Editores Siglo XXI, 1968.
- FALS-BORDA, O. **Instituto de Pesquisa Participativa do Homem**. 2ª Ed. Montevideu: Edições da Banda Oriental, 1987.
- FALS-BORDA, O. **Origens universais e desafios atuais do IAP. Análise política**. Colômbia: Instituto de Estudos Políticos e Relações Internacionais (IEPRI), 1999.
- FALS-BORDA, O. **Ação e Espaço. Autonomia na Nova República**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 2000
- FALS-BORDA, O. **A Sentipensante Sociology for Latin America. Buenos Aires**. Século XXI Editora e CLACSO, 2015. [http:// biblioteca. clacso. edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf) .

As Epistemologias Freireanas

FALS-BORDA, O. Pesquisa-ação em convergências disciplinares. [Disponível apenas via Internet em: <Http://Historiactualdos.Blogspot.Com/2008/11/La-InvestigacinAccin-En-Convergencias.Html>]

FECODE. Pesquisa-ação-participativa: teoria e análise política. **Caderno Temático** nº 1. Bogotá: Federação Colombiana de Educadores (FECODE), 2006.

FIGUEIREDO, G. Pesquisa-ação participativa: uma alternativa para a epistemologia social na América Latina Pesquisa-ação participativa: uma opção pela epistemologia social na América Latina. **Revista de Pesquisa (Caracas)**. Nº 86, v.39, set-dez, p.255-273, 2015. <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v39n86/art14.pdf>

FREIRE, P. **Política e Educação: Ensaio**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 4ª edição. São Paulo, Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Conhecimentos Necessários à Prática Educativa**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P; MACEDO, D.. **Literacy: Reading the Word and the World_ South Hadley**, MA: Bergin, 1987.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Learning to Question: A Pedagogy of Liberation**. New York: Continuum, 1989.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed**. Bloomsbury Publishing, 2021.

GIROUX, H. Paulo Freire e a política do pós-colonialismo. **Journal of Advanced Composition**, v12, n1, p15-26, Win. 1992a.

GIROUX, H. **A Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education**. New York: Routledge, 1992b.

HOOKS, B. **Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black**. Boston: South End, 1989.

HOOKS, B. **Yearning: Race and Gender in the Cultural Marketplace**. Boston: South End, 1990.

HORTON, M; FREIRE, P. **We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change**. Ed. Brenda Bell, John Gaventa, and John Peters. Philadelphia: Temple UP, 1990.

LACLAU, E. "Building a New Left: An Interview with Ernesto Laclau." **Strategies** 1 (1988): 10-28.

LEONARD, P; MCLAREN, P. **Paulo Freire: A critical encounter**. Routledge, 2002.

As Epistemologias Freireanas

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: uma opção descolonial e o significado da identidade na política. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, vol. 34, pág. 287-324, 2008.

ORTIZ, M.; BORJAS, B. Pesquisa-ação participativa: contribuições de Fals Borda para a educação popular. **Rev. Espacio Abierto**, 17 (4), 615-627, 2008.

PARRY, B. "Problems in current theories of colonial discourse." **Oxford literary review** 9, no. 1 (1987): 27-58.

PESTAÑA, J. ; ALCÁZAR, MA (2009). Pesquisa-ação-participativa. Em: ROMÁN; Reyes (Org). **Dicionário Crítico de Ciências Sociais . Terminologia Científico-Social** , Volume 3, Madrid-México: Editora Plaza y Valdés.

QUIJANO, A. Questões e horizontes da dependência histórico-estrutural da colonialidade / descolonialidade do poder. **Coleção de Antologias do Conselho LatinoAmericano de Ciências Sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RESTREPO, E; ROJAS, A. **Inflexão descolonial: fontes, conceitos e questões**. Universidade de Cauca, Popayán, Colômbia, outubro de 2010. SHOR, Ira;

FREIRE, P. **A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education**. Greenwood Publishing Group, 1987.

STYGALL, G. "Teaching Freire in North America." **Journal of Teaching Writing** 8 (1989): 113- 25.

YOUNG, R. **White Mythologies: Writing History and the West**. New York: Routledge, 1990.

SOBRE OS AUTORES

HENRY ARMAND GIROUX

Estudioso e crítico cultural americano. Um dos primeiros teóricos da pedagogia crítica nos Estados Unidos, é conhecido por seu trabalho pioneiro, em pedagogia, estudos culturais, estudos de juventude, educação superior, estudos de mídia e a teoria crítica.

GUSTAVO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO

Professor e Pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Professor Visitante na McMaster University (Canada). Experiência na interseção das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências da Saúde com ênfase nos campos de Educação, Saúde e Cultura. Credenciado no programa de pós-graduação do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde. Interesses de pesquisa: i) Políticas Públicas de Educação e Saúde; ii) Trabalho e Educação em Saúde: Teorias, Métodos e Práticas; iii) Ensino na Educação Superior em Saúde; iv) Avaliação e Qualidade da formação em saúde e; v) História de Vida e Identidade Profissional de professores e profissionais de saúde; vi) Práxis Educativa, Transdisciplinaridade e Promoção da Saúde: Ação Coletiva Intersetorial, Educação Popular em Saúde, Vulnerabilidade Social, Autonomia dos sujeitos e Empoderamento Comunitário; vii) Psicologia da Comunicação: intersubjetividade, Interação Social e Desenvolvimento Humano; viii) Trabalho Docente, Práticas de Ensino e Formação de Professores; ix) Métodos de Pesquisa em Educação, Pesquisa-ação e Pesquisa-participativa; x) Epistemologia Social e Teorias do Pensamento Crítico e pós-crítico na América Latina.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Educación Popular de Jóvenes y Adultos y docencia: contribuciones Freireanas

Popular Education of Youth and Adults and teaching: Freirean contributions

Educação Popular de Jovens e Adultos e docência: contribuições Freireanas

Samuel Penteadó Urban¹; Juliana Paiva Santiago²

¹ Doutor em Educação Científica e Tecnológica, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Patu, Rio Grande do Norte, Brasil – E-mail: samuelfurban@uern.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0037-5270>

² Mestra em Linguística, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia, Irecê, Bahia, Brasil – E-mail: julianasantiago@ifba.edu.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5776-0751>

Palabras-clave:

educación de jóvenes y adultos; educación popular; docencia; Paulo Freire.

RESUMEN:

El presente texto busca realizar una reflexión teórica respecto a la docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos, en la perspectiva de la Educación Popular. Es importante señalar que esa reflexión no sólo deriva de lecturas, sino también de experiencias educativas de los autores. En ese sentido, para que fuera posible presentar las contribuciones de la pedagogía freireana, se ha realizado, inicialmente, una síntesis crítica acerca de la concepción autoritaria/antipopular de EJA. Em seguida, se presentó la concepción democrática y popular de Educación de Jóvenes y Adultos, y por fin, se discutió la docencia en EJA. Esto es, se hace menester plantearnos una educación que nos traiga la denuncia y el anuncio, en especial en la Educación de Jóvenes y Adultos. Eso porque, así como en el momento en que surgieron las primeras experiencias educacionales de Paulo Freire, el actual contexto sócio-histórico exige respuestas de los educadores comprometidos con las clases populares y con la lucha contra todas las formas de opresión.

keywords: education of youth and adults; popular education; teaching; Paulo Freire

ABSTRACT: This text seeks to carry out a theoretical reflection on teaching in Youth and Adult Education, from the perspective of Popular Education. It should be noted that this reflection derives from readings, but also from the authors' educational experiences. In this sense, in order to present the contributions of Freirean pedagogy, initially, a critical synthesis about the authoritarian/anti-popular conception of EJA was carried out. Then, the democratic and popular conception of Youth and Adult Education was presented, and finally, teaching in EJA was discussed. This is because, just as at the time when Paulo Freire's first educational experiences emerged, the current socio-historical context demands responses from educators committed to the popular classes and in struggle against all forms of oppression.

As Epistemologias Freireanas

Palavras-chave:

educação de jovens e adultos; educação popular; docência; Paulo Freire.

RESUMO:

O presente texto busca realizar uma reflexão teórica acerca da docência na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da Educação Popular. Cabe destacar, que essa reflexão deriva de leituras, mas também de experiências educativas dos autores. Nesse sentido, para que fosse possível apresentar as contribuições da pedagogia Freireana, realizou-se, inicialmente, uma síntese crítica acerca da concepção autoritária/anti-popular da EJA. Em seguida, foi apresentada a concepção democrática e popular de Educação de Jovens e Adultos, e por fim, discutido a docência na EJA. Isso porque, assim como no momento em que surgiram as primeiras experiências educacionais de Paulo Freire, o atual contexto sócio-histórico exige respostas dos educadores comprometidos com as classes populares e em luta contra todas as formas de opressão.

PRESENTACIÓN

El presente texto busca realizar una reflexión teórica respecto a la docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos, en la perspectiva de la Educación Popular. Es importante señalar que esa reflexión no sólo deriva de lecturas, sino también de experiencias que se han realizado junto a la universidad popular del campo, el Instituto de Economía Fulidaidai-Slulu en Timor-Leste, y junto al curso de Pedagogía de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, endonde el primer autor actúa como docente.

Respecto a la primera experiencia, ella se ha dado, primeramente, entre los años de 2013 y 2015, cuando el primer autor actuó como profesor formador de la Cooperación Brasileña en Timor-Leste, por medio de las instituciones CAPES/UFSC, y, en un segundo momento, entre 2017 y inicio de 2018, cuando el autor ha realizado su doctorado sánduche junto a la Universidade Nacional de Timor Lorosa'e (UNTL), por el Programa de Pró-Mobilidade Internacional (CAPES/AULP). Se señala que la segunda autora también ha sido profesora formadora de la Cooperación Brasileña en Timor-Leste, entre los años de 2014 y 2016.

Respecto a la estructura del presente texto, lo hemos dividido en tres partes principales: primeramente, se realizará una breve presentación acerca de la concepción autoritaria de educación; a continuación, se discutirá respecto a la concepción democrática de educación, poniendo énfasis a la Educación Popular, y, por fin, se trará una reflexión acerca de la docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos en la perspectiva de la Educación Popular, con base en las contribuciones Freireanas, siendo ellas no solo oriundas de las escrituras del propio Paulo Freire, sino también de autores cuya base teórica se asienta en la pedagogía Freireana.

As Epistemologias Freireanas

EDUCACIÓN ANTIPOPULAR O CONCEPCIÓN AUTORITARIA DE EDUCACIÓN

Inicialmente, se debe aquí hacer el siguiente cuestionamiento: ¿por qué se dice Educación Popular y no solo Educación?

En síntesis, la necesidad de reafirmación de la Educación Popular ocurre por el hecho de que la educación escolar, por lo general, y en especial en la actualidad, se ha destacado por su carácter antipopular.

Nos referimos aquí a la educación escolar, pues como afirma Martins (2016, p. 45), “Ella es una de las formas que la educación ha asumido en determinado contexto histórico, pero “[...] se ha tendido (y se tiende) a absorber toda la función educativa.” (SAVIANI, 2009 apud MARTINS, 2016, p. 45).

A lo que se refiere a la docencia antipopular en la Educación de Jóvenes y Adultos, que tiene como eje el profesor/profesora, o, en las palabras de Romão (2011) en el profesor-instructor, se considera el analfabetismo como una “hierba dañina” (FREIRE, 2010, p. 15) en la que los individuos que pose en esa “chaga” están enfermos. (FREIRE, 2010, p. 16), y con ello, van recibiendo la “(...) ‘transfusión’ en la cual la palabra del educador es la ‘sangre salvadora’ del ‘analfabeto enfermo’” (FREIRE, 2010, p. 16). “Aún más, el analfabetismo parece también, en esta visión ingenua o astuta, como la manifestación de ‘incapacidad’ de la gente, de su ‘poca inteligencia’, de su ‘proverbial pereza’.” (FREIRE, 2010, p. 15).

Por lo contrario, el “analfabetismo es la expresión de la pobreza, consecuencia inevitable de una estructura social injusta. (...) Es, sí, la negación de un derecho al lado de la negación de otros derechos”. El mismo autor aún añade que “Sería ingenuo combatirlo sin combatir sus causas” (GADOTTI, 2011, p. 38), ya que “no es una cuestión pedagógica, sino una cuestión esencialmente política” (GADOTTI, 2011, p. 39).

Acerca de su proceso educativo, esa perspectiva educacional antipopular se caracteriza por el acto mecánico de depositar el saber en los educandos, siendo estos considerados meros receptores de informaciones (FREIRE, 2010), así como por no tener como punto de partida la práctica social, desconsiderándose, así, toda una multiplicidad de saberes experienciales de los individuos, generando lo que Santos y Meneses (2009, p. 11) presentan como “universalidad descontextualizada”. En este caso, hay, entonces, la “negación de la palabra” (FREIRE, 2010).

Para Silva (2016), con base en Freire (1987, 2010) hay aquí una gran contradicción de la sociedad burguesa: el intento de homogeneización cultural, adoptando nada más la cultura occidental como única y verdadera, con el objetivo de volver legítimas las desigualdades. En

As Epistemologias Freireanas

ese sentido, Santos y Menezes (2009, p. 13) afirman que la “epistemología occidental dominante ha sido construída con base en las necesidades de dominación colonial, y centrada en la idea de un pensamiento abisal”.

En términos prácticos, acerca de esa educación antipopular, hay contenidos desconexos de la realidad de los educandos, señalándose el famoso cuestionamiento presentado por Freire (2010, p. 17) en relación a la Educación de Jóvenes y Adultos: “¿Qué sentido (...) puede tener para hombres y mujeres (...) que viven duras jornadas laborales - o, más duro aún, sin trabajo - textos como estos, que se deben memorizar: ‘Asa es del ave’; ‘Eva viólas uvas’ (...)?”

¿Y cuál es el objetivo de esa educación antipopular?

Para Gramsci (1989, 2002), siendo la escuela el mecanismo de mantenimiento de la ideología burguesa, o sea, de la hegemonía política de la burguesía dominante, la Educación intenta reproducir su ideario de clase, así como lo hace con el patriarcado y el colonialismo, se añadimos las contribuciones de Santos (2019).

Martins (2016, p. 54) afirma que las acciones educativas (antipopulares) se realizan en la “perspectiva de conservación de las relaciones sociales, pues visan educar individuos y grupos sociales para que se integren armónicamente en la realidad, no reconociendo las contradicciones presentes.”

En otras palabras, segundo Freire (2010, p. 17), se objetiva formar “(...) seres pasivos y dóciles, pues que así se los ven y así se los tratan. Los alumnos deben recibir aquella ‘transfusión’ alienante de la cual, por eso mismo, no puede resultar ninguna contribución al proceso de transformación de la realidad”.

Al contrario de esa perspectiva se tiene la Educación Popular de corte progresista (concepción democrática), o sea, una educación como expresión de una Cultura Rebelde, referente a la resistencia y a la construcción contra-hegemónica en la perspectiva de autonomía de los sujetos en el proceso histórico. (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Así, por la necesidad de transformarse la realidad que se hace necesaria la reafirmación de la Educación Popular como un camino viable para un otro mundo posible, comprendiendo la como “proceso de producción del conocimiento hacia la libertad y hacia la democracia, que rehúsa el autoritarismo, la manipulación e ideologización como han sido reproducidas en la lógica de la educación de mercado.” (STRECK, 2014, p. 49).

As Epistemologias Freireanas

EDUCACIÓN POPULAR COMO CONCEPCIÓN DEMOCRÁTICA

Para iniciar esa sección, es posible tener en cuenta la discusión a partir del concepto de crítica. Así, por medio de la lectura de Saviani (1999), se puede apuntar para el hecho de que la concepción autoritaria de educación es acrítica, ya que sí, se la hace pensando la escuela como algo alejado de la sociedad, y en ese sentido, la escuela visa la adaptación al contexto sócio-histórico.

Una observación planteada en este texto es la de que por más que hayan diferencias entre la pedagogía Freireana y la Pedagogía Histórico-crítica, propuesta por Saviani (1999), partimos aquí de la premisa de que ambas son críticas y se manifiesta a través de la relación dialéctica entre escuela y sociedad.

Por ese motivo, la concepción democrática, más específicamente la educación popular de carácter progresista, tiene como punto de partida y de llegada la práctica social, cuyo objetivo no se trata de la adaptación al contexto sócio-histórico, sino de su transformación.

Acerca de esa relación dialéctica con la sociedad, la concepción defendida aquí camina en el sentido de que el analfabetismo no es una “chaga”, tampoco una “hierba dañina” a ser erradicada, sino una de las expresiones concretas de una realidad social injusta. “No se trata de un problema estrictamente lingüístico tampoco exclusivamente pedagógico, metodológico, sino político, como la alfabetización por medio de la cual se pretende superarla”. (FREIRE, 2010, p. 18). El analfabetismo es la negación de un derecho al lado de la negación de otros derechos. En ese sentido, no hay como pensar la educación de jóvenes y adultos como neutra y apartada de la sociedad. (GADOTTI, 2011).

Por ese motivo, se defiende aquí la Educación Popular, pues “Educadores y grupos populares descubrieron que Educación Popular es sobretodo el proceso permanente de reflexionar acerca de la militancia; reflexionar, por lo tanto, sobre su capacidad de mobilizarse hacia objetivos propios” (FREIRE, 2011, p. 22)

Hay que señalar que la Educación Popular de Jóvenes y Adultos en la perspectiva Freireana no es auto ayuda, tampoco visa la formación de actores sociales profundamente competitivos, individualistas, inclinados a un proyecto de realización de vida a través de la competencia con los demás en la búsqueda por el “éxito”. Hemos traído esa cuestión, pues, muchas veces, la concepción de Educación Popular, presente en las obras de Paulo Freire, ha sido vaciada, en el sentido de una romantización descomprometida con las causas sociales, ocurriendo, sobretodo, por la exclusión del clivaje de clase.

As Epistemologias Freireanas

En contraposición a ello, Brandão y Assumpção (2009, p. 94) afirman:

La educación popular pretende conspirar contra eso. Pretende ser ‘una otra educación viable’. Sí, una otra concepción, una alternativa. Un proyecto múltiple, pero convergente al ser lo de una educación francamente opuesta a toda la creación de personas, de vocaciones y de identidades regidas por el mercado.

En ese mismo sentido, los mismos autores añaden presentando esa concepción de educación como expresión de una Cultura Rebelde, através de “Una radicalidad comprendida en el sentido etimológico de la palabra: referente a la raíz, al origen; en el caso de la educación popular, referentes a la resistencia y a la construcción contra-hegemónica en laperspectiva de la autonomía de los sujetos en el proceso histórico.” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 47).

EJA Y DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN POPULAR

Y ¿cómo es posible pensar la docencia por medio de la concepción democrática y popular?

Para responder esa cuestión, partimos aquí de los escritos de Gramsci (2001), en consonancia con la pedagogía Freireana.

De acuerdo con Gramsci (2001), es necesario que la educación, en el caso de la Educación Popular de Jóvenes y Adultos, forme intelectuales orgánicos de la clase trabajadora, en la lucha por una contra-hegemonía, por una contracultura. Esta última, se puede interpretar, también, como cultura rebelde (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009).

Y eso ocurre por medio de lo que Gramsci (apud BARBOSA, 2004) denomina filosofía de la praxis, eso es, “como un instrumento de superación de una concepción acrítica del mundo, fundamentada desde elementos del sentido común.” (BARBOSA, 2004, p. 102-103). Se destaca que sentido común aquí debe ser entendido através de la práctica social, siendo la práctica social como punto de partida y de llegada.

En ese sentido, en las palabras de Freire (2011, p. 22), el educando “con la indispensable ayuda del educador, va superando su saber anterior, de pura experiencia con hechos, por un saber más crítico, menos ingenuo. Solo se supera el sentido comúndes de lo mismo y no con el desprecio arrogante de los elitistas por él.” (FREIRE, 2011, p. 22)

Acercas de la “visión ingenua o astuta” (FREIRE, 2010, p. 15) del mundo, o sea, cuando el sujeto no tiene la conciencia de su realidad, puede estar sometido a reproducir

As Epistemologias Freireanas

discursos de un sentido común opresor, que legitima las desigualdades sociales, siendo esa una visión fatalista de mundo (SILVA, 2016).

A ejemplo, se ha revelado muy común en Brasil, actualmente, la aceptación y la reproducción de las dichas *Fake News*. Eso es, a través de una aceptación pasiva de informaciones falsas como fruto de una “visión ingenua o astuta” (FREIRE, 2010, p. 15) de mundo, surgen los movimientos anti-vacuna, que defienden que las vacunas poseen “*chips* controlados por los ‘comunistas’”; los movimientos terraplanistas que defienden que la tierra es plana; los movimientos que creen que la “izquierda ‘comunista’ va a imponer a sus niños el uso de biberones eróticos en las escuelas”; etc... señalándose, entonces, visiones deterministas y fatalistas del mundo.

Así, partiendo de esas visiones fatalistas del mundo, que la práctica docente de EJA debe realizarse, desarrollando, así, la superación de ese sentido común. En ese sentido, es que

Educación Popular puede ser socialmente entendida como facilitadora de la comprensión científica que grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias. Esa es una de las tareas fundamentales de la educación popular de corte progresista, la de insertar los grupos populares en el movimiento de superación del saber de sentido común por el conocimiento más crítico, más allá del “pienso que es”, alrededor del mundo y de uno mismo en el mundo y conél. Este movimiento de superación del sentido común implica una diferente comprensión de la Historia. Implica entenderla y vivirla, sobretodo vivirla, como tiempo de posibilidad, lo que significa la rehusa a cualquier explicación determinista, fatalista de la Historia. Niel fatalismo que entiende el futuro como la repetición casi inalterable del presente, niel fatalismo que percibe el futuro como algo predeterminado. Sinoel tiempo histórico, que por nosotrose ha hecho y que nos transforma a la vezque somos sus autores. Desde ahí que la Educación Popular, practicándose en el tiempo-espacio de posibilidad, por sujetos conscientes o volviéndose conscientes de eso, no pueda prescindir del sueño. (FREIRE, 2011, p. 23)

De esta forma, el conocimiento científico que el educador va a trabajar, va depender de las contradicciones efectivas/concretas, presentes en determinada situación, en las lecturas de mundo, como punto de partida para la transformación (SILVA, 2016).

As Epistemologias Freireanas

En ese sentido, es necesario que el educador haga un “diagnóstico histórico-económico del grupo o de la comunidad endonde van a trabajar y establecer un canal de comunicación entre el saber técnico (erudito) y el saber popular. (GADOTTI, 2011, p. 39)

Al educador cabe la comprensión crítica de lo que está ocurriendo en el cotidiano del entorno popular, pues los contenidos que van a ser enseñados y aprendidos no pueden ser totalmente inusuales al cotidiano de la comunidad. En las palabras de Freire (2011, p. 21-22), “Que pasa, en el entorno popular, en las periferias de las ciudades, en los campos (...), nada puede escapar a la curiosidad arguta de los educadores involucrados en la práctica de la Educación Popular.” (FREIRE, 2011, p. 21-22).

En términos prácticos, con base en Silva (2016), la docencia en EJA demanda la comprensión de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje hay la existencia de sujetos, en que ambos aprenden (sentido nosológico). Eso quiere decir que

El pensamiento de ambos es diferente. Y así, lo que, sí, existe es una comprensión crítica de un proceso dialéctico, donde ambos llegan a una nueva síntesis (profesor y alumno). El profesor, en principio, tiene una visión más contextualizada del conocimiento y de la realidad porque él posee el conocimiento científico. Sin embargo, interno a este proceso, él también sufre transformaciones en su perspectiva, en el sentido de una comprensión profunda de la realidad en que uno está. [En ese sentido, se considera] que la premisa es que todo conocimiento, incluso de la ciencia, es la base para comprender la realidad, en cada época, en cada situación, considerándose las limitaciones de los diversos conocimientos. (SILVA, 2016, s/p)

Conforme a afirmación de Silva (2016), a Educación Popular, en la superación de la educación bancaria, “trata de hacer el esfuerzo necesario de tener en el educando un sujeto cognoscible, que, por eso mismo, se asume como un sujeto en búsqueda de, y no como pura incidencia de la acción del educador” (FREIRE, 2011, p. 22)

Y es en ese sentido que sí es posible citarse los temas o palabras generadoras, siendo estas sistematizaciones oriundas de contradicciones sociales transformadas a lo largo de la docencia en “palabras pertenecientes a la [...] experiencia existencial, palabras embarazadas del mundo.” (FREIRE, 2011, p. 23).

A ejemplo, Silva (2020) y Urban y Linsingen (2020) nos presentan respecto un proceso de alfabetización de adultos que se realizó en Timor-Leste en mediados de las décadas de 1970

As Epistemologias Freireanas

y 1980. Acercade ese hecho, en el inicio de la década de 1970, a través de profesores de la Universidad de Porto, ha llegado a Timor la obra *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire. Desde ese momento se han iniciado campañas de alfabetización con el uso de los temas generadores, con el propósito de trabajar la alfabetización libertadora, y que ha sido uno de los pilares para la conquista de la restauración de la independencia contra los invasores indonesios¹.

Aún sobre el ejemplo de Timor-Leste, luego dela realización de investigaciones temáticas con base en el sentido común de los educandos (práctica social), han sido utilizadas diversas palabras, con énfasis para el término *kuda*. *Kuda* significa caballo en lengua Tétum², y sirvió de base para la construcción de frases como, por ejemplo: “*Hader, kaer rasik kuda tali eh. Hader! Ukun Rasik an ita rai eh!*”. Traduciéndola al español, tenemos la frase: “¡Despierten, tomen las riendas de su propio caballo! ¡Despierten, gobernemosn osotros mismos nuestra tierra!”. (SILVA, 2020; URBAN, LINSINGEN, 2020).

Com ello, se queda evidente que el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos, a través de la utilización del término *kuda*, sirvió de base para la comprensión de la realidad en aquel momento de lucha contra la invasión indonesia, superando así, visiones fatalistas y contradictorias de mundo y siendo uno de los pilares para la libertación de lagente de Timor-Leste al lado de la lucha de la guerrilla.

Así, la Educación Popular se destina a trabajar los conocimientos que historicamente han sido sistematizados por los hombres y mujeres (GOHN, 2011), incluyendo aquí los saberes populares, aquellos vinculados a la “práctica cognitiva de los cuerpos humanos a luchar, a resistiry a tener esperanza.” (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 42). En otras palabras, la Educación Popular tiene por base “saberes existentes en el mundo y, ala vez, anclada a una reflexión sobre ellos en su carácter ubicado en condiciones locales y de validez de cada uno, estimadas desde sus consecuencias.” (NUNES, 2009, p. 226).

CONSIDERACIONES FINALES

El presente texto buscó externar la docencia ligada a la Educación de Jóvenes y Adultos basada en la Educación Popular de corte progresista, teniendo como aporte teórico la pedagogía Freireana.

¹Desde 1513 a 1975, Timor-Leste estuvo bajo dominio Portugués. El 28 de noviembre de 1975, la gente de Timor há conquistado la restauración de la independencia que ha sido interrumpida el 7 de diciembre de 1975, cuando los indonesios invadieronel país leste-timorense. Así, luego del asesinato de un tercio de la población leste-timorense, solamente en 2002 el país conquista la restauración de su independencia.

²Lengua oficial en Timor-Leste al lado de la Lengua Portuguesa.

As Epistemologias Freireanas

En ese sentido, para que fuera posible presentar las contribuciones de la pedagogía freireana, se ha realizado, inicialmente, una síntesis crítica acerca de la concepción autoritaria/antipopular de EJA. Em seguida, se presentó la concepción democrática y popular de Educación de Jóvenes y Adultos, y por fin, se discutió la docencia en EJA.

Con ello, a pesar del presente texto haberse centrado casi que integralmente en reflexiones teóricas, la presente discusión trajo urgencia en plantear una educación que sea de hecho popular, democrática y libertadora.

Esto es, se hace menester plantearnos una educación que nos traiga la denuncia y el anuncio, en especial en la Educación de Jóvenes y Adultos. Eso porque, así como en el momento en que surgieron las primeras experiencias educativas de Paulo Freire, el actual contexto sócio-histórico exige respuestas de los educadores comprometidos con las clases populares y con la lucha contra todas las formas de opresión.

Y por lo tanto, hay la demanda por la construcción de una educación que sea verdaderamente popular, conscientizadora, y que haga posible acceder a la esperanza de lucha en el sentido de la emancipación, o como bien indicado en el título del presente dossier: “Construir Utopías, Transformar la Realidad”.

REFERENCIAS

BARBOSA, LP. Cultura e Educação no pensamento Gramsciano. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 35, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/issue/view/722>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRANDÃO, C R; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: Teoria e Prática em Educação Popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M da G. **Educação Não Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2011.

As Epistemologias Freireanas

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: volume 2 – Os intelectuais, O princípio educativo, Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARTINS, M F. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7609#:~:text=O%20artigo%20problematiza%20as%20terminologias,sustentado%20no%20materialismo%20hist%C3%B3rico%20dial%C3%A9tico>. Acesso em: 12 dez. 2020.

NUNES, J A. O resgate da Epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

ROMÃO, J E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B de S; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: CES, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, A B da. Literacy model of the Maubere Pedagogy. In: URBAN, S P; SILVA, A B; LINSINGEN, I von. **Popular education in Timor-Leste**: past and present experiences. Mossoró, RN: EDUERN, 2020.

SILVA, A F G da. **Mesa-redonda** - Freire e Saviani: proximidades e distanciamentos. GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) e PPGEd (Programa de Mestrado em Educação), Sorocaba, 2016.

STRECK, D R. et al. **Educação Popular e Docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

URBAN, S P; LINSINGEN, Irlan von. National liberation and Freirean Pedagogy in East Timor. In: URBAN, Samuel Penteado; SILVA, Antero Benedita; LINSINGEN, Irlan von. **Popular education in Timor-Leste**: past and present experiences. Mossoró, RN: EDUERN, 2020.

SOBRE A AUTORA E O AUTOR

SAMUEL PENTEADO URBAN

Professor Adjunto no Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação/UERN. Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do

As Epistemologias Freireanas

Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur – GEASur/UERN e Pesquisador Associado do Centro de Estudos da Ásia - CEASIA/UFPE.

JULIANA PAIVA SANTIAGO

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). De 2014 a 2016, atuou pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP/CAPES), por meio do qual promoveu cursos de Língua Portuguesa.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

O pensamento de Paulo Freire: possibilidades e problematizações

Paulo Freire's thoughts: possibilities and problematizations

Monica Maciel Vahl¹

¹Doutora em Educação/University of Canterbury (UC). Lincoln University, Lincoln, Selwyn District, Canterbury. E-mail: monicamvahl@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6800-1742>

Palavras-chave:

Paulo Freire; opressão; libertação; educação.

RESUMO: Paulo Freire é referência local e internacional em educação popular. Este artigo analisa sua obra, questionando inicialmente de que forma os termos opressão e libertação desenvolvidos por ele poderiam subsidiar reflexões e ações na contemporaneidade. Dialogando principalmente com a literatura acadêmica publicada em inglês, também são discutidas algumas críticas à Freire e seu engajamento com os conceitos de classe, gênero e raça. Por fim, a relação entre política e educação é explorada, indicando a importância da educação problematizadora na experiência do testemunho da diferença e no desenvolvimento das virtudes de abertura e humildade.

Keywords:

Paulo Freire; oppression; liberation; education.

ABSTRACT: Paulo Freire is a local and international reference in popular education. This article analyzes his work, initially questioning how the terms oppression and liberation developed by him could support contemporary reflections and actions. Dialoguing mainly with the academic literature published in English, some criticisms of Freire and his engagement with the concepts of class, gender and race are also discussed. Finally, the relationship between politics and education is explored, indicating the importance of problematizing education in the experience of witnessing difference and in developing the virtues of openness and humility.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano de 2021 marca o centenário de nascimento de Paulo Freire. Já passaram mais de 40 anos desde a publicação da primeira edição da Pedagogia do Oprimido, seu livro mais divulgado e mais referenciado. Também já se passaram mais de 20 anos desde que Freire faleceu. No presente recente, a sua obra, que nunca passou sem críticas, recebe uma onda de desaprovação por uma parcela do público no Brasil. É comum encontrar pessoas a afirmarem que Freire, por meio da “doutrinação marxista”, implementou uma “luta de classes” nas escolas brasileiras (VIANA, 2015). Com o governo de Jair Bolsonaro, Freire se tornou alvo de ataques ainda mais frequentes e agressivos (BERMÚDEZ, 2019; PUTTI, 2020). Para

As Epistemologias Freireanas

aqueles que conhecem o trabalho de Paulo Freire, é evidente que essas pessoas têm um conhecimento restrito, inadequado ou talvez intencionalmente distorcido dos escritos de Freire e sua prática.

Apesar dos ataques ou talvez por causa dos deles, a leitura da obra de Freire também passa por um momento de renovação, inclusive com a chamada e a publicação de diferentes simpósios e dossiês refletindo com e partir de Freire no centenário de seu aniversário sobre educação, cultura, resistência, práxis e utopia¹. Isto não significa, contudo, que o trabalho de Freire esteja livre de fragilidades. Neste texto, dialogando principalmente com a literatura acadêmica publicada em inglês, reflito sobre a teoria da opressão e libertação de Paulo Freire bem como sobre algumas de suas críticas em termos de gênero e raça. Na sequência, exploro a partir de Freire, os temas da conscientização e libertação. Por fim, também faço algumas reflexões sobre as relações entre educação e política.

OPRESSÃO SOB ESCRUTÍNIO

Ao longo dos anos, Freire construiu uma linguagem conceitual para compreender e criticar as formas de opressão (FREIRE, 2000, 2001, 2004, 2005, 2014, 2016a; 2016b). Para ele, todos têm o direito de se tornar mais plenamente humanos, de nomear o mundo e de agir no sentido de o transformar. A distorção desta vocação humana ontológica, por qualquer meio, leva à desumanização dos oprimidos, bem como dos opressores. Como Freire escreveu, “Eu não posso ser se os outros não o forem; sobretudo, eu não posso ser se eu proibir os outros de o serem” (FREIRE, 2000, p. 59). Em situações opressivas, as pessoas são transformadas em objetos, como coisas à espera de serem conquistadas e controladas. Por um lado, os opressores tendem a ter uma visão egoísta em que os seus privilégios são vistos como direitos inalienáveis. Por outro lado, os oprimidos caem frequentemente em um sentido fatalista da história, adaptando-se involuntariamente a uma situação de exploração.

Tal como salientado por Schugurensky (2011), a teoria da opressão de Freire tem sido criticada por intelectuais tanto da esquerda como da direita política por apresentar uma

¹ Dentre os dossiês e eventos realizados até o momento, destaco as publicações “Centenário Paulo Freire” (v. 23, n. 2) e “Paulo Freire: Andarilho del World” (v. 23, n. 1) da Revista Ideação e “Paulo Freire (1921-2021): 100 anos de história e esperança” (v. 16) da Revista Práxis Educativa, bem como os diálogos de “[100 Anos de Paulo Freire - Dos Tempos Fundantes à Contribuição Planetária](#)” e “[Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora](#)”. Internacionalmente, está em processo de publicação o “Special Issue Paulo Freire Centennial: Reinventing Freire for 2021” da revista Educational Philosophy and Theory (EPAT) e foi realizado o evento “[Paulo Freire – Celebrating 100yrs](#)”.

As Epistemologias Freireanas

suposta explicação binária e excessivamente simplista da realidade. Freire foi também criticado por manter pretensões universais e oferecer exemplos abstratos, que não dariam apoio suficiente àqueles que lidam com situações particulares (WEILER, 1994, 1996). Além disso, na opinião de Jackson (1997, p. 464), Freire não teria dedicado “[...] concentração suficiente à diferença, às necessidades conflituosas dos grupos oprimidos ou à especificidade da vida e experiência das pessoas”². Finalmente, Freire foi também questionado por ser demasiado vago e não afirmar claramente quem eram realmente os oprimidos (SCHUGURENSKY, 2011). A seguir, dentre as críticas ao trabalho de Freire, abordarei algumas que envolvem os conceitos de classe, gênero e raça.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (2016) observou que foi duplamente criticado pela utilização do conceito de classe, inicialmente, nos seus primeiros anos de suas publicações, por alguns dos seus leitores marxistas, por não mencionar suficientemente a luta de classes, e novamente, nos seus últimos anos, por alguns pensadores pós-modernos, justamente por mencionar o conceito de classe. Esta mudança na percepção do uso de classe por Freire pode ser ligada a uma mudança social e política mais extensa em nível mundial. Ao longo da primeira metade do século XX, a luta de classes parecia ser a principal resposta para a criação de sociedades mais justas. Contudo, nas décadas seguintes, e especialmente após a queda do regime comunista na União Soviética na década de 1980, a questão de classe passou a ser considerada por alguns como uma mera invenção teórica (MÉSZÁROS, 2005).

Reconheço que a classe é um conceito problemático, mas descartar completamente a análise de classe como uma perspectiva desatualizada parece-me um erro. Entendo o termo classe, como Weis (2009), para designar um “organizador de experiências sociais”, ligado principalmente às condições econômicas, que ajuda a enquadrar, entre outras coisas, “os alimentos que comemos; se temos dentes ortodonticamente endireitados; [e] onde (e se) os nossos filhos vão à escola”³ (WEIS, 2009, p. 415). Além disso, a classe está relacionada não apenas com os níveis de “rendimento” e as escolhas de “estilo de vida”, mas também com as “texturas do poder social”⁴ que definem o controle das pessoas sobre as suas vidas e condições de trabalho (ZWEIG, 2012, p. 3).

² “[...] sufficient concentration to difference, to the conflicting needs of oppressed groups or the specificity of people’s lives and experience”.

³ “organizer of social experiences”; “the foods we eat; whether we have orthodontically straightened teeth; [and] where (and if) our children go to school”.

⁴ “income”; “lifestyle”; “textures of social power”.

As Epistemologias Freireanas

Durante a década de 1970, Freire centrou a sua análise nas condições materiais de exploração de classe e nos efeitos da dominação na consciência dos economicamente oprimidos (FREIRE, 2005; 2013). Mais tarde, contudo, reconheceu que as questões relacionadas à distribuição de classe e riqueza, apesar de serem aspectos cruciais da dinâmica da opressão, não podiam ser tomadas como uma explicação completa das forças opressoras na sociedade (FREIRE, 2016). Na verdade, posicionou-se contra todas as formas de opressão, afirmando, por exemplo, que “os preconceitos de raça, classe ou sexo ofendem a essência da dignidade humana e constituem uma negação radical da democracia” (FREIRE, 2001, p. 41). Freire não conseguiu, contudo, desenvolver discussões aprofundadas sobre o gênero e a opressão racial (MAYO, 1999, MCLAREN e SILVA, 1993; ROBERTS, 2000). Da mesma forma, conforme Mayo (1999) salienta, apesar de ter publicado vários “livros de conversação” sobre educação, “Freire não se envolveu, numa publicação deste tipo, nem com uma mulher nem com uma pessoa de cor”⁵ (MAYO, 1999, p. 116).

Muitos estudiosos têm apontado as limitações das ideias de Freire em relação às relações de gênero (BARBOSA, 2017; HOOKS, 1993; JACKSON, 1997; WEILER, 1994, 1996, 2001). Dentre as várias críticas destaco as seguintes: ter um “quadro de referência masculino”⁶ (JACKSON, 1997, p. 163), e por apresentar um “paradigma falocêntrico”⁷ (HOOKS, 1993, p. 148). Alguns dos seus textos, por exemplo, apresentam uma linguagem sexista que considera a perspectiva masculina como a universal e a feminina como a particular (BARBOSA, 2017, p. 40). Isto é especialmente verdade para as suas primeiras publicações, incluindo a sua obra mais famosa, *Pedagogia do Oprimido*.

Contudo, as edições mais recentes da *Pedagogia do Oprimido* publicadas em inglês apresentam uma mudança na linguagem empregada, substituindo em alguns casos a palavra homens no plural ao se referir a seres humanos por homens e mulheres. De acordo com a editora, isso foi feito para acompanhar as mudanças recentes em “atitudes e crenças” e “para refletir a conexão entre a libertação e até mesmo a linguagem”⁸ (Prefácio da editora, FREIRE, 2005, p. 9). Weiler explica que:

⁵ “conversation books”; “Freire did not engage, in a publication of this kind, with either a woman or a person of colour”.

⁶ “male frame of reference”.

⁷ “phallogocentric paradigm”.

⁸ “attitudes and beliefs”; “to reflect the connection between liberation and inclusive language”.

As Epistemologias Freireanas

[...] a reescrita da linguagem de Freire muda sutilmente nossa compreensão da intenção de Freire e da recepção da Pedagogia do Oprimido na época, a forma como ela pode ter sido lida por mulheres e homens, como pode ter moldado os entendimentos e ações de homens e mulheres nos movimentos políticos nas décadas de setenta e oitenta (2001, pp. 78-79)⁹.

Pode-se argumentar, então, para a manutenção do texto original inalterado, a fim de preservar a Pedagogia do Oprimido como um documento histórico produzido durante a década de 1960 e publicado na década de 1970. Além disso, como o próprio Freire argumentou, “a incompletude do texto pode ser tão importante quanto a completude em um determinado momento histórico, pois é a incompletude que envolve o leitor em um processo de reinvenção contínua do texto em sua própria história e contexto cultural” (1997, p. 319).

Porém, mesmo nos últimos livros de Freire, ainda havia problemas relacionados ao reconhecimento das diferenças de gênero (BARBOSA, 2017). Em *Professora sim, Tia não: Cartas a Quem Ousa Ensinar*, por exemplo, Freire condenou o papel parental que muitos professores assumem como uma armadilha ideológica que colabora para desvalorizar a profissão docente. No entanto, ele não relacionou o argumento de que as professoras são percebidas principalmente como ‘tias’ com o contexto mais amplo das relações de gênero, onde o trabalho desempenhado por mulheres costuma ter status social inferior (BARBOSA, 2017, pp. 45-56).

Quanto às desigualdades raciais, o trabalho de Freire, assim como o de outros no campo da pedagogia crítica, foi responsabilizado por ter uma “voz silenciada da raça”¹⁰ (LADSON-BILLINGS, 1997) e por não ter uma “crítica da branquidade” (ALLEN, 2004, p. 124)¹¹. Essa atenção insuficiente à relevância da raça na dinâmica da opressão, acredita Allen (2004), pode estar associada a um privilégio da política branca, em que a luta contra a opressão racial e a supremacia branca tornam-se secundária nos esforços mais amplos contra a opressão. Além disso, como Haymes (2002, p. 155) aponta, existem algumas fraquezas conceituais nos escritos de Freire sobre a experiência, em que raça (e gênero) são retratados

⁹ “[...] the rewriting of Freire’s language subtly changes our understanding of Freire’s intent and of the reception of Pedagogy of the Oppressed at the time, the way it may have been read by women and men, how it may have shaped the understandings and actions of men and women in political movements in the seventies and eighties”.

¹⁰ “silenced voice of race”.

¹¹ “critique of whiteness”.

As Epistemologias Freireanas

como especificidades particulares da vida de alguém, enquanto a classe permanece como uma categoria transcendental.

Entendo que, de modo geral, Freire manteve uma postura aberta e acolheu a discussão respeitosa de posições que diferem das suas (FREIRE, 1997; FREIRE e MACEDO, 1993, 1995). Ele se envolveu no que Lorde (1984, p. 115) define como uma “busca vitalícia” de extrair “distorções”¹² - classismo, elitismo, sexismo, heterossexismo, racismo, preconceito etário - de nossas vidas. Ele se esforçou para ouvir e aprender com seus críticos, por exemplo, mudando a linguagem de seus livros posteriores para um tom não sexista. Cabe colocar que certa vez, em uma de suas falas públicas, Freire reconheceu a presença de uma tendência machista em sua consciência quando, compartilhando suas lutas para superar essa parte perversa da cultura brasileira, admitiu ter se sentido constrangido no passado por andar de mãos dadas com outro homem (FREIRE, 1994). Apesar de tais esforços, no entanto, ele permaneceu um homem vinculado ao seu tempo e lugar. Como Aronowitz (1993, p. 23) explica, “pois, como todos nós, Freire é obrigado a trabalhar dentro de sua própria historicidade”¹³. A leitura crítica de seus textos é uma questão, então, de compreender Freire como um ser inacabado, imperfeito e permeado por suas próprias limitações pessoais, temporais e geográficas.

A LUTA PELA CONSCIENTIZAÇÃO E LIBERTAÇÃO

Em minha perspectiva, a definição de opressão em Freire não compreende um conceito genérico, mas oferece uma ferramenta analítica para a compreensão de situações concretas, localizadas no tempo e no espaço e baseadas na experiência. Freire reconheceu a mudança de papéis que alguém pode desempenhar em diferentes dinâmicas de opressão. Por um lado, é importante perceber como os diferentes marcadores sociais que os posicionam na sociedade – classe, gênero, raça, etnia e deficiência, entre outros – estão interligados e como, por meio de contextos de valor e significado, ajudam para definir o acesso a recursos e estabelecer sua identidade (SCOTT, 1987; ORTNER, 1998; REAY, 2009; WEIS, 2009). Por outro lado, no entanto, também é necessário afirmar que “há certas características que todos os grupos oprimidos têm em comum que transcendem as particularidades de suas situações opressivas específicas”, pois desta forma podemos “dar sentido [ao particular e ao local] em

¹² “lifetime pursuit”; “distortions”.

¹³ “for like the rest of us, Freire is obliged to work within his own historicity”.

As Epistemologias Freireanas

relação a alguma concepção mais ampla de opressão e libertação”¹⁴ (ROBERTS, 2000, p. 110).

A superação de condições opressivas está, na visão de Freire, ligada a um processo de conscientização, um dos conceitos mais famosos, mas muitas vezes mal compreendidos, por ele empregado. A conscientização tem sido associada a estágios fixos universais de desenvolvimento da consciência, e Freire foi criticado por sugerir um tipo de invasão cultural onde a visão de mundo dos oprimidos seria substituída por uma perspectiva alheia a eles (ROBERTS, 1996). Além disso, como Findsen (2007) explica, “tem havido uma tendência distinta de simplificar demais a ideia de conscientização desde suas origens históricas no Brasil e aplicá-la aos contextos do Primeiro Mundo como ‘aumento da consciência’”¹⁵ (p. 457). Parte dessa confusão, que tende a reduzir a conscientização a uma elevação de consciência, pode estar ligada à dificuldade de traduzir a obra de Freire do português para outras línguas. Em português, o termo conscientização combina morfemas das palavras consciência (consciência) e ação (ação), indicando uma relação clara entre pensar e fazer, enquanto em inglês, por exemplo, o termo *conscientization* enfatiza o processo mental, omitindo o componente prático presente no conceito original.

Freire decidiu evitar falar em conscientização durante a maior parte das décadas de 1970 e 1980 em função dos mal-entendidos em torno do termo, voltando a ele apenas na década de 1990 (FREITAS, 2008; MAYO, 2004). Embora Freire tenha usado as noções de consciência “mágica”, “ingênua” e “crítica” ao falar sobre as visões de mundo dos camponeses em seus primeiros livros, concordo com Roberts (1996, p. 187) que a conscientização em Freire pode ser vista como um processo não-hierárquico e “em constante evolução”¹⁶ de questionar a realidade. A conscientização, então, está intimamente ligada à práxis, parte integrante de um movimento dialógico entre reflexão e ação que envolve perceber as contradições da vida, refletir criticamente sobre essa realidade e agir para promover a mudança. Dessa forma, a conscientização envolve, nas palavras de Torres, tanto “um processo de transformação social” quanto “um convite à autoaprendizagem e

¹⁴ “there are certain features all oppressed groups have in common which transcend the particularities of their specific oppressive situations”; “make sense [of the particular and local] in relation to some larger conception of oppression and liberation”,

¹⁵ “there has been a distinct tendency to over-simplify the idea of conscientization from its historical origins in Brazil and apply it to First World contexts as ‘consciousness raising’”.

¹⁶ “ever-evolving process”.

As Epistemologias Freireanas

autotransformação”¹⁷ (TORRES, 2008, p. 08). Por fim, a conscientização também se confunde com a noção de diálogo. Como explica Roberts:

[...] o ‘eu penso’ só é possível (Freire acredita) por meio de um ‘Nós pensamos’ correspondente. Assim, falar de conscientização como um movimento nos padrões de pensamento ou comportamento entre indivíduos sem se vincular a essa mudança mais ampla na consciência coletiva é absurdo do ponto de vista freiriano (ROBERTS, 1996, p. 191)¹⁸.

A libertação, baseada na crença de Freire de que a luta por uma sociedade menos opressora é uma batalha coletiva e não individual e que, portanto, requer diálogo, cooperação e fé no potencial dos outros. Juntos, é mais fácil perceber as contradições em nossas vidas e avançar os limites que impedem a mudança. Um princípio orientador dessa luta coletiva deve ser o de trabalhar com os outros e não para os outros, evitando impor a própria visão ou tratar outras pessoas com uma atitude paternalista. Por fim, a libertação não pode ser vista como uma linha de chegada à espera de ser cruzada ou como um pote de ouro no fim do arco-íris; pelo contrário, pressupõe uma luta constante, porque no decurso da nomeação e da renomeação do mundo surgirão novas contradições e o ciclo será continuamente reiniciado.

EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Ao longo dos anos, Freire desenvolveu visões particulares sobre ontologia e epistemologia que não foram especificamente descritas em um livro, mas foram avançadas em todo o corpo de sua obra (ROMÃO, 2008). Para ele, todos os seres são incompletos e inacabados; entretanto, apenas o ser humano tem consciência de sua natureza incompleta e inacabada (ROMÃO, 2008). Freire argumenta que, como seres humanos, “estamos engajados no constante processo de criação e recriação de nossa própria natureza. Por isso realmente não somos, estamos nos tornando” (FREIRE, 2014, p. 16). Dessa forma, as pessoas vivenciam em seu cotidiano a “tensão” entre “ser” e “ser mais” (ROMÃO, 2008, p. 8199). Além disso, na visão de Freire, homens e mulheres lutam para aprender e crescer porque “a esperança é uma

¹⁷ “a process of social transformation”; “an invitation to self-learning and self-transformation”.

¹⁸ “[...] the ‘I think’ is only possible (Freire believes) through a corresponding ‘We think’. Thus, to speak of conscientisation as a movement in patterns of thought or behaviour among individuals without tying to this broader shift in collective consciousness is nonsensical from a Freirean point of view”.

As Epistemologias Freireanas

necessidade ontológica” (FREIRE, 2016, p. 2). A esperança, portanto, é o que nos impulsiona a mudar nossas realidades (ROMÃO, 2008, pp. 8208-8209).

Freire acreditava que “não saber faz parte do saber” (FREIRE, 1994, 8:37). É reconhecendo o próprio estado incompleto e inacabado e aceitando “que há coisas que sei e outras que não sei” que fica mais fácil “saber melhor o que já sei e aprender melhor o que ainda não sei” (FREIRE, 2001, p. 120). Além da esperança de que possamos aprender, portanto, o processo de aprendizagem exige humildade e abertura. Aprender, do ponto de vista freiriano, também precisa ser entendido como um empreendimento interativo e dialógico, em que sujeitos ativos transformam a si próprios, aos outros e ao mundo (BECKER, 2008). Finalmente, Roberts entende a epistemologia de Freire, do seguinte modo “saber não é ter alcançado um destino predeterminado; em vez disso, é uma maneira de ‘viajar’ - uma maneira de estar e interagir com o mundo (por meio do diálogo com os outros)”¹⁹ (ROBERTS, 2000, p. 38). Nossa educabilidade, portanto, está alicerçada na ideia de que nunca somos polidos para uma forma final perfeita, mas estamos sempre em processo (FREIRE, 2000, 2001).

Em diferentes momentos de sua vida, Freire realizou três entendimentos diferentes sobre a relação entre educação e política (FREIRE e SHOR, 1987). Em primeiro lugar, como jovem educador, ele se viu incapaz de estabelecer conexões significativas entre educação e política. Posteriormente, ele se tornou “menos ingênuo”, percebendo que a educação tinha aspectos políticos (FREIRE e SHOR, 1987, p. 61). Essa mudança de pensamento pode estar relacionada a uma transformação mais ampla no uso da linguagem por Freire, em que ele passa da fala em termos de liberdade pessoal para a libertação coletiva (SCOCUGLIA, 2005, p. 26). Finalmente, Freire concebeu que “educação é política” (FREIRE e SHOR, 1987, p. 61). Isso significa, como Shor explica, que “a política não é um aspecto do ensino ou da aprendizagem. Todas as formas de educação são políticas”. Desse modo, a política está presente na relação entre professores e alunos, no processo de seleção dos conteúdos do curso, na utilização de provas padronizadas, na distribuição de verbas, nas decisões administrativas e na estrutura física das escolas, entre muitos outros aspectos (SHOR, 1993, pp. 27-28).

Freire acreditava que, sendo a neutralidade uma meta inatingível e até indesejada, os professores deveriam divulgar sua própria posição política aos alunos, deixando claro suas

¹⁹ “to know is not to have reached a predetermined destination; rather, it is a manner of ‘traveling’ — a way of being in, and interacting with, the world (through dialogue with others)”

As Epistemologias Freireanas

ideias, esperanças e sonhos. A pluralidade de opiniões em ambientes de aprendizagem oferece aos alunos a oportunidade de comparar, contrastar, avaliar e escolher entre diferentes pontos de vista, o que é de particular importância porque lhes fornece, por exemplo, “o testemunho da diferença e o direito de discutir diferença” (FREIRE, 2014, p. 23). Da mesma forma, Darder (2002) argumenta que as escolas, como espaços de luta, não devem evitar lidar com valores e expectativas divergentes, mas que essas tensões devem ser incluídas no currículo e utilizadas para fomentar o pensamento crítico.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) discutiu dois modelos educacionais: a educação bancária e a educação problematizadora. O primeiro é baseado em relações unilaterais, onde o professor ensina e os alunos aprendem. O professor, sujeito ativo, deposita o conhecimento na mente dos alunos, os objetos passivos da ação. A aprendizagem é baseada na memorização mecânica, com o conteúdo apresentado em um formato fragmentado, sem qualquer conexão entre os cursos (ou seja, ciências e matemática, história e literatura, história e matemática) ou para o mundo em geral. Essa perspectiva, segundo Freire, serve apenas para criar alunos submissos e, posteriormente, adultos submissos, que são condicionados a aceitar sua posição na sociedade sem contestar suas condições desfavoráveis (FREIRE, 2005).

A educação problematizadora, por outro lado, é baseada em uma relação dialógica entre professor e alunos. O respeito pelo outro fundamenta e possibilita o diálogo, considerando, como Freire afirma, que é impossível “dialogar se eu sempre projetar a ignorância nos outros e nunca perceber a minha própria” (FREIRE, 2005, p. 90). O diálogo também pressupõe humildade e abertura, virtudes relacionadas com a consciência de nossa própria incompletude. Na educação problematizadora, o diálogo é uma forma de saber, sem imposições ou manipulações, onde o professor aprende enquanto ensina e os alunos ensinam enquanto aprende (FREIRE, 2005; FREIRE e MACEDO, 1987).

Do ponto de vista da problematização, portanto, o processo educativo não consiste em transferir conteúdos, mas em estimular os alunos, como agentes automotivados e não como objetos das ações de seus professores, a se tornarem “mestres de seu próprio pensamento” (FREIRE, 2005, p. 124). É importante, portanto, unir os dois “momentos” do “ciclo gnosiológico”, o de produzir novos saberes e o de compreender o corpo de saberes já existentes. Para tanto, o ensino e a aprendizagem devem, na visão de Freire, ser mediados de várias maneiras pela curiosidade, reflexão crítica sobre a realidade, abertura para questões

As Epistemologias Freireanas

sobre nossas certezas e a esperança de que possamos aprender mais do que já sabemos (FREIRE, 2004).

Em alguns contextos, a visão dialógica da educação proposta por Freire foi reduzida a uma metodologia de aprendizagem, ou mesmo serviu para sustentar uma pretensão de diálogo repleta de perguntas e respostas vazias. Como Aronowitz (1993, p. 8) explica, o termo “‘pedagogia’ [conforme definido por Freire] é frequentemente interpretado como um método de ‘ensino’, em vez de uma filosofia ou teoria social”²⁰. Essa visão problemática esquece o fato de que o diálogo em Freire é visto como condição e meio para ensinar e aprender, servindo ao propósito de analisar a realidade, de compreender o mundo e de agir para transformá-lo (STRECK, 2014). Além disso, o diálogo na educação problematizadora está ligado a um “modo revolucionário de práxis”²¹ e, portanto, não pode ser isolado de outros conceitos freireanos como conscientização e práxis (ROBERTS, 2000, p. 56).

Conforme destacado por Mayo (2000) e Schugurensky (2011), o argumento de Freire a favor de uma relação dialógica na educação às vezes foi confundido com uma abordagem não diretiva, em que o professor seria apenas um facilitador da aprendizagem dos alunos. Contudo, Freire era contra uma perspectiva licenciada, onde a espontaneidade do “vale tudo” passa a ser a regra na educação. Ele acreditava que os professores deveriam intervir quando necessário e deixar claro seu entendimento do assunto em questão. Além disso, para ele, é importante reconhecer que professores e alunos não ocupam posições iguais e que fingir que o fazem apenas mascara a relação de poder nos ambientes de aprendizagem. Portanto, para ele, “o diálogo entre professores e alunos não os coloca em pé de igualdade profissionalmente; mas marca a posição democrática entre eles” (FREIRE, 2016, p. 107).

Em relação à disciplina em sala de aula, Freire defendeu um equilíbrio entre liberdade e autoridade. Para ele, “a liberdade inventou a autoridade para que a liberdade continuasse existindo. Porque sem limites a liberdade não pode ter sucesso, a liberdade se perde” (FREIRE, 2014, p. 22). Autoridade sem liberdade torna-se autoritarismo, assim como liberdade sem limites torna-se licenciabilidade (FREIRE, 2001). Roberts (2000) sugere que a autoridade em termos freireanos pode ser vista como uma pré-condição para o desenvolvimento da liberdade. A harmonia entre liberdade e autoridade é alcançada por meio

²⁰ “‘pedagogy,’ [as defined by Freire] is often interpreted as a ‘teaching’ method rather than a philosophy or a social theory”.

²¹ “revolutionary mode of praxis”.

As Epistemologias Freireanas

do respeito mútuo dos envolvidos, criando um espaço de investigação criativa e rigorosa sobre o mundo que nos rodeia (FREIRE, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire engajou-se em reflexão e ação profundas sobre os mesmos temas através de diferentes ângulos através dos anos (TORRES et al., 2001), procurando compreender os processos de opressão na sociedade e o papel que a educação poderia desempenhar criando um futuro mais justo e justo para todos. Ele se posicionou contra visões deterministas, acreditando que a história está sendo construída nas condições concretas do presente, no aqui e agora, e que a humanização e a desumanização são consequências igualmente possíveis. Portanto, nem opressão nem libertação podem ser vistas como inevitáveis. Desse modo, ele nos convidou a abandonar uma atitude passiva e às vezes fatalista em relação ao mundo e assumir nossa responsabilidade como sujeito de nossa própria história.

É possível afirmar que a obra de Freire tem suas limitações, inclusive no seu uso dos conceitos de classe, gênero e raça, como foi discutido neste artigo. No entanto, essas limitações podem ser vistas como uma possibilidade de refletir sobre velhos e novos temas e de reinventar uma práxis. Finalmente, Freire argumentou consistentemente que não há um destino fixo esperando por nós; pelo contrário, reafirmou que tanto as pessoas como as sociedades estão sempre em processo, são sempre inacabadas (FREIRE, 2000). Sugeriu, então, que “no lugar do fatalismo imobilista” deveríamos adotar uma perspectiva de “otimismo crítico” (FREIRE, 2000, p. 58), reconhecendo que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2004, p. 62). Por fim, a esperança genuína que Freire manteve ao longo de sua vida pode ser reconhecida como um exemplo de como é possível manter uma postura de otimismo crítico mesmo nos tempos mais sombrios.

REFERENCIAS

BERMÚDEZ, A. C. **Quem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro**, 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-viceu-alvo-de-bolsonaro.htm>

ALLEN, R. A. Whiteness and critical pedagogy. **Educational Philosophy and Theory**. v. 36, n. 2, p. 121-136, 2004.

ARONOWITZ, S. Paulo Freire's radical democratic humanism. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (orgs.) **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.

As Epistemologias Freireanas

- BARBOSA, J. A. As obras de Paulo Freire e o debate sobre gênero e raça: Aproximações e possibilidade de diálogo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**. v. 9, n. 21, p. 37-51, 2017.
- BECKER, F. Epistemologia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.), **Dicionário Paulo Freire** (2 ed., Kindle). São Paulo: Autêntica Editora, 2008.
- DARDER, A. **Reinventing Paulo Freire**. Boulder: Westview Press, 2002.
- FINDSEN, B. Freirean philosophy and pedagogy in the adult education context: The case of older adults' learning. **Studies in Philosophy and Education**. v. 26, n. 6, p. 545-559, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed** (30th anniversary ed.). New York: Continuum, 2005.
- FREIRE, P. **Education for critical consciousness** (3 ed.). London: Bloomsbury Academic, 2013.
- FREIRE, P. (1985). Reading the world and reading the word: An Interview with Paulo Freire. **Language Arts**. v. 62, n. 1, 15-21, 1985.
- FREIRE, P. **Prof. Paulo Freire. Palestra realizada no auditório do CDCC, patrocinada pelo IFSC – USP**, 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>
- FREIRE, P. A Response. In: FREIRE, P.; FRASER, J. W.; MACEDO, D.; MCKINNON, T.; STOKES; W. T. (orgs.). **Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire**. New York: Peter Lang, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the heart**. New York: The Continuum Publishing Company, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage** (Kindle). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogy of indignation**. Boulder: Paradigm Publishers, 2004.
- FREIRE, P. Pedagogy of solidarity. In FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; Oliveira, W. F. (orgs.). **Pedagogy of solidarity**. Walnut Creek: Left Cost Press, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogy of hope**. London: Bloomsbury Academic, 2016.
- FREIRE, P. **Letters to Cristina** (Kindle ed.). New York: Routledge, 2016.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy: Reading the word and the world**. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. A dialogue with Paulo Freire. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (orgs.). **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. A dialogue: Culture, language and race. **Harvard Educational Review**. v. 65, n. 3, p. 377-402, 1995.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education**. South Hadley: Macmillan, 1987.
- FREITAS, A. L. Conscientização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI; J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (2 ed., Kindle). São Paulo: Autêntica Editora, 2008.
- HAYMES, S. N. Race, pedagogy and Paulo Freire. In: FLETCHER, S. (org.), **Philosophy of Education Yearbook 2002**. Urbana-Champaign: Philosophy of Education Society, 2002.

As Epistemologias Freireanas

- HOOKS, b. bell hooks speaking about Paulo Freire – the man, his work. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (orgs.). **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.
- JACKSON, S. Crossing borders and changing pedagogies: From Giroux and Freire to feminist theories of education. **Gender and Education**. v. 9, n. 4, p. 457-468, 1997.
- LADSON-BILLINGS, G. I know why this doesn't feel empowering: A critical race analysis of critical pedagogy. In: FREIRE, P.; FRASER, J. W.; MACEDO, D.; MCKINNON, T.; STOKES; W. T. (orgs.). **Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire**. New York: Peter Lang, 1997.
- LORDE, A. Age, race, class, and sex: Women redefining difference. In: **Sister outsider: Essays and speeches**. Freedom: Crossing Press, 1984.
- MAYO, P. **Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action**. London: Zed Books, 1999.
- MAYO, P. Remaining on the same side of the river: A critical commentary on Paulo Freire's later work. **Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies**. v. 22, n. 4, p. 369-397, 2000. doi: 10.1080/1071441000220404
- MAYO, P. **Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics**. Rotterdam: Sense Publishers, 2004.
- MCLAREN, P.; SILVA, T. T. (1993). Decentering pedagogy. critical literacy, resistance and the politics of memory. In: McLaren, P; Leonard, P. (orgs.). **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.
- MÉSZÁROS, I. **The power of ideology** (Ed. revisada). London: Zed Books Ltd, 2005.
- ORTNER, S. B. Identities: The hidden life of class. **Journal of Anthropological Research**. v. 54, n. 1, p. 1-17, 1998.
- PUTTI, A. “**Feio, fraco e não tem resultado positivo**”, diz Weintraub sobre Paulo Freire, 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/>
- REAY, D. Sociology, social class and education. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN; L. A. (orgs.). **The Routledge international handbook of the sociology of education**. Abingdon: Routledge, 2009.
- ROBERTS, P. Rethinking conscientisation. **Journal of Philosophy of Education**. v. 30, n. 2, p. 179-196, 1996.
- ROBERTS, P. **Education, literacy, and humanization**. Westport: Bergin & Garvey, 2000.
- ROBERTS, P. **Happiness, hope, and despair**. New York: Peter Lang, 2016.
- ROBERTS, P.; FREEMAN-MOIR, J. (2013). **Better worlds: Education, art, and utopia**. Lanham: Lexington Books.
- ROMÃO, J. E. Ontologia (Freireana). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI; J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (2 ed., Kindle). São Paulo: Autêntica Editora, 2008.
- SCHUGURENSKY, D. **Paulo Freire**. London: Bloomsbury, 2011.
- SCOTT, J. W. On language, gender, and working-class history. **International Labor and Working-Class History**. n. 31, p. 1-13, 1987.

As Epistemologias Freireanas

- SHOR, I. (1993). Education is Politics. Paulo Freire's critical pedagogy. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P. (orgs.). **Paulo Freire: A critical encounter**. London: Routledge, 1993.
- TORRES, C. A.; GUTIERREZ, F.; ROMÃO, E.; GADOTTI, M.; GARCIA, W. E. (2001). Prefácio. In: FREIRE, P. **Educação & atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez.
- VIANA, J. (2015). **Paulo Freire e o assassinato do conhecimento**. Disponível em: <https://www.institutoliberal.org.br/blog/paulo-freire-e-o-assassinato-do-conhecimento/>
- OLIVEIRA, W. F. (2014). For a pedagogy of solidarity. In: FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; OLIVEIRA, W. F. (orgs.). **Pedagogy of solidarity**. Walnut Creek: Left Cost Press, 2014.
- WEILER, K. (1994). Freire and a feminist pedagogy of difference. In: McLaren, P.; LANKSHEAR, C. (orgs.). **Politics of liberation: Paths from Freire**. London: Routledge, 1994.
- WEILER, K. Myths of Paulo Freire. **Educational Theory**. v. 46, n. 3, p. 353-371, 1996.
- WEILER, K. Rereading Paulo Freire. In: Weiler, K. (org.). **Feminist engagements: Reading, resisting, and revisioning male theorists**. Abingdon: Taylor & Francis, 2001.
- WEIS, L. Social class and schooling. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN; L. A. (orgs.). **The Routledge international handbook of the sociology of education**. Abingdon: Routledge, 2009.
- ZWEIG, M. **The working-class majority: America's best-kept secret** (2 ed.). Ithaca: Cornell University Press, 2012.

SOBRE A AUTORA

MONICA MACIEL VAHL

Graduada Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas (ICH/UFPEL); Mestre em Educação também pela Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPEL); Doutora em Educação pela University of Canterbury (UC). Integrante do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - FaE/UFPEL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI - IE/FURG). Desenvolve investigações sobre história da alfabetização, da leitura e dos livros didáticos.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Dialogando com Freire e Foucault: A Interdição do Corpo na Educação e os Limites do Ensino da Linguagem

A Dialogue between Freire and Foucault: The Interdiction of the Body in Education and the Limits of Language Teaching

Sandro R. Barros¹; Miriam Furlan Brighente²

¹ Doutor em Letras e Literatura Comparada; Michigan State University, East Lansing, Michigan, EUA. E-mail: barross1@msu.edu / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5056-052X>

² Doutora em Educação; Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan, EUA. E-mail: mfurlanb@emich.edu / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8758-9430>

Palavras-chave:

Paulo Freire; Michel Foucault; ensino da linguagem; docilização do corpo; interdição do corpo.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo pôr em diálogo a teorização do corpo nos estudos de Michel Foucault e Paulo Freire a fim de obter-se uma maior clareza acerca das relações de poder que estabelecem a língua como um discurso do poder em instituições e mercados linguísticos vinculados à normatividade interditória da criatividade comunicativa humana. Por esse viés, analisamos o caso do livro didático *Por Uma Vida Melhor* (Ramos, 2009), o qual tornou-se o epicentro das discordâncias entre especialistas e intelectuais públicos preocupados com os potenciais riscos de uma perspectiva sociolinguística, adotada por Freire desde seus trabalhos iniciais de alfabetização, no currículo do português nas escolas. Para concluir, apresentamos algumas ideias sobre o papel da escola no ensino da língua/gem como uma prática *da* e *para* a liberdade. A partir desse diálogo, buscamos reconhecer possibilidades para a realização do ensino da língua/gem nas escolas de modo que se possa catalisar o “inédito viável” da tolerância linguística numa sociedade democrática marcada pela desigualdade social extrema, como o Brasil, imaginando condições sociais inclusivas de corpos e linguagens dentro e fora da escola. Sob essa perspectiva, esperamos que o diálogo entre os conceitos teóricos de Foucault—no que se refere a docilização do corpo por órgãos e tecnologias institucionais específicas—e por Freire—no tangente a interdição do corpo na educação através de pedagogias repressivas—contribua para um reconhecimento mais matizado da problemática do ensino relacionada ao cultivo das relações que mantêm discursos de poder centrados na língua/gem idealizada, como normativa nas práticas e movimentos de justiça social.

Keywords:

Paulo Freire; Michel Foucault; language teaching; docilization of the body; interdiction of the body.

ABSTRACT: This essay aims to bring into dialogue the theorization of the body in the studies of Michel Foucault and Paulo Freire to obtain a better understanding of the power relations that establish language as a discourse of power in institutional and linguistic markets. Through this discussion, we analyze as a case study the publication of the textbook *Por Uma Vida Melhor* (Ramos, 2009), which became the epicenter of disagreements among specialists and public intellectuals concerned with the potential risks of a sociolinguistic perspective in school curricula, a perspective Freire himself adopted in his early literacy work. We conclude this article with a few ideas about the role of schools in language teaching as a practice *of* and *for* freedom. From this dialogue, we seek to recognize possibilities for language teaching in schools that catalyze the “untested feasibility” of linguistic tolerance in democratic societies

As Epistemologias Freireanas

characterized by extreme social inequality, such as Brazil, thus imagining inclusive social conditions for bodies and languages that represent them inside and outside school sites. Accordingly, we hope that the dialogue between Foucault's theoretical concepts concerning the docilization of bodies by specific institutional organs and technologies, and Freire's notion of "interdiction" will contribute to a more nuanced recognition of the types of pedagogical practices and relationships maintaining power discourses centered on idealized language forms in social justice movements.

INTRODUÇÃO

Embora o conhecimento sobre a língua/gem humana e sua conexão com a vida social não seja produzido e difundido exclusivamente nas escolas, ou mesmo por cientistas da língua/gem, e sim através de conversas cotidianas, discussões on-line, insultos criativos, música, arte, memes e tempestades de twitter que captam a atenção das pessoas fomentando ideias sobre as mais variadas formas de expressão (RYMES, 2020), a escola, continua cumprindo um papel significativo enquanto instituição democrática responsável pelo cultivo de formas de ver e entender a comunicação humana. Afinal, é através das escolas que os discursos relacionados às práticas apropriadas e formas linguísticas "desejáveis" tomadas como "cultas" se ratificam como ações legitimadoras de uma projeção ideológica, ainda que elusiva, da "cidadania linguística". Tal projeção se dá, frequentemente, através de processos de escolarização que direta ou indiretamente reiteram mitos como aqueles relacionados à superioridade de certas línguas sobre outras, ou que certos grupos numa sociedade estão "destruindo" a língua, ou ainda que certas práticas comunicativas são mais belas ou apropriadas do que outras etc. (BAUER, 1998)

Parece-nos pouco controversa, portanto, a noção de que as escolas públicas têm o dever ético, e até certo ponto moral, de autoanalisar-se quanto à posição ideológica que assumem no ensino de linguagens preferenciais, promulgando noções elitistas sobre o que pode ou não se considerar como legítimo na esfera da comunicação humana. Quando a educação pública envolve sujeitos de classes sociais tradicionalmente excluídas dos mercados linguísticos de uma nação (BOURDIEU, 2005), tal autoavaliação representa uma questão primordial para o ensino crítico e emancipatório da língua/gem nas escolas (BAGNO; RANGEL, 2005; MAKONI; PENNYCOOK, 2006).

Se por um lado a escolarização tradicional e conservadora tem atuado para restringir a imaginação da língua em a sua associação histórica nacionalista, estudiosos(as), educadores(as) e cientistas da linguagem têm afirmado que a educação linguística crítica pode ainda servir como um instrumento democrático direcionado ao reconhecimento das relações de poder que estabelecem normas sobre o que é "correto" ou "apropriado" dentro do trabalho

As Epistemologias Freireanas

comunicativo diário de uma população (MAKONI, PENNYCOOK, 2006; FAIRLCLOUGH, 2013). Escrever ou falar corretamente é produto do imaginário linguístico de uma sociedade nas suas igualdades e desigualdades materiais e ideológicas. Logo, o estudo da língua/gem, vista como um patrimônio cultural, reflete no seu discurso interno o espírito de tolerância ou intolerância que predomina como valor comum.

A ampliação das condições que permitem um indivíduo adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, e sobre a linguagem de um modo geral, é tarefa imprescindível da educação como prática da liberdade tal como a defendia o educador brasileiro Paulo Freire. No direito universal à leitura da palavra a partir da leitura do mundo (FREIRE, MACEDO, 2011), e, particularmente, *no* direito a essa leitura, é que a cidadania se constrói; não de maneira restrita, como normalmente tratamos a língua nas escolas—como um objeto desincorporado do ser—mas dentro de uma visão ampla que se aproxima da língua escrita e falada, e das mais variadas formas de comunicação, como um produto político-discursivo.

A compreensão crítica da língua/gem na sua produção social e histórica requer que se tome como ponto de partida a palavra que os corpos conhecem e reconhecem como sua realidade e sua gramática, valorizada e estudada sistematicamente em sua práxis (FREIRE, 2003a). Entretanto, a realidade que se observa no ensino escolar da língua/gem é justamente oposta a essa visão democrática. Em *À sombra Desta Mangueira*, FREIRE (2003a) observa tal problema no cenário brasileiro ao afirmar que:

Os alarmantes índices de reprovação nas turmas de alfabetização relacionam-se ao despreparo científico dos educadores e educadoras e, também, à ideologia elitista que discrimina meninas e meninos populares. Daí se explica, em parte, o descaso da escola pela identidade cultural dos educandos, o desrespeito pela sintaxe popular, a quase nenhuma atenção pelos conhecimentos feitos de experiência, que os educandos trazem em sua bagagem. (p. 46)

É sob o aspecto da educação emancipadora, conforme Freire a entendia, que reconhecemos a necessidade de uma abordagem radicalmente respeitosa da voz humana em sua diversidade como uma tarefa imprescindível do ensino crítico da língua/gem em sala de aula. A proposta de um entendimento mais amplo sobre o corpo e a linguagem nos servirá de ponto de partida para uma reflexão concreta dos interesses que caracterizam e formam o que entendemos por corpo e linguagem em processos de escolarização.

As Epistemologias Freireanas

Este ensaio, por sua vez, tem como objetivo pôr em diálogo a teorização do corpo nos estudos de Michel Foucault e Paulo Freire a fim de obter-se uma maior clareza acerca das relações de poder que estabelecem a língua como um discurso do poder em instituições e mercados linguísticos vinculados à normatividade interditória da criatividade comunicativa humana. A partir desse diálogo, buscamos reconhecer possibilidades para a realização do ensino da língua/gem nas escolas de modo que se possa catalisar o “inédito viável” da tolerância linguística numa sociedade democrática marcada pela desigualdade social extrema, como o Brasil, imaginando condições dentro e fora das escolas para que se pense na inclusão social de corpos e das linguagens que o representam.

Rousmaniere e Sobe (2018) defendem que o estudo do corpo na educação põe em evidência questões de regulamentação além de políticas explícitas articuladas em documentos oficiais como, por exemplo, as políticas presentes em movimentos e hábitos dos corpos humanos que se confrontam, se desafiam, e se acomodam, reformulando-se mediante a ação das instituições públicas e privadas. Sob essa perspectiva, esperamos que o diálogo entre os conceitos teóricos de Foucault—no que se refere a docilização do corpo por órgãos e tecnologias institucionais específicas— e por Freire—no tangente a interdição do corpo na educação através de pedagogias repressivas—contribua para um reconhecimento mais matizado da problemática do ensino relacionada ao cultivo das relações que mantêm discursos de poder centrados na língua/gem idealizada como normativa nas práticas e movimentos de justiça social.

Além disso, expomos algumas observações feitas por Foucault e Freire que nos auxiliam na análise dos discursos envolvendo a língua/gem e a maneira pela qual se marcam e excluem os corpos dentro da expressão institucional do poder. Em seguida, analisamos esses conceitos numa análise ilustrativa da reconhecida polêmica de 2011 referente à publicação do livro didático *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2009), pela qual damos testemunho ao processo de formação discursiva do português como língua nacional materna através de visões educacionais concorrentes. Por meio dessa discussão, assinalamos os efeitos dos discursos conservadores e progressistas no que se refere à restrição e estímulo da imaginação da diversidade linguística e dos corpos que a representam. A modo de conclusão, apresentaremos algumas ideias sobre em que consistiria o papel da escola, como instituição, na realização do ensino da língua/gem como uma prática *da e para* a liberdade.

A PEDAGOGIA DO CORPO EM FOUCAULT: A DOCILIDADE NA DISCIPLINA

As Epistemologias Freireanas

Ao longo de sua obra, Foucault dispensa atenção considerável ao corpo: como o corpo é visto e colocado dentro de um campo político e os tipos de relações de poder que o marcam, seja na tortura física, espiritual, ou nos métodos de classificação aos quais se submete. Ao estudar as diversas práticas de disciplina como uma ação responsável na socialização dos corpos, Foucault (2009b) ressalta que embora atos disciplinares já tenham existido na Antiguidade e Idade Média, no século XVIII se nota uma mudança considerável dos processos e objetivos pelos quais a disciplinarização do corpo passa atuar, da esfera mais privada e suas relações íntimas, ao campo social mais amplo.

Referindo-se às modalidades e aparatos institucionais característicos dos séculos XVII e XVIII, Foucault (2009b) observa que houve uma massificação nos métodos que permitiam o controle meticuloso das operações sobre os corpos referente às relações de “docilidade” e utilidade. Os sistemas disciplinares anteriores se formaram de forma fragmentada e isolada. A disciplina que se institui com o advento da padronização do trabalho masculino no século XIX, entretanto, fez com que as pessoas se governassem utilmente ao trabalho dentro de uma lógica capitalista onde o controle meticuloso e espetacular do corpo se apresentava de forma mais sistemática. A liberdade do indivíduo passou a ser vigiada dentro do que Foucault descreve como a “microfísica do poder”, isto é, por meio de diversos ângulos periféricos do poder central que na sua multiplicidade de mecanismos se dilui em práticas sociais institucionais e familiares.

Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2009a) relata que nos primórdios da produção industrial capitalista existia um apelo à modalidade específica do poder disciplinar, a qual tinha como objetivo a produção de corpos úteis, produtivos e auto-governáveis, mediados por instituições como o Estado. Não era mais vantajoso ou adequado prender culpados em masmorras, privá-los de luz e contato com o mundo externo, ou torturá-los e matá-los como uma forma de “sinalizar” à sociedade a presença do poder. Era necessário que o corpo se tornasse visível aos demais, sendo vigiado, hierarquizado e homogeneizado para ser útil e, acima de tudo, comportar-se de acordo com as regras do modo de produção daquela época.

O sistema disciplinar e a arte de produzir corpos dóceis nas escolas, por exemplo, emerge num momento histórico em que a classificação, imposição da ordem e distribuição de cada aluno na sala de aula refletem as aspirações da instituição no tangente à auto-regulamentação do indivíduo. Foucault (2009b) explica que o(a) professor(a) se transforma num agente responsável por vigiar os corpos dos(as) alunos(as), fazendo uso do princípio panóptico de Barthem. Na escola, se observa uma divisão e distribuição do espaço para que as

As Epistemologias Freireanas

práticas individuais possam ser reconhecidas por todos(as), ou seja, o monitoramento coletivo incentivando a autovigilância.

Foucault (2009b) explica que, no século XVIII, o ensino se dava geralmente da seguinte forma. Aglomerando-se numa sala, os alunos eram chamados pelo professor para um ensino “individual” até chamar o próximo aluno. Já dentro do espírito industrial que caracteriza o século XIX até os dias de hoje, a serialização do ensino como uma prática massiva e coletiva, mais rigidamente regulada, ultrapassa o sistema tradicional, onde o professor ensinava apenas um aluno de cada vez, enquanto os outros se encontravam dispersos e ociosos. A distribuição dos alunos por lugares individuais, como resultado, facilitava o controle de cada um enquanto todos trabalhavam. Isso fez com que o espaço escolar passasse a funcionar não apenas “como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2009b, p. 142).

Se antes o ócio era permitido em sala de aula, as novas práticas administrativas na modernidade visavam (e ainda visam) observar e classificar de forma a estimular o autocontrole. O(a) aluno(a) passou a enquadrar-se à instituição na sua rotina, e o seu corpo passou a ser visto como objeto social, submetendo-se a um controle mais rígido de suas práticas pessoais e linguísticas, já que tanto a língua quanto uma comunidade passaram a ser vistas pelo estado-nação como enraizadas em um lugar específico, reforçando a ideologia romântica de que nação, povo e território formam uma unidade homogênea (BAUMAN, BRIGGS; 2003; CANAGARAJAH, 2013).

Quatro ações fundamentais, de acordo com Foucault (2009b), começaram a redefinir as novas formas em que o corpo era repensado como sujeito do Estado dentro do campo social industrial ascendente: o *enclausuramento*, a *repartição*, a *funcionalidade* atribuída a um espaço, e a *classificação*.

A primeira ação, o enclausuramento, se refere à especificação de um lugar heterogêneo, fechado em si mesmo (FOUCAULT 2009b, p.137), a que o corpo se submete. Segundo Foucault, a instituição de ensino começou a basear-se no modelo dos conventos e, posteriormente, dos internatos. Caracteristicamente, a escola passou a isolar-se do mundo exterior, evitando assim a distração tanto de professores(as) quanto de alunos(as). A repartição, a segunda ação, identifica os processos pelos quais as pessoas são identificadas no espaço de um recinto. Propriamente apreciada sob a óptica foucaultiana, a repartição se trata do modo como os sujeitos se distribuem no espaço de acordo com funções estruturadas e específicas: “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou

As Epistemologias Freireanas

elementos que há a repartir”, descreve Foucault (2009b, p.138). A terceira ação, que seria a funcionalidade dos espaços, se vincula à localização de cada indivíduo de modo a viabilizar as próprias instituições como espaços úteis. Foucault (2009b) utiliza o funcionamento de uma fábrica no ano de 1791 para ilustrar a distribuição corporal dentro dos âmbitos institucionais, o que leva a quarta ação que ele descreve como necessidade de classificação.

Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios de fabricação. Todas essas seriaçãoções formam um quadriculado permanente. (p.140)

Vemos na citação acima que o intuito da ação institucional era estimular a automaticidade da ação dos corpos e não sua repressão absoluta. Nesse sentido, é importante assinalar que ao longo de sua arqueologia, Foucault é categórico ao afirmar que ainda que os aparatos institucionais sejam repressivos e estimulem certas ações na auto-governabilidade, ao mesmo tempo promovem a criação de algo. Para Foucault, o poder não se exerce por pessoas ou grupos, por meio de atos episódicos ou soberanos de dominação e coerção. O poder é disperso e difuso, logo está em todas as partes e provém de todas as partes, o que, de fato, faz da transformação social algo mais prático do que comumente pensamos, já que o poder reside na vontade humana e não está alienado dela. O poder não se trata, por tanto, nem da agência nem de uma estrutura específica, conforme articula Foucault (FOUCAULT, 1999). O poder-conhecimento é uma “meta-potência” ou um “regime da verdade” que permeia a racionalidade cultural de uma sociedade que está em constante fluxo e negociação e requer, como Freire (2001a) afirmou, a conscientização, a reflexão crítica movida *da e para* a ação política. Segundo Foucault (1984),

devemos parar de uma vez por todas de descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. De fato, o poder produz; produz a realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele pode ser adquirido pertencem a esta produção (204-205)¹.

¹ “We must cease once and for all to describe the effects of power in negative terms: it "excludes," it "represses," it "censors," it "abstracts," it "masks," it "conceals." In fact, power produces; it produces reality; it produces domains of objects and rituals of truth. The individual and the knowledge that may be gained of him belong to this production”. (FOUCAULT, 1984, p. 204-205)

As Epistemologias Freireanas

Tal visão do poder abre caminhos específicos para o entendimento de como, uma vez julgados, rotulados, controlados, monitorados e enquadrados na escola e na sociedade, de acordo com as hierarquias e sistemas classificatórios de desempenho, os corpos marginalizados podem ainda intervir na automaticidade que lhes é imposta por um determinado sistema e o conjunto de dispositivos que o regulam.

Se por um lado os procedimentos avaliativos nas escolas normalizam uma forma de conhecimento baseada em critérios abstratos, gerando um campo discursivo específico para o ensino da língua/gem, a intervenção é possível na afirmação da *diferença* como objetivo pedagógico, o que constituiria a própria *desinterdição* do corpo-mente em momentos-atos pedagógicos específicos. Esse “pensar de outro modo” não seria uma outra forma de adaptação, mas sim um processo fenomenológico pela qual reconheceríamos que, ao fim e ao cabo:

A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. (FIORI, 2005, p. 13)

PAULO FREIRE: A INTERDIÇÃO E O SILENCIAMENTO DO CORPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Freire foi um dos primeiros pensadores brasileiros a compreender que dentro de processos educativos, os sujeitos posicionados como professores(as) ou estudantes são, fundamentalmente, seres morais, históricos e materiais. Logo, seus/nossos corpos servem como um ponto de partida eficaz para a imaginação de projetos coletivos de educação sem que o corpo mesmo se perca numa abstração social.

Ao longo de sua obra, Freire elabora várias reflexões fenomenológicas acerca de como viver e defender a expressão do corpo na educação: não só o corpo no seu caráter literal, isto é, nas vozes e gestos das populações oprimidas que refletem os processos culturais que lhes são próprios, mas também no caráter metafísico do corpo transformado socialmente. Isto é, na sua adequação e resistência aos padrões de pensamento estabelecidos pelas realidades da língua/gem como um território de disputas de poder. Em *À Sombra desta Mangueira*, por

As Epistemologias Freireanas

exemplo, o pedagogo (2003a) problematiza a dicotomização da linguagem e do corpo da seguinte maneira:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (p. 18)

A denúncia de um mundo opressivo à linguagem individual e o anúncio de uma realidade libertadora para que essa língua/gem se desenvolva em sua plenitude coletiva são gestos que chamam a atenção ao corpo e sua didática, a sentimentalidade que o caracteriza. Dito de outro modo, o corpo existe porque sente e é sentido por outros. Os sentimentos, as paixões e a razão humana são atividades que não só refletem o corpo de um indivíduo; são ações que dialeticamente marcam o corpo individual e o corpo social que se constroem ao relacionar-se pela língua/gem. O corpo, na sua visibilidade e mobilidade, é um elemento do mundo, conforme observa MERLEAU-PONTY (2013, p. 17). Está preso pelo seu tecido ao mundo, e sua coesão parte, precisamente, das relações que o corpo estabelece com o mundo. Ao ver-se e mover-se, o corpo mantém as coisas em um círculo ao seu redor, que se transformam em um anexo ou um prolongamento dele mesmo. Ou seja, o mundo e o corpo se confundem pela sua própria existência enquanto unicidade e taxonomias aplicadas engendradas por diversas relações de poder na sociedade. O corpo, portanto, está sempre sujeito a operações discursivas que o interpelam e o levam a criar algo, mesmo na sua condição “interditada”.

Em vista disso, o “corpo interditado” aparece como um conceito trabalhado por Freire em suas obras que opera dentro de seu projeto pedagógico onto-epistêmico como um meio de repensar a liberdade do corpo dentro de suas caracterizações abstratas como objeto social. Tal conceito dá continuidade ao movimento de denúncia ao mesmo tempo que anuncia possíveis instantes em que o ser, nas relações que mantém *com* e *dentro* do mundo, poderia repensar a sua própria liberdade como uma opção decolonial.

O interesse de Freire pela interdição do corpo aparece em diversas análises conceituais que o autor elabora sobre os dispositivos de poder e as formas processuais que caracterizam a

As Epistemologias Freireanas

especificidade do cenário histórico educacional do Brasil. No conjunto de textos deixados por Freire, o corpo surge como matéria e ideia, enraizado nas práticas sociais que estabelecem o poder através do medo à liberdade. Seguindo uma linha fenomenológica semelhante a Foucault, Freire (2001b) reflete que:

[...] as administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a professora guarda dentro de si, hospedada em seu corpo, a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração. Não está apenas com seus alunos porque entre ela e eles, vivo e forte, punitivo e ameaçador, o arbítrio que nela habita. Esta é a forma menos cara de controlar e, em certo sentido, a mais perversa. Mas há outra, a que se serve da tecnologia. De seu gabinete, a diretora pode controlar ouvindo ou vendo e ouvindo o que dizem e o que fazem as professoras na intimidade de seu mundo. As professoras sabem que o diretor não pode controlar vinte, cinquenta, duzentos professores ao mesmo tempo, mas não sabem quando lhes cabe a vez de sê-la. Daí a necessária inibição. As professoras, em tal situação, viram, para usar expressão ao gosto da professora Ana Maria Freire, “corpos interditados”, proibidos de ser. (p. 16-17)

De fato, em diversos instantes da sua extensa obra, Freire destaca, por exemplo, como a lógica invasiva da colonialidade brasileira continua se manifestando na atualidade, quando se ignora a experiência direta e concreta dos educandos e das educandas nos processos pedagógicos diversos, sejam nas escolas ou fora delas, nas pedagogias ditas “públicas” (SANDLIN et al., 2010). Para Freire (2005), o domínio colonial representou uma invasão “não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, na qual o invasor se apresenta como um amigo que ajuda” (p. 173-174).

A educação como prática à docilidade—através de todo um aparato institucional colonial—além de ter silenciado corpos negros e indígenas incentivou o sujeito colonial a falar e expressar-se numa voz que não lhe era própria, numa verticalidade e impermeabilidade antidemocrática motivada, como explicou-se anteriormente, por sistemas de classificação e vigilância da *fala-corpo* taxada de subalterna. As reformas pombalinas exemplificam tal ação no território colonial brasileiro. Durante o século XVIII, a língua geral até então falada pela maioria da população foi proibida e o português imperial passou a ser a língua oficial da colônia. De fato, uma prática linguística distante do que se observava em várias esferas sociais daquele momento (MACIEL, NETO, 2006).

As Epistemologias Freireanas

Para Freire, a negação da ação dialógica autêntica do corpo—essencialmente da fala humana—se leva a cabo pelo tratamento dado à linguagem, restringindo-se às possibilidades de expressão mais plenas através do conhecimento escolarizado castrante. Em *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire (2003b) reflete sobre a trajetória histórica que dá o tom à educação antidialógica no seu caráter brasileiro, afirmando que: “o Brasil nasceu e cresceu sem experiências do diálogo. Sem direito à ‘fala’ autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contatos. Sem escolas” (p. 61). Ana Maria Freire (2001a) aprofunda tal afirmativa ao explicar que:

Docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjeteram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isto das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão [...]. (p. 33)

Pela denúncia dos processos pedagógicos que contribuíram para a interdição, silenciamento e negação do corpo colonial e sua voz, incentivando-o a imaginar sua autenticidade como algo que se devesse encontrar e moldar-se às estruturas de poder que o determinam categoricamente, Freire defende uma pedagogia de palavra-ação. Tal operação denunciativa é radicalmente igualitária no respeito à expressão do corpo marginalizado pela história. Se a tradição pedagógica ocidental fez da educação uma operação bancária (FREIRE, 2005), ou seja, um processo de commodificação da língua/gem onde a palavra se “desencarna do corpo” e é isolada da experiência do cotidiano dos indivíduos reprimidos, Freire insiste que seria através da (re)união da palavra e da ação (*palavração*) humana de forma dialética que a sociedade poderia se transformar de modo mais justo e igualitário. Segundo Dowbor (2008), “aprender a escutar o corpo do outro está relacionado com o aprendizado do diálogo [...] aprender a olhar o corpo do outro traz consigo o aprendizado de aprender a escutá-lo, a observá-lo”. (p. 36)

Como veremos, a tradição bancária mutista, originada das práticas exclusivistas presentes na governamentalidade colonial, continua manifestando-se dentro e fora das salas de aula, em situações que se reproduzem nas relações assimétricas de poder que classificam as língua/gens e corpos de modo a subalternizá-los, negando-lhes assim o (re)conhecimento de

As Epistemologias Freireanas

sua voz própria. A repressão das formas mais orgânicas e menos hierárquicas da língua/gem traz como consequência o desencorajamento à participação democrática.

É nesse sentido que a “reincorporação do verbo” representa uma atitude primordial dentro de processos educativos de base freireana que visam a retomada do corpo linguístico do ser humano no seu reconhecimento do presente histórico e de seu poder de fala. Em caráter institucional, a educação crítica que Freire defendia visava alterar a modalidade das relações que estabelecem um sistema de ensino, permitindo assim às pessoas apropriarem-se de sua história, de sua cultura e de sua língua. A grosso modo, sua proposta foi uma tentativa de desconstruir e reconstruir todo um sistema de pensar a educação de um modo mais dinâmico, menos institucionalizado, onde qualquer reforma curricular ou pedagógica buscava permanentemente livrar-se da influência colonial e seus trâmites disciplinares peculiares que ecoam no autoritarismo dos sistemas institucionais vigentes.

Na prática, porém, o pensamento freireano não objetiva apenas expor os limites e contradições da produção de um mundo binário, o qual se prova cada vez mais produtor de escassez e desencanto (RUFINO, 2019, p. 19). A proposta de Freire reivindica a própria reformulação do espaço pós-colonial através de um exercício cognitivo de suas linhas borradas, linhas essas que entrecruzam o pensamento ocidental e o local. É a partir da cognição intencional dessas linhas, um gesto característico da antropofagia que qualifica os processos culturais brasileiros (ANDRADE, 2017), que se podem gerar novos conceitos e possibilidades para a leitura do mundo sem que se perda de vista o corpo do indivíduo dentro do corpo social que o move a vigilar-se a fim de desincorporar-se da palavra. O fenômeno que Freire denuncia como a desincorporação da palavra se dá através de uma pedagogia de cunho proselitista e necrotizante, que nada mais é do que a expressão de uma mentalidade historicamente favorecida pela prática do conhecimento apreendido como “um cadáver de informação—um corpo morto de conhecimento—, e não como uma conexão viva com a realidade ... Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta ... pela voz monótona de um programa oficial”. (FREIRE, 1986, 15)

No combate a tal efeito disciplinário, matéria e espírito, palavra, sentimento e ação tornam-se partes constituintes de uma via pedagógica que Freire imaginava como uma alternativa para que na luta pela dignidade humana se retome e redescubra o corpo marginalizado e sua voz. Assim sendo, se romperia a dicotomia entre opressor e oprimido, onde o modelo do oprimido se restringe ao que o opressor—tanto como um corpo metafórico

As Epistemologias Freireanas

como materializado—oferece como possibilidade. Daí a insistência de Freire que a liberação do oprimido signifique, também, a liberação do seu opressor. (FREIRE, 2005)

Para Freire, sentir e apreciar o outro dentro de uma relação pedagógica significa que tanto o(a) educador(a) quanto o(a) educando(a) se ensinam, modificando assim as relações de poder que estabelecem por meio da educação. O espírito elitista e hierárquico dos discursos e modelos pedagógicos convencionais confirmam o autoritarismo como uma falsa sensação de segurança na transmissão de certezas pela educação. Ao questionar a produção de significados dentro do processo educativo, Freire (2011) persiste na importância da desierarquização do sentir e raciocinar com a linguagem do outro:

Se há professores que acreditam jamais precisar aprender com seus estudantes de universidade, imagine o que dirão a respeito de aprender com um camponês. A tal ponto seu elitismo os distancia dos camponeses e dos operários, que frequentemente consideram minhas opiniões sobre esse assunto demagógicas. Mas não são. Em suma, creio que numa compreensão rigorosa do processo de conhecimento, vendo-o como um processo social (e não meramente um momento individual separado do processo total), é impossível separar o ensino da aprendizagem. (p. 203-204)

A reconexão entre o corpo e a vida comunitária através da “reencarnação” da palavra, vista através da não dicotomização de ensino e aprendizagem, serve como uma técnica evasiva dos modelos de discursos emancipadores tradicionais, que retificam a liderança carismática como caminho de salvação. A demagogia da palavra desencarnada que tais discursos sugerem—desprovidas da práxis—leva aos sujeitos, como teorizou Freire na *Pedagogia do Oprimido*, a reproduzir o exibicionismo retórico autenticador de conhecimentos necrofílicos acessíveis somente a poucos (FREIRE, 20015, p. 48-50). No ensino da língua/gem tradicional, tal discurso necrófilo se faz aparente pela interdição do corpo que fala e se inscreve no campo social escolar, o que aponta para um conjunto riquíssimo de práticas semióticas reveladoras do universo que o sujeito ocupa dentro da sociedade. De fato, Freire se manteve teoricamente consciente sobre o domínio de formas lexicais, gramaticais e fonéticas favorecendo o acesso a certas instituições e suas regalias (WIEDEMER, 2014). Ao mesmo tempo, reconhecia que nossos repertórios linguísticos também regulam o que cremos ser possível. Daí sua insistência em promover-se uma linguagem inclusiva na educação que não dicotomizasse os saberes que por ela se expressam. Pois dentro de seu pensamento pedagógico, quem ensina revela a si mesmo. E ao revelar-nos, ensinamos e nos encontramos

As Epistemologias Freireanas

num processo de *educere*, onde “sacamos” de dentro do outro o que o outro tem a nos oferecer, a sua voz, a corporificação de seu pensamento pela palavra, do mesmo modo em que esse encontro provoca algo em nós.

A pedagogia crítica que defendeu Freire ao longo de suas obras buscava, precisamente, a reclamação do direito da palavra através de como reconhecemos o corpo-voz, nosso e de outrem, como um local enunciativo e denunciativo, marcado por histórias de poder. Ao testemunhar o exílio como uma forma de silenciamento do corpo, Freire (2009, p. 12) relata que, embora interditado no seu processo histórico, seu corpo permaneceu “molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de [s]eu mundo, de [s]eu céu, das águas mornas do Atlântico, da ‘língua errada do povo, língua certa do povo’”. Menciona ainda que “ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco” (FREIRE, 2009, p. 32), o que nos sugere que, apesar do silêncio e da interdição do seu corpo, o sujeito histórico pode, todavia, recobrar-se como ator, redescobrimo constantemente a realidade em trânsito e, no processo, fazendo-se mais consciente dela e das possibilidades de nela intervir.

Contudo, o corpo e a mente, dentro da pedagogia freireana, não devem ser conceitos pensados em dualidade, pois o tratamento epistêmico-ontológico que o pedagogo impõe a esses termos sugere uma posição anti-dicotômica fundamentalmente radical. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) defende que o pensamento dicotomizado gera “formas inautênticas de existir [...] formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem” (p. 90). A responsabilidade da educação emancipatória seria, portanto, re/conhecer o corpo e sua linguagem como um produto cultural do eu e de suas circunstâncias (ORTEGA Y GASSET, 2012). Afirma Freire (2011, p. 25) que:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens [sic]. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras.

As atividades criativas do corpo através da língua/gem, à medida que a nossa criatividade transforma o nosso corpo privado num “evento” social quando nos unimos à

As Epistemologias Freireanas

criatividade de outros, sempre nos sujeitam a condições para uma apreciação crítica da realidade. Esse processo crítico requer que o pensar-falar seja apreciado na recriação do contexto em que a nossa palavra “encarna”, o encontro dos nossos corpos com a sua diferença. Esse instante possui um potencial pedagógico imenso, o qual se limita apenas pela intolerância, ou seja, pela interdição repressiva que menospreza a potencialidade da palavra geradora de novos mundos e de novos saberes, ainda que o medo à liberdade de expressão frente ao desconhecido se manifeste em nós como tendência.

Talvez seja por essa razão que o combate ao medo da diferença se perceba na teoria freireana como a advocacia do amor radical ao outro. No entanto, o amor crítico radical que Freire invocava ao longo dos seus textos não se referia a uma trivialidade afetiva, ligada à impulsividade humana. Significava, em um nível mais profundo, uma cognição compassiva. Isto é, expressa uma ideia de educação onde a pedagogia se faz como uma promessa de um corpo para outro, de uma voz para outra.

A aceitação plena da incorporação da palavra do outro no nosso universo comunicativo, obviamente, não observa o respeito ao direito da intolerância a que ela aponta. A tolerância ilimitada levaria ao desaparecimento da própria tolerância, conforme afirma Popper (2020). Logo, estender a tolerância ilimitada da palavra àqueles(as) que são intolerantes, sem estarmos nós mesmos preparados para defender a sociedade tolerante, corromperia a própria base da democracia. Freire elucida essa questão no que diz respeito ao reconhecimento radicalmente tolerante da palavra do outro em processos comunicativos, que nos lembra a proposta filosófica de Martin Buber em *Eu e Tu* no que diz respeito à tolerância democrática em questões de intercomunicação. Conforme Freire (2003a) argumenta:

Enquanto qualidade ou virtude, a tolerância não é algo que caia do céu como presente, como não é também conceito que se aprenda através da transferência mecânica realizada por um sujeito falante que o deposita em pacientes emudecidos. Pelo contrário, o aprendizado da tolerância se dá testemunhalmente. Ele implica, sobretudo que, lutando por meu sonho, eu não esteja passionalmente fechado em mim. (p. 112)

Nessa passagem específica de *A Sombra Desta Mangueira*, Freire parece reafirmar a amorosidade aos corpos e sua forma de expressão como um teste, uma maior consciência das situações limites que enfrentamos em processos educativos. A busca do entendimento mútuo aqui não permite a rejeição de qualquer forma em que autenticamente se busca o diálogo.

As Epistemologias Freireanas

Contudo, seria falso dizermos que o amor que expressamos não espera retribuições, já que amar se trata de uma intercomunicação íntima de consciências que se respeitam:

Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem de amor. Isto é uma distorção do amor. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (FREIRE, 2011, p. 36)

Logo, é possível pensarmos na amorosidade comunicativa em Freire como objetivo cognoscível de uma pedagogia emancipadora da linguagem que mantém a prática da aceitação do corpo pela comunhão dos corpos. A amorosidade representa um gesto que evita a todo custo a interdição da voz humana do outro na sua expressão mais preliminar. Pois uma vez que através da palavra nos dirigimos eticamente ao outro, reconhecemos os limites da nossa tolerância, os limites da nossa própria linguagem, cognoscível somente pela presença desse outro.

A LUTA PELA DESINTERDIÇÃO DO CORPO: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EMANCIPATÓRIA

Dando continuação a questão inicial a que nos propusemos, indagamos aqui em que sentido poderíamos repensar a educação linguística no Brasil de modo a fomentar condições favoráveis à prática do amor radical—ou seja, o respeito à alteridade—que Freire acreditava ser imprescindível no exercício da pedagogia do(a) oprimido(a).

A fim de evitar uma discussão abstrata do assunto, apresentamos um caso que nos servirá de ponto de referência para algumas reflexões acerca da complexidade das reformas do ensino da linguagem na atualidade. Em particular, relembramos o ano de 2011, quando linguistas e jornalistas brasileiros participaram de vários debates em veículos de comunicação voltados à questão do currículo nacional brasileiro e o ensino da língua portuguesa sob a ótica variacionista. A questão lançada na época centrava-se no regime ideológico-pedagógico que operava, e continua a operar nas salas de aula onde, liturgicamente, os preconceitos linguísticos contra as práticas comunicativas das populações marginalizadas são

As Epistemologias Freireanas

“depositados” através do ensino da linguagem reduzido à gramática ou formas preferências da dita “norma culta” ou da abstrata “norma padrão”. Bagno (2007) explica o preconceito linguístico como um fenômeno que:

[...] está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever. (p. 9)

Essa explicação nos remete à trajetória do ensino do português normativo, o qual sempre esteve envolto de argumentos caracterizando a língua como uma instituição que opera acima e independente das realidades linguísticas observadas na nação.

Retornando ao caso que nos propusemos a investigar, educadores(as) militantes defendiam fervorosamente abordagens que retratassem os fenômenos da linguagem dentro de uma aproximação pedagógica da variação linguística do português. Para muitos, a finalidade da educação linguística emancipadora seria conscientizar o alunado a uma profunda reflexão da diversidade linguística e comunicativa existente no país. Parte dessa discussão requer, em princípio prático, o entendimento de como se normalizam e legitimam as diversas práticas marginalizadas da língua portuguesa em paralelo àquelas tidas como “padrão”. Linhas mais progressistas dentro dos estudos das ciências da linguagem há algum tempo já vinham defendendo a viabilização sistemática nas escolas de uma proposta holística voltada não só ao tratamento da língua como uma instituição, mas também através de uma aproximação crítica à língua como um instrumento do pensamento. Se destacava, principalmente, a importância do estudo da língua dentro de suas expressões conectadas a contextos e gêneros específicos. (SANTOS, 2015; VIEIRA, 2018; WIEDEMER, 2014)

No entanto, em 2011, o debate em torno da ideia do português normativo adquiriu uma nova dimensão política. O caso a que nos referimos aqui se trata da polêmica em torno da publicação de um livro didático intitulado *Por uma Vida Melhor* (RAMOS, 2009), o qual tornou-se o epicentro das discordâncias entre especialistas e intelectuais públicos preocupados com os potenciais riscos de uma perspectiva sociolinguística no currículo do português nas escolas. Uma breve passagem do livro despertou controvérsia. Após a autora discutir formas gramaticais simultâneas observadas em vernáculos escritos e falados no português brasileiro, enfatiza que as

As Epistemologias Freireanas

variedades não padronizadas não são formas incorretas da língua. Adverte, no entanto, que essas expressões “alternativas” sujeitam indivíduos a formas de preconceito linguístico.

Tal visão pedagógica não despertaria polêmica se não fosse o contexto histórico em que se inseriu, com a ascensão do governo petista cujas políticas públicas proporcionaram uma reconhecida melhoria na inclusão social de alunos no nível superior de ensino (AGUIAR, 2016; MOELENCKE, 2009). Afinal, quer sejamos leigos ou não em questões de linguística, a maior ou menor grau mantemos certa consciência que diferentes comunidades adotam práticas gramaticais, lexicais, fonológicas e semânticas particulares. Na nossa cotidianidade, nos dirigimos distintamente às pessoas e nos calibramos expressivamente de acordo como sentimos o corpo do outro com quem falamos, ajustando nossa percepção mediante ao capital simbólico que possuímos, nosso *habitus* (BOURDIEU, 2020), bem como nosso estado afetivo. Nesse ponto, o que a autora do livro em questão, *Por Uma Vida Melhor*, aponta no seu livro didático, ainda que discretamente, se relaciona uma realidade linguística incontestável: a variabilidade das práticas linguísticas que invariavelmente nos submetem a apreciações positivas ou negativas dentro dos espaços pelos quais navegamos numa sociedade. De certa forma, sofreremos as consequências da nossa performance linguística e as “infrações” às normas de ditos espaços, sofrendo maiores ou menores consequências dependendo da posição que ocupamos (BOURDIEU, 1991).

Em 2011, especificamente, a mídia brasileira singularizou a questão da variação linguística como uma preocupação moral social, enquadrando uma breve passagem da autora do livro em questão, e fomentando um pânico moral que chamou a atenção à variação linguística em sala de aula como um perigo ao ensino da idealizada norma culta, as formas com as quais nos deparamos em mercados linguísticos legitimados como jornais, revistas, etc., ou em livros didáticos. Em sua coluna para *O Estado de São Paulo*, por exemplo, a jornalista Dora Kramer (2011) afirmou:

O Ministério da Educação decidiu não tomar conhecimento da adoção em escolas públicas do livro *Por uma Vida Melhor*, que “ensina” a língua portuguesa com erros de português. Pelo raciocínio, concordância é uma questão de escolha. Dizer “nós pega o peixe” ou “nós pegamos o peixe” dá no mesmo. “Os menino” ou “o menino”, na avaliação do MEC, são duas formas “adequadas” de expressão, conforme o conceito adotado pela autora, Heloísa Ramos, note-se, professora. A opção pelo correto passa a ser considerada explicitação de “preconceito linguístico”.

As Epistemologias Freireanas

A mesma linha crítica se observa em uma reportagem da Revista Veja, que publicou o seguinte parecer, taxando a aproximação pragmática do ensino português variacionista como “um fardo” a que agora todos os cidadãos “cultos” deveriam supostamente curvar-se como uma imposição social:

A certa altura, baseado na eventual pergunta de um aluno a seu professor, o livro afirma: “Eu posso falar ‘os livro’? Claro que pode.” Depois de ensinar a seus alunos que eles podem falar errado, o professor é orientado a apontar as “sanções” a que o estudante está sujeito se utilizar uma construção como “os peixe”: “Fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. (GOULART, 2011)

Linguistas e não-linguistas brasileiros considerados especialistas no assunto foram convocados a “depor” em fóruns públicos, debatendo a adequação da variação linguística como um objetivo curricular-pedagógico. A voz do alunado e do professorado esteve, curiosamente, desproporcionalmente ausente em tais debates. Uma das preocupações levantadas na época foi se ao legitimar-se “erros” gramaticais e estudá-los como assuntos normalizados isso não representaria nada mais do que um estratagema ideológico elaborado pela “intelligentsia esquerdista” enamorada de “Paulo Freire” (DOS SANTOS, 2017). De acordo com esse segmento de intelectuais públicos, o intuito da “esquerda” seria provocar uma nova era de anarquia vernácula nas escolas públicas.

Membros da classe jornalística, em particular, acusaram acadêmicos militantes sociolinguistas de encorajar o “assassinato da língua portuguesa”. Nessa discussão, as vozes mais moderadas, embora simpatizantes à variação linguística como objetivo curricular, se mantiveram receosas sobre os possíveis efeitos adversos da mobilização da variação do português no desempenho dos estudantes brasileiros que se encontrava bem abaixo de expectativas. *Por uma Vida Melhor*, afirmou a Revista Veja, constitui um “exemplo de doutrina difundida há décadas na educação brasileira, segundo a qual a norma culta é um fardo ao qual devemos nos curvar por imposição social, e não pelos benefícios que ela propicia”. (GOULART, 2011)

O curioso do episódio é que a polêmica que envolveu a publicação de *Por uma Vida Melhor* se tratava de um fenômeno anacrônico. A normalização da variação linguística como objetivo curricular e pedagógico não era exatamente novidade em 2011. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, e posteriormente na Base Curricular Nacional

As Epistemologias Freireanas

de 2018, os(as) autores(as) que desejam ter seus livros didáticos adotados pelo governo e distribuídos em todo o país são obrigados(as) a abordar a variação linguística em seus trabalhos, ainda que o façam de forma modesta. Como a adoção e a distribuição de livros didáticos são assuntos centralizados no sistema escolar público brasileiro, os(as) autores(as) devem conformar-se com as estipulações do Ministério da Educação, atendendo a critérios específicos, entre os quais se encontra a inclusão de temas como a variação linguística.

Faraco (2011), entre outros pesquisadores, sucintamente apontou na época o enquadramento da polêmica da variação, denunciando-a como uma tentativa das forças conservadoras e autoritárias do país de mobilizar o episódio como um discurso vinculado ao então presidente da república, Luiz Inácio “Lula” da Silva, criticado por sua fala “errada” (BAGNO, 2006). A intenção dos defensores da língua portuguesa era enquadrar o tema da variação como um ataque político, uma apologia do “erro” de português desvalorizando, assim, o domínio da chamada norma culta (FARACO, 2008). Porém, como mencionamos anteriormente, os parâmetros curriculares nacionais aprovados durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso já previam o ensino pragmático do português em sala de aula, o que fez da polêmica um episódio constitutivo de um discurso que, mais do que tudo, tornou aparente a disputa pelo controle da língua/gem.

No entanto, o que vale a pena ressaltar aqui é que vemos através polêmica de *Por uma Vida Melhor*, de fato, a estruturação do pensamento do ensino da linguagem alicerçada nos mecanismos institucionais que ditam a norma linguística ou norma culta como um objetivo que só pode ser alterado pelo corpo escolarizado, o qual assume que o seu destino é atuar como o outro e monitorar a língua/gem do outro—seu corpo linguístico, sua expressão de ser representante de uma comunidade—dentro de critérios normativos. A educação emancipadora, ao contrário da bancária, busca devolver precisamente o direito de escolha ao sujeito. Sob uma ótica freireana, o ensino da linguagem não se trata, ao nosso ver, de liberar a verdade, ou ver algo “escondido” nas políticas da língua/gem, mas sim olhar-se ao redor, autobiograficamente e sociopoliticamente *no* processo de sua produção. Ou seja, a defesa do estudo da linguagem através de Freire se daria pela atenção inicial ao corpo do(a) educando(a) e do(a) educador(a) que se percebem como corpos políticos através do seu encontro *com* e *pela* alteridade. A ideia da educação emancipadora que Freire defende ao longo de suas obras não faz apologia a uma linguagem específica, mas sim insiste na necessidade de se encontrar-se maneiras que, através dos processos educativos, educadores(as) e educandos(as) percebam

As Epistemologias Freireanas

as situações limites em que a fala e a escrita, e as regras sociais que as compõem, possam ser desconstruídas e reconstruídas.

Dentro dessa aproximação fenomenológica da linguagem, Freire acreditava que se poderia perceber, com maior nitidez, os momentos em que os corpos linguísticos se tornavam governáveis pela autoridade da palavra já institucionalizada. Daí que, exemplarmente, seu discurso se apresenta caracteristicamente impregnado de uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica. Nas suas primeiras reflexões filosóficas acerca da linguagem e do letramento, Freire já afirmava categoricamente que ensinar exige reconhecer que toda educação é ideológica. Conforme (2002) menciona na *Pedagogia da Autonomia*:

[...] a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia nos faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela”. (p. 142)

O “penumbrismo” a que se refere Freire na citação acima nada mais é do que uma tentativa de obscurecer-se a língua na sua realidade pedagógica cotidiana—nos modos de relacionar-se com a palavra alheia—e reduzi-la à mera repetição de formas de modo que o(a) aluno(a) sintasse obrigado(a) a repetir não criticamente o que as autoridades julgam legítimo.

Certamente, o “bom senso” dos profissionais das ciências da linguagem os levam, em princípio, sempre a defender o ensino de português através da criação de condições para que alcancem o domínio das variedades ditas cultas, variedades através das quais os sujeitos se expressam no mundo da cultura letrada, do saber escolarizado (FARACO, 2007). No entanto, esse bom senso, dentro da ótica freireana, se substituiria por uma atenção especial à sensibilidade crítica do indivíduo. Se trata de um objetivo pedagógico em que o processo de

As Epistemologias Freireanas

ensino sempre requer a consciência da práxis crítica do eu e da alteridade, já que é nela, na alteridade, em toda a sua forma de expressão, que se reclama o direito do sujeito de fazer-se história, questionando-se a si mesmo(a) e os meios que tratam de docilizar a sua fala como subalterna, orientando a consciência à certas práticas enquanto rejeitando outras. Não nos referimos aqui uma defesa licenciosa à linguagem de um modo geral, mas sim de uma visão anti-dicotomizadora crítica do que se produz como língua/gem em discurso, num sentido foucaultiano. Dentro de uma ótica freireana, o ensino da linguagem opera em reflexões *da e na* prática cotidiana, levando-se em consideração as condições que fazem possíveis “os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem as regras. (FOUCAULT, 2009a, p. 157)

Qualquer produção de conhecimento emancipatório requer a adoção de uma postura radicalmente igualitária que leva os(as) educadores(as) a considerar os(as) alunos(as) como capazes de tomar suas próprias decisões mediante, por exemplo, à exposição de casos, como o acima mencionado, que qualificam a palavra dentro de relações de poder. A igualdade de inteligência, enquanto a um princípio ético, não é constituída por uma unicidade homogênea da inteligência, mas sim pela univocidade heterogênea das inteligências conforme defende Rancière (2007). Vale ressaltar aqui, que não há método para o conhecimento enquanto um conjunto de regras. Tal pensamento nos levaria à paradoxal situação de sempre ter a necessidade de um martelo para fazer outro martelo (ESPINOZA, 1966). Logo, uma intervenção na interdição da fala subalterna, ou melhor dito, na interdição do corpo historicamente subalternizado, que viu sua inteligência discursivamente construída como “ingênua” ou “incapacitada” na sua linguagem, requer a coragem suficiente do(a) educador(a) para compreender o “valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2002, p. 51). Afinal, ensinar exige a corporificação da palavra pelo exemplo, que nada mais é do que o resumo da práxis freireana em sua coerência; não só na sala de aula mas, em caráter mais abrangente, em todas as relações sociais que moldam o poder e podem fazer do discurso do saber uma prática mais humanizadora e mais aberta ao diálogo.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002) se pergunta: “Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?” (p. 38). O mesmo poderíamos indagar sobre o(a) educador(a)

As Epistemologias Freireanas

responsável por uma reflexão íntima do ensino da linguagem crítica sem um questionamento da ordem histórica, cultural e socioeconômica que mantém as condições de produção e relações do mercado linguístico vigente. O que significa defender as tais “normas cultas” sem demonstrar a possibilidade do ser de intervir no mundo com a sua palavra, sua voz e seu corpo como um marco de histórias, paixões, querereres e saberes? O que significa defender o corpo que está em busca constante de um relacionamento com si e com o mundo para sobreviver as suas angústias, inquietações, dúvidas e o próprio saber?

CONSIDERAÇÕES

Se por um lado a discussão do caso mencionado acima nos chama atenção para os ecos dos processos pelos quais a voz excluída se manteve interdita na ação institucional e seus dispositivos específicos da escolarização, vemos também que fora dela sempre há possibilidades de resistência. De fato, como assinala Foucault (2009a), onde há poder há resistência. O poder não se relaciona necessariamente com alguma lei ou um dispositivo de repressão específico. Isto é, o poder não se realiza no direito, nem mesmo na violência. A noção de repressão é inadequada para dar conta do que o poder produz. Foucault (2010) explica essa questão ao afirmar que:

Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (p. 7-8)

Desse modo, cabe ainda assinalar que o poder que se forma a partir das relações do cotidiano na língua/gem não é algo que se deva entender meramente como bom ou perverso. O poder simplesmente é, e se pensamos com Foucault, o poder constitui o próprio conhecimento (FENDLER, 2010). Do mesmo modo, podemos repensar o poder com Freire como uma força que pode ser canalizada através de relações coletivo-afetivas para a emancipação da imaginação humana. Em síntese, sob a ética freireana, a interdição da

As Epistemologias Freireanas

palavração é o que leva o ser humano a um distanciamento alienante de sua realidade social (BORGES, 2021).

Dentro dessa perspectiva, poderíamos ler a discussão em volta de *Por uma Vida Melhor* como um registro da luta constante pela desinterdição do corpo em um momento que se busca repensar novas relações de poder que levem o corpo excluído a uma maior inclusão social. Entretanto, a questão que o episódio também deixa transparecer é a insistente pergunta de mais de três décadas, formalizada pela acadêmica Spivak (1988) ao indagar se pode o subalterno falar sem a mediação do intelectual. O episódio discutido na seção anterior demonstra, mais precisamente, as formas de resistência ao tradicionalismo mitológico normativo da língua como um mecanismo de poder, contando com a ação mediadora de intelectuais e especialistas que, por mais bem-intencionados, podem não dar pleno acesso direto aos sujeitos por quem falam, isto é, aqueles que defendem. O episódio ressalta ainda o silêncio da voz do povo e suas reflexões como “cidadãos sociolinguistas” (RYMES, 2020) num debate supostamente público sobre a sua língua/gem.

A reflexão de como e por que nos mantemos coerentes e incoerentes ao expressar-nos linguisticamente uma vez que adquirimos a base fundamental de um sistema de representação pela escrita não é, obviamente, algo neutro. Ao tratar-se de um processo político, o ensino da língua/gem, em seu caráter mais radical, nos convida repensar a língua nos corpos e pelos corpos, nas suas desigualdades de representação, permitindo-nos assim identificar aqueles momentos em que a criatividade é reprimida na intolerância. A promoção da justiça epistêmica que defende Mignolo (2010), por exemplo, só se poderia levar a cabo através de um repensar o como a ciência da linguagem se desenvolve na educação em sua percepção como um exercício decolonial, voltado à *aesthesis* fenomenológica. Ou seja, dentro da busca de uma consciência elementar, não elaborada, sobre o que uma língua representa para um indivíduo na sua convivência diária através de vários espaços sociais que ocupa e onde se posiciona, a partir do estímulo do gosto por essa ou outra forma de expressão.

Talvez, como muitos acreditam, a escola possa ainda funcionar como um instrumento de questionamento de ideais nocivos que promovem o preconceito linguístico através da desvalorização da expressão do corpo humano na língua/gem. A relevância do pensamento freireano para o desenvolvimento de um currículo e práticas pedagógicas que tratem da experiência do ser com a língua, por esse ângulo, tem muito a nos ensinar. A desinterdição do corpo e a maior consciência de sua governamentalidade pela apresentação da língua/gem é

As Epistemologias Freireanas

uma questão primordial da educação e o seu risco em reduzir os saberes e as potencialidades que as diferenças humanas oferecem.

É importante deixar claro que o que buscamos expor por meio desse ensaio não foi avançar uma proposição racionalista-acadêmica que promete o paraíso. O ensino da linguagem em suas formas mais imaginativas e menos repressoras abraça a complexidade da vida, a busca da convivência justa em meio a diferenças irreconciliáveis, o que requer, certamente, coragem e abertura para uma ética de entendimento planetário onde a língua não se transforma em um instrumento de domínio. Neste sentido, um ensino da língua/gem nas escolas que possa levar-nos a desinterdição dos corpos em situações de domínio físico-intelectual requer a reintegração da própria língua enquanto a instituição dentro do conceito de nação, porém indo além dela, isto é, desconstruindo-a como propriedade exclusiva de alguém. Como afirma Freire (FREIRE, MACEDO, 2011), antes de nos tornarmos universais, somos particulares:

Não se pode partir do universal para chegar ao local. Para mim, qualquer que seja a universalidade que haja em *Pedagogia do oprimido*, ela provém do vigor e da força de seu caráter local. Não tive qualquer pretensão ou sonhos de desenvolver uma teoria universal com esse livro. A questão é que, no entanto, o livro contém determinados temas que preocupam universalmente as pessoas. (p. 228-229)

Portanto, na dialética entre as várias percepções da língua/gem podemos encontrar novas possibilidades para a sua imaginação ao relacionar-nos com a educação como uma busca de novas formas de convivência planetária. O questionamento da língua/gem humana na prática da liberdade reclama, acima de tudo, a necessidade de perceber o corpo além de si e da língua/gem além de conceitos que o prendem a um território específico. Historicamente falando, as práticas linguísticas que caracterizam a comunicação humana sempre se manifestaram como fenômenos translocais (MAKONI, PENNYCOOK, 2006). A ação epistêmica do colonialismo, entretanto, nos levou a imaginar a língua/gem dentro de critérios avaliativos distintos, mais estritos e regulamentados.

Sob esse aspecto, vale a pena questionar-nos se o sentido de propriedade exclusiva e de territorialização disciplinar observados no ensino da língua/gem tradicional não reproduzem a própria governamentalidade acadêmica em questões de emancipação linguística sem o reconhecimento do potencial reflexivo dos(as) educandos(as). A questão fundamental que levantamos aqui é sobre o papel da língua/gem dentro das escolas, e como a tarefa do seu ensino sempre se relaciona ao reconhecimento dos corpos que a representam em suas diversas

As Epistemologias Freireanas

articulações. Pois a educação como prática da liberdade requer, pelo menos, um constante questionamento sobre a representatividade da língua ao ser retratada institucionalmente pelo ensino da sintaxe normativa. Como o próprio Paulo Freire declarou em uma de suas últimas entrevistas ao *International Literacy Institute*:

Quem diz que este sotaque ou esta forma de pensar é aquele a ser cultivado? Se existe um que é cultivado é porque existe outro que não é. Você vê que é impossível pensar na linguagem sem pensar na ideologia e no poder? Defendo o dever dos professores de ensinar o padrão cultivado, e defendo os direitos das crianças ou dos adultos de aprender o padrão dominante. Mas é necessário, ao ser um professor democrático e tolerante, explicar, deixar claro para as crianças ou para os adultos, que sua maneira de falar é tão bela quanto nossa maneira de falar. Em segundo lugar, que eles têm o direito de falar desta maneira. Terceiro, no entanto, eles precisam aprender a chamada sintaxe dominante por diferentes razões. Isto é, quanto mais os oprimidos, mais os pobres compreendem a sintaxe dominante, mais podem articular suas vozes e seu discurso na luta contra a injustiça.²

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016. doi: 10.1590/1678-987316245708

ANDRADE, O. **Manifesto antropófago e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras. 2017.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, M; RANGEL, E de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. doi: 10.1590/S1984-63982005000100004

BAUER, L; TRUDGILL, P (1998). **Language myths**. New York: Penguin Books.

² Who says that this accent or this way of thinking is the cultivated one? If there is one which is cultivated it is because there is another which is not. Do you see it is impossible to think of language without thinking of ideology and power? I defend the duty of the teachers to teach the cultivated pattern, and I defend the rights of the kids or of the adults to learn the dominant pattern. But it is necessary, in being a democratic and tolerant teacher, it is necessary to explain, to make clear to the kids or the adults, that their way of speaking is as beautiful as our way of speaking. Second, that they have the right to speak like this. Third, nevertheless they need to learn the so-called dominant syntax for different reasons. That is the more the oppressed, the poor people grasp the dominant syntax, the more they can articulate their voices and their speech in the struggle against injustice.

As Epistemologias Freireanas

- BAUMAN, R; BRIGGS, C L. **Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality.** Cambridge University Press, 2003.
- BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola, 2006.
- BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire.** Curitiba: CRV, 2021.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power.** Malden, MA: Polity Press, 2005.
- BOURDIEU, P. **Habitus and field: general sociology. Volume 2, Lectures at the Collège De France (1981-1982).** English ed. Cambridge, UK; Medford, MA, USA: Polity, 2020.
- BUBER, M. **Eu e tu.** São Paulo: Centauro, 2001.
- CANAGARAJAH, A S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations.** London, UK; New York, USA: Routledge, 2013.
- DOWBOR, F F. **Quem educa marca o corpo do outro.** CARVÁLHO, S.; LUPPI, D (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.
- ESPINOSA, B de. **Tratado da reforma da inteligência.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- DOS SANTOS, T G F (Org.). **Desconstruindo Paulo Freire.** Porto Alegre: História Expressa, 2017.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.
- FARACO, C A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C A. Polêmica Vazia. **Gazeta do Povo**, 18 mai. 2007. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/polemica-vazia-4etbso9uhn84b75zwtmzspp3i/>. Acessado em 26 julho 2020.
- FENDLER, L. **Michel Foucault.** New York;London: Continuum. 2010.
- FIORI, E M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.
- FREIRE, A M A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.** São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, P; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

As Epistemologias Freireanas

FREIRE, P. Entrevista concedida ao International Literacy Institute. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aFWjnkFypFA>. Acessado em: 24 de julho de 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olha d'água, 2001b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2003a.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. **The Foucault reader**. New York: Pantheon Books, 1984.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GIMBO, F. Emancipação intelectual e democracia: para uma filosofia crítica da educação a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire. Griot: **Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia, v.16, n.2, p.270-284, 2017.

GOULART, N. As lições do livro que desensina. **Veja**, 20 maio de 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/as-licoes-do-livro-que-desensina/>. Acessado em 24 julho 2020.

As Epistemologias Freireanas

KRAMER, D. Por uma vida pior. **O Estado de São Paulo**, 17 de maio de 2011. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,por-uma-vida-pior,720286>. Acessado em 24 julho 2020.

MACIEL, L S B; NETO, A S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, pp. 465-476 , 2006.

MAKONI, S; & PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. UK; USA; Canada: Multilingual Matter Ltd, 2006.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Phenomenology of perception**. New York: Taylor & Francis, 2013.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação do governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.461-487, 2009.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditaciones del Quijote**. Connecticut: Martino Fine Books, 2012.

POPPER, K R. **The open society and its enemies**. Princeton, N. J: Princeton University Press, 2020.

RAMOS, H C. **Por uma vida melhor** [Coleção Viver, aprender]. São Paulo: Ação Educativa/Global, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RYMES, B. **How we talk about language**: exploring citizen sociolinguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2020.

ROUSMANIERE, K; SOBE, N W. Education and the body: introduction, **Paedagogica Historica**, v. 54:n. 1-2, p. 1-3, 2018. doi: 10.1080/00309230.2017.1409774

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANDLIN, A.; SCHULTZ, B.D.; BURDICK, J. **Handbook of public pedagogy**: education and learning beyond schooling. New York: Routledge, 2010.

SANTOS, C X. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década**: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

VIEIRA, S R. **Gramática, variação e ensino diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

As Epistemologias Freireanas

WIEDEMER, M L Da sociolinguística variacionista à sociolinguística cognitiva: panorama e perspectivas. **Revista Philologus**, Ano 20, n. 58. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.

SOBRE O AUTOR E A AUTORA

SANDRO R. DE BARROS

É professor em currículo em instrução no Departamento de Formação de Professores na Michigan State University (MSU). Doutor em Letras e Literatura Comparada pela University of Cincinnati, OH, EUA. Interesses de pesquisa: práxis pedagógica de Paulo Freire no campo da educação de línguas, currículo e instrução multilíngue, linguística crítica aplicada.

MIRIAM FURLAN BRIGHENTE

Trabalha como associada do programa comunitário Southeast Michigan Stewardship Coalition (SEMIS) na Eastern Michigan University (EMU). Estudante de doutorado em Educação Urbana na EMU. Doutora em Educação pela PUC-PR, Curitiba. Interesses de pesquisa: práxis pedagógica de Paulo Freire, feminismo interseccional e transnacional e educação comunitária (*place-based education*).

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Revisitar Paulo Freire em busca da ternura

Revisit Paulo Freire in search of tenderness

Dulcinéia de Fátima Ferreira¹

¹ Pós doc em Cultura Popular, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil – dulceciranda2@gmail.com /<http://orcid.org/0000-0001-5654-0098>

Palavras-chave:

Paulo Freire; ternura; educação popular; processo de subjetivação; educação como prática da liberdade

RESUMO: Este artigo é fruto do pensamento em movimento. Um exercício de vasculhar o vivido, o estudado em busca da criação de um conhecimento que possa nos auxiliar na lida do dia a dia diante dos desafios do viver, caminhamos em busca da ternura. Debruçamo-nos sobre cenário sombrio da história que atravessamos. Destacamos o sofrimento causado pela pandemia e pela política necrófila instalada em nosso país desde 2018 e a forma como o contexto marca a vida das pessoas, ao ponto de muitas pessoas estarem à beira da exasperação. São diversas frentes de luta pelo direito à vida. Neste estudo tomamos como análise a política de subjetivação em curso que tenta nos produzir como impotentes, inferiores e insignificantes. Tenta controlar e sufocar nossa existência. Reafirmamos que nosso desejo é viver uma vida digna, uma vida boa, com motivos para festejar. Procuramos um abrigo, um lugar simples em que possamos nos banhar, nos alimentar, descansar e festejar. Vasculhamos o vivido em busca da ternura, então revisitamos Paulo Freire por acreditarmos que o modo como ele disponibilizou suas palavras, sua filosofia, nos possibilita a educação como prática da liberdade. Deste modo a educação popular constitui-se como uma experiência de ternura.

Keywords:

Paulo Freire; tenderness; popular education; subjectivation process; education as a practice of freedom

ABSTRACT: This article is the result of thinking in motion. An exercise in digging through the lived, the studied in the search of knowledge creation that can help us deal with the daily challenges of living, we walk searching tenderness. We focus on the dark scenario of the story we are going through. We highlight the suffering caused by the pandemic and the necrophilic policy installed in our country since 2018 and the way in which the context marks people's lives, to the point that many people are on the verge of exasperation. There are several sides in the fight for the right to life. In this study, we take as analysis the ongoing policy of subjectivation that tries to produce us as powerless, inferior and insignificant. It tries to control and suffocate our existence. We reaffirm that our desire is to live a dignified life, a good life, with reasons to celebrate. We look for shelter, a simple place where we can bathe, feed, rest and celebrate. We dug through the lived in search of tenderness, so we revisited Paulo Freire because we believe that the way in which he made his words and philosophy available, enables education as a practice of freedom. In this way, popular education is an experience of tenderness.

As Epistemologias Freireanas

PRIMEIRAS PALAVRAS...

Peço licença para algumas coisas
primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente
sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.
Thiago de Mello (2002, p. 116)

Inspirada em Thiago de Mello, peço licença para compartilhar uma experiência vivenciada nos encontros que vivi e vivo com Paulo Freire. Mobilizada por suas palavras sigo levando um ramo azul de estrelas, iluminando os caminhos da escuridão deste viver. Vou assim tecendo aproximações com os leitores e as leitoras.... Que sintam-se acolhidos e acolhidas.

Antes de contar o fato que me levou a escrever, preciso dizer que este texto foi escrito em um período muito doloroso da nossa história. Estamos no meio de uma pandemia causada pelo coronavírus, no momento em que escrevo já são mais de 560 mil mortes. Um temporal revoltoso. Nunca havíamos vivido algo semelhante. Sofremos de forma avassaladora as consequências da necropolítica (MBEMBE, 2020) instalada no Brasil desde 2018.

Este contexto tem nos forçado a reinventar a forma de viver. Um chamado a recriar o modo de estar na educação e no mundo. Neste cenário turbulento a universidade é convocada a experienciar um deslocamento no modo de lidar, pensar e criar conhecimento. Mais que nunca é preciso investir energias humanas na produção de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2004), um modo de lidar com o conhecimento que contribua para a criação uma política biófila, uma política em defesa da vida capaz de estancar o veneno que a necropolítica espalha pelo nosso país desde 2016 com o golpe.

Afetada pelo sofrimento que esta política nefasta, em especial neste tempo pandêmico, tem produzido em nós, revisitamos Paulo Freire em busca da ternura. “A ternura é o caminho que percorremos quando nos damos conta da falibilidade humanas, da proximidade do ódio e da facilidade com que nos convertemos em sujeitos que maltratam”. (RESTREPO, 2000, p.63). Procuramos um abrigo, um lugar simples em que possamos nos banhar, nos alimentar e descansar.

Marcada por este tempo escrevo como quem esperança, esperança do verbo esperar que Freire nos convidou a criar. “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim uma espera vã.”

As Epistemologias Freireanas

(FREIRE, 1992, p. 11). Esperanço com estas palavras. Espero que tu esperances também, de modo que todes¹ possamos seguir esperançando, teimando em seguir vivendo com alegria no coração, teimando em acreditar na humanidade e na nossa capacidade de amar, de sermos ternos uns com os outros, que possamos atuar no mundo a partir do princípio do bem viver. “Apesar de reconhecermos a extrema dificuldade para se construir o Bem Viver em comunidades imersas no turbilhão do capitalismo, acredita-se que há muitas possibilidades de começar a praticá-lo” (ACOSTA, 2016, n.p.). Sabemos das dificuldades para nos deslocarmos do modo de viver capitalista impregnado em nós.

A mudança de paradigma, só se dará quando mudarmos em princípio nossa subjetividade colonial. Ajustar as lentes com as quais observamos, entendermos e elaboramos a realidade, compreender a cosmovisão dos povos originários, buscar o olhar desses povos, o entendimento e como vivem no mundo, é um importante passo em direção a essa re-configuração de nossas meta-formas em desassossego. (OLIVEIRA, 2020, p. 51)

É preciso travar uma luta conosco para que possamos nos abrir para encontros com outros modos de viver, para aprendermos com as culturas tradicionais afro-ameríndias, culturas cujos valores civilizatórios ancoram-se na solidariedade, na circularidade, no comunitarismo, no bem viver. Acredito que para isso precisamos tratar o analfabetismo afetivo que nos aflige e tem gerado tantas formas de violência, afinal (...)

(...). Nós cidadãos ocidentais sofremos uma terrível deformação, um pavoroso empobrecimento histórico que nos levou a um nível jamais conhecido de analfabetismos afetivo. (...) padecemos de um analfabetismo afetivo que dificulta compreender as raízes de nosso sofrimento. Analfabetismo que nos impede de

¹ “Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída.” Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída.” E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.” Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: “Todas vocês deveriam” etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando “brincar” com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “Eles todos são trabalhadores e dedicados?” Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico. (...). Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista. (FREIRE, 1992, p. 67-68)

As Epistemologias Freireanas

encontrar chaves para melhorar nossa vida cotidiana. Basta lançar um olhar à família para dar-nos conta do montante de sofrimento que carregamos e constatar que aquilo que por definição deveria ser um ninho de amor se converte frequentemente em foco de violência. (RESTREPO, 2000, p. 19-20)

Revisitamos Paulo Freire e neste encontro somos acolhidos por suas palavras e seu modo de viver como uma “obra de arte que permanece” (PEREIRA, 2014) que continua nos inspirando. Aquele desespero e a falta de orientação são tratados, ao serem escutados, problematizados vão sendo analisados compreendidos e abrem possibilidades para nascentes do devir.

Revisito Freire sabendo que juntas encontraremos outros tantos que marcham² contra a fome, a miséria, o abandono da vida, a servidão, as fake news, o racismo, homofobia, machismo, feminicídios, enfim contra toda forma de servidão e de diminuição da vida.

Marchamos, pois afinal...

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, porque não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política? (FREIRE, 2000, 98)

Sáimos em marcha resistindo ao apagamento das nossas vidas, como quem ao lutar festeja, celebra a força do viver com, do conviver. Como quem sente na carne que o lutar e o festejar se completam se retroalimentam, pois é no coletivo, no viver em comunidade que podemos aprender a pensar, criar e viver o comum, o bem viver.

Marchamos como quem canta enquanto quem tecendo rede tece a vida, como quem dança, quem brinca e resiste ao apagamento das vidas pobres, pretas, indígenas, homossexuais, mulheres, como quem teima e resiste ao apagamento das culturas populares seguindo o batalhão do bumba meu boi do maranhão, virando noites e dias cumprindo sua obrigação ao mesmo tempo em que tece motivos para o viver se alimenta da alegria e amorosidade.

Marchamos, pois sentimos na carne a urgência de “racharmos as palavras e as coisas” (DELEUZE, 1992) que querem nos aprisionar, nos impedir de criar caminhos para que possamos seguir desenhando “mapas para festa” (MADURO, 1994).

Ao revisitarmos Freire desejamos viver a vida em sua plenitude, afinal (...)

² Inspiro-me na última entrevista de Paulo Freire concedida em 17/04/97 quando fala sobre as marchas do MST. In: <https://www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE&t=242s>

As Epistemologias Freireanas

Viver a vida é, entre outras coisas (e sobretudo, quem sabe?), buscar a vida feliz e não meramente sobreviver. A vida que se reduz meramente à luta pela sobrevivência – para não morrer e mais nada – é vivida como um pesadelo, como situação desesperadora, como um mal. [...] Mas a vida que buscamos e apreciamos é aquela que sentimos como vida em abundância: vida que é possível gozar junto com os outros, sem por em perigo que outros também gozem; vida para desfrutar sem destruir a possibilidade de usufruí-la até a mais avançada idade; vida digna de celebrar em comunidade e de recordar depois com saudade... a vida boa, a vida feliz! Esta vida – a vida que vale a pena viver.

E que nos estimula a degustá-la – não se resume a uma simples luta contra a morte, mas a busca do prazer em comum, a alegria duradoura, o deleite profundo, o gozo gratuito, a felicidade que contagia. A vida boa, a vida feliz – a vida que merece ser preservada, nutrida, comunicada, reproduzida e festejada – é o desfrute compartilhado do afeto, da companhia, do trabalho, do alimento, do descanso, da arte, do jogo, da dança, ... enfim, da festa! (MADURO, 1994, p.31).

Como na Pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987), diante da dramaticidade da hora atual colocamo-nos a nós mesmos como problemas.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se põe a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1987, p. 29)

Seguimos teimando em não acreditar que a história chegou ao final. “A História é tempo de possibilidade e não de determinações. (...) Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade” (FREIRE, 2000a, p. 35), como possibilidade de desenhar mapas para festa.

Com o corpo encharcado do vivido escrevo estas palavras que foram gestadas na experiência de pensar e viver a educação como território de cuidado e ternura, capaz de auxiliar-nos nesta travessia do viver.

As Epistemologias Freireanas

1. UM ENCONTRO DE HOSPITALIDADE COM PAULO FREIRE

Pois aqui está a minha vida.
Pronta para ser usada.

Vida que não se guarda
nem se esquia, assustada.
Vida sempre a serviço da vida.

Pra servir ao que vale
a pena o preço do amor.

Ainda que o gesto me doa,
não encolho a mão: avanço
levando um ramo de sol.
Mesmo enrolada em pó,
dentro da noite mais fria,
a vida que vai comigo é fogo:
está sempre acesa.

(...)

Por isso é que agora vou assim
No meu caminho. Publicamente andando.

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.
Thiago de Mello (2002, p. 97)

O meu encontro com Paulo Freire foi, e ainda é, um movimento de afetos. Quando bati, pela primeira vez em sua porta, ele não me conhecia, não sabia quem eu era, mas abriu a porta e, através da forma como preparou seu texto, as palavras que nos disponibilizou pude viver, com ele, uma experiência de hospitalidade.

Utilizo o termo “hospitalidade” inspirada no livro de Leonardo Boff: Virtudes para um outro mundo possível: Hospitalidade, direitos e deveres de todos (2005). Nesse livro, Boff narra-nos o mito da hospitalidade, no qual um casal de velhos, muito pobre, Filêmon e Báucis, hospedam Júpiter, pai-criador do céu e da terra, e seu filho Hermes (sem saber quem eram, pois estes estavam disfarçados de pobres mortais). Descrevo trechos do mito, que me afetaram por demonstrarem como a hospitalidade se dá de forma gratuita e desinteressada:

Forasteiros, vocês devem estar muito cansados e com fome. Venham, entrem em nossa casa. É pobre, mas está pronta para acolhê-los (...) Filêmon foi à horta atrás da choupana e colheu algumas folhas e legumes, enquanto Báucis tirava do alto,

As Epistemologias Freireanas

onde estava dependurado numa vara, o último pedaço de toucinho que restara (...) numa panela de barro, bem antiga, cozinharam os legumes com o toucinho. Um cheiro bom de comida caseira se espalhava pela choupana a ponto de fazer salvar Júpiter e Hermes, mortos de fome (...). Queridos hóspedes, vamos comer, pois vocês o merecem depois de tantas canseiras. Perdoem a simplicidade e a pobreza da cozinha. (p. 80-81). Por fim, os dois velhinhos ofereceram sua própria cama, a única que havia na choupana. (BOFF, 2005, p. 82)

A experiência de hospitalidade vivida no encontro com Freire se deu pelas palavras. Não podemos nos esquecer “que as palavras podem ser ternas, pois, como dizia Racine, com o discurso também se pode agradar e comover – *plaire et toucher* – ou agredir e violentar, independentemente de sua estrutura lógicas ou das cadeias argumentais que se utilizem”. (RESTREPO, 2000, p. 16).

Entre denúncias e anúncios Freire falava da busca de um outro mundo, uma outra educação, falava também de um outro jeito de viver, uma outra forma de ser e estar no mundo, das bonitezas e feiuras dos seres humanos.

Em nenhum momento esconde os conflitos, ao contrário, provoca-nos novas perguntas, questionamentos, incômodos. Desoculta nossas incertezas, nossas contradições. Em muitos momentos escancara nossa fragilidade humana. “Paulo Freire nos provoca internamente, sacudindo conformismos e nos fazendo reconhecer nossos limites: a incompletude de que somos feitos e a necessidade de recomeçar, reavaliando nossas organizações como estratégias para ir rompendo processos de submissão que nos aprisionam” (LINHARES, 2001, p. 48).

Suas palavras me afetaram. Nessa “visita” que fiz a Freire encontrei respostas para muitas inquietações e também muitas outras perguntas. Um convite para um diálogo permanente com ele, comigo, com os outros e com a vida. Logo nos primeiros encontros percebi que tratava-se de uma pessoa especial, pois através das suas palavras pude escutar as reverberações de marcas impressas em meu corpo.

(...)o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p.2)

As Epistemologias Freireanas

A partir dos atravessamentos vividos com as leituras vou percebendo que ele falava como quem ao falar escuta, mas a escuta não era uma escuta qualquer. Era uma escuta atenta, como quem realmente se interessava pelo meu desamparo, meu desespero, minhas aflições. Escuta, não apenas ouve. Esta percepção me possibilitou a experiência de acolhimento, de pertencimento.

Começo a compreender que “ impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos” (FREIRE, 1983, p.18) e que não existem receitas nem caminhos a serem trilhados, o desafio é lançar-se nesta busca de criar e reinventar o mundo e não em repeti-lo. Afinal, “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”. (FREIRE, 2000, p. 54).

Freire foi me lembrando que em todo homem existe um ímpeto criador que nasce da sua inconclusão. (FREIRE, 1983). De frente para este ser inacabado e finito que somos Freire nos acolhe em seus textos como “gente”, dialoga conosco e nos aponta o seu “ser homem”, na condição também de “inconcluso” e criador.

Gosto de ser gente, (...) porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites. (FREIRE, 2000, p. 39)

Educador político e poeta, parte da paixão pela vida, de seus incômodos com as situações miseráveis, em que vive o ser humano, não pensando apenas nos aspectos econômicos e sociais, mas também na condição da precariedade, incerteza e risco que é o viver. Convida-nos a reinventar o mundo, a vida, a educação e a escola.

(...) é vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por que recusa o imobilismo, a escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola em que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 2000b, p.63).

Com delicadeza, palavras mansas, nos provoca desassossegos, “derruba-nos” do “pedestal de muito saber, de muito poder”, mostra-nos, sem arrogância, que sabemos algo, mas não tudo, que não somos superiores ou inferiores como seres humanos, apenas diferentes.

As Epistemologias Freireanas

Que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 2000a, p. 79). “Desconstrói” a ideia de que o educador tudo sabe, tudo pode. Mostra-nos a necessidade de nos fazermos com mais humildade, reconhecendo nossas limitações e finitude.

Afetada pela potência deste encontro, meu modo de pensar e viver sofre deslocamentos. Com Paulo Freire descobri que existe a possibilidade de poder ser frágil, de poder ser gente, que não é, mas está sendo; que a realidade é, em parte, criação dos homens e das mulheres, e que ao mesmo tempo em que nos reinventamos no mundo vamos reinventando-o.

Que acalanto na alma saber que não preciso saber tudo, que posso assumir o meu medo, minhas fragilidades ao mesmo tempo que reconheço e reafirmo minhas potencialidades. Ao ser acolhida na morada de Freire, compreendi meu lugar no mundo.

A consciência de que faço parte da classe trabalhadora me possibilitou entender que muitas das minhas inquietações, indignações e sofrimentos eram parte dos problemas, inquietações e sofrimentos da classe trabalhadora. Esta consciência me religa, abre passagem para o sentimento de pertencimento. Senti que não caminhava só pelo mundo... reconheço-me como tecelã de outros tempos. Sigo tecendo novas tramas, buscando encontros onde diferentes experiências e saberes possam dialogar e nos ajudar a “re-entender as tramas, os fatos, os feitos” (FREIRE, 1992, p. 44).

A metáfora trama vem de Freire, no livro *Pedagogia da Esperança* no qual discute o termo de forma intensa. Mesmo quando “a palavra trama não está grafada, a imagem da trama é tecida com outras palavras, (...) o que está em jogo é uma vida tramada de maneira única e inconfundível. A trama não permite, de forma simplista, explicar as coisas da vida de maneira monocausal. Há muitos fatores que interagem e ao tentar descobri-los, sempre haverá alguma surpresa” (STRECK, 2001, p. 20-1).

As palavras aqui compartilhadas são frutos deste tecer a vida. Lembrando que “as palavras estão grávidas de significados existenciais. Nelas os seres humanos acumularam infindáveis experiências, positivas e negativas, experiências de busca, de encontro de certeza de perplexidade (...) Precisamos desentranhar das palavras sua riqueza escondida” (BOFF, 2001, p. 90) pois elas podem provocar novos incômodos, novos debates e criar novas possibilidades de vida.

Sigo cultivando várias palavras... dentre elas a palavra ternura.

As Epistemologias Freireanas

2. EDUCAÇÃO POPULAR UM MODO DE CULTIVAR A TERNURA

Quem me chamou?
Quem vai querer voltar pro ninho?
Redescobrir seu lugar?
Pra retornar e enfrentar o dia a dia,
Reaprender a sonhar
Você verá que é mesmo assim
Que a história não tem fim
Continua sempre que você responde sim
À sua imaginação
À arte de sorrir cada vez que o mundo diz não
(Guilherme Arantes/Jon Lucien – Brincar de viver)

No tempo fraturado que vivemos a banalização da morte a ausência de uma política pública que possa garantir o direito à vida, tem tornado a travessia da pandemia algo mais pavoroso. Nos assusta saber que uma mentalidade doente que está dominando o mundo (KRENAK, 2020). E aqui no Brasil ela ganha destaque. Acompanhamos impactadas uma avalanche de acontecimentos em que o tosco, o vulgar, o rude, o grosseiro, salpicado de maldade, racismo, fascismo, homofobia se espalham como um veneno.

Atravessando um cenário sombrio da história mesmo com toda cautela e cuidado que este período requer, muitas pessoas estão adoecendo, passando por um estado de enfraquecimento da potência do agir, sofrem uma espécie de intoxicação de um veneno que pode a qualquer momento vir a se espalhar e contaminar tudo. Sueli Rolnik (2003) nos fala de um “corpo vibrátil” em coma, à beira de um colapso. Não tem sido fácil viver, mas é preciso lembrar que tudo isso é vida e não morte e que a história não chegou ao final.

Krenak (2020) nos diz que este momento que atravessamos é tempo de aprendizagem. É como se a mãe natureza estivesse nos dizendo: Filho, silêncio, preste atenção!!! A terra está falando para a humanidade. E ela é tão maravilhosa que não dá uma ordem. Simplesmente está pedindo: “Silêncio, prestem atenção”. Aqui estamos, em silêncio... pensando, prestando atenção no que nos passa, nos acontece, procurando aprender com a experiência a produzir sentidos para o viver. Debruçamo-nos sobre o tecer outros modos de vida que nos possibilite o direito à ternura.

Não, não pretendemos – como disse também Thiago de Mello em seus *Estatutos do Homem* – abandonar a palavra ternura do *pântano enganoso das bocas*, pois

As Epistemologias Freireanas

queremos, ao contrário, fazer dela algo vivo, *como um fogo ou um rio, ou como a semente de trigo*. (RESTREPO, 2001, p. 8).

Ao relermos Freire a partir das “marcas” (ROLNIK, 1993), vamos como um fogo, um rio ou uma semente de trigo. Procuramos encontrar saídas onde não tem porta, como disse um camponês no texto de Pedro Benjamim Garcia (1986), vivemos o deslocamento do pensar e do agir. Um pensamento com o corpo implicado forçando uma torção no viver, de modo a desobstruir as nascentes do devir em nós.

Neste tempo de distanciamento, isolamento, escutamos um pensamento que vem das entranhas, que nos convoca à teimosia, à rebeldia a reinventarmo-nos no mundo, a dizer não a toda forma de servidão, aos modos de vidas tristes, à vida sem graça.

Pensar a educação a partir do princípio do cuidado em busca da ternura é uma opção política, um movimento de constituição de novos territórios existenciais, é uma tentativa de forçar um desvio no rumo da história em busca de práticas mais coletivas, comunitárias e populares. “Para encontrar saída onde não tem porta é necessário não só a imaginação, mas coragem de bater a cabeça na parede antes de encontrar a saída” (GARCIA, 1986). É aprender a roçar a dimensão trágica da vida.

A meu ver as experiências de educação popular configuram-se como territórios existenciais potentes para germinação e florada da ternura, pois ela carrega consigo princípios e valores que servem como adubo orgânico, deixando a terra fértil para que o bulbo possa originar novas plantas.

Reafirmamos a urgência da pedagogia biófila de Freire, por entendermos que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155).

A Educação popular apoia-se no diálogo, na problematização da realidade, na produção de um conhecimento capaz de ampliar a vida, pensa e vivencia a educação a partir do princípio do cuidado valoriza os saberes dos educandos e das educandas. Esta pratica ancorada no respeito e no cuidado abre possibilidades para que nossos mapas “*cognitivos, interacionais e sociais*”³ sejam redesenhados.

³ SANTOS, 2000, p. 41.

As Epistemologias Freireanas

O projeto popular de educação é uma forma de resistência, re-existência! Uma revolução silenciosa (CERTEAU, 2012). Um movimento de criação, de reinvenção de “si” e do mundo. Um dizer não ao descaso e descuido com a vida humana e as outras vidas não humanas, rios, matas, animais, o mar, o ar.

A acolhida, a escuta, a solidariedade, o respeito presente nos encontros de educação popular nos atravessam, nos afetam e nos auxiliam na travessia e no desejo de tecer novas tramas, um processo de constituição de vínculos capaz de romper com a lógica do individualismo, da competição, do preconceito e inferiorização da vida. Um atravessamento que nos mobiliza a experienciar a ternura.

Experienciamos deslocamentos do modelo “Bancário de educação” (FREIRE, 1987) que atua a partir da opressão, silenciamento e inferiorização dos educandos e educandas das classes populares para uma perspectiva de “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1982). O diálogo, a escuta sensível de si e do outro vai abrindo brechas e, pelas fissuras, vai passando o desejo de viver com mais alegria e charme.

O “corpo vibrátil em coma” (ROLNIK, 2003), sufocado pelas sutilezas da política de subjetivação em curso com suas normas e verdades absolutas, é convocado. Encontros respeitosos e cheios de ternura fazem com que o modo de experienciar o pensamento na educação popular seja uma experiência de hospitalidade marcado pela acolhida, leveza, um abrigo como viveram Júpiter e Hermes na casa de Filêmon e Báucis (BOFF, 2005). Com o tempo e ao seu tempo a vida homogeneizada, embrutecida, amordaçada, silenciada vai se deslocando para novos territórios existenciais... tecemos vínculos humanos, criamos suporte para o sentimento de pertencimento a uma comunidade aquilombamo-nos,

TOCANDO EM FRENTE

Ando devagar porque já tive pressa
e levo esse sorriso
porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte
mais feliz quem sabe,
eu só levo a certeza
de que muito pouco eu sei
eu nada sei.

(Almir Sater e Renato Teixeira – Tocando em frente)

As Epistemologias Freireanas

Encontrei em Freire um companheiro de caminhada, daquele tipo sonhador, inquieto, que está sempre disposto a trilhar caminhos em busca do novo. Com ele aprendi que ao caminharmos concretizamos “*sonhos possíveis*”.

Nós que temos compromisso com um mundo melhor, que sentimos hoje mais do que nunca que nossos sonhos estão sendo “*rasgados*”, que, mais uma vez, procuremos em e com Paulo re-fazer socialmente os *sonhos possíveis* de transformação, pois sabemos que só aparentemente eles foram “*desfeitos*”, pois *sonhar* é destino dado. Isto é, estamos irremediável e felizmente “*condenados*” todos e todas que se *existenciaram*, que se fizeram por milênios de séculos seres humanos, a *sonhar*. A *sonhar* os sonhos humanizadores. A *sonhar* os sonhos ético-políticos. (FREIRE. A.M.A. 2001, p. 20).

Este texto é a expressão viva da inquietude do ser humano, do nosso processo de busca permanente. É uma tentativa de encontrar respostas a tantas perguntas, ao mesmo tempo que, no próprio processo de responder as perguntas iniciais, outras já foram sendo geradas.

Busquei e continuo a buscar em Freire respostas. A ação foi virando palavra, e as palavras foram virando mundo. Fui entendendo o que Freire dizia com “*palavramundo*”. As palavras iam e vinham, não eram apenas palavras, mas também desejos, afetos, intenções, ações, criações, reinvenções. Suas palavras se fizeram carne em mim e desde então tenho experimentado a “*pedagogia da pergunta, do oprimido, dos sonhos possíveis, da autonomia, da tolerância*”. Sempre buscando respostas a tantas perguntas, que nascem de algumas respostas, cuidando de outras que ainda não dei conta de responder, ou sequer dei conta de saber que existem dentro de mim.

Continuo experimentando a “*pedagogia da indignação*” que me faz estar alerta e inquieta com as artimanhas da dominação que tentam nos capturar, fazendo com que esqueçamos das injustiças e descuidemos da vida. Permaneço indignada, porém me lanço no movimento de criação, de reinvenção, vivenciando a “*pedagogia da esperança*”. Busco no encontro com o outro, o apoio para criarmos mundo em que seja menos difícil de amar e seguimos teimando em criar motivos para festejar.

A escrita deste texto é um grito em defesa da vida em busca da ternura. Uma possibilidade de espalhar o pensado e vivido em torno da educação popular. Um projeto educativo que parte do reconhecimento da nossa fragilidade e da necessidade de estendermos as mãos, tecermos redes e tramas.

As Epistemologias Freireanas

Precisamos desacelerar, habitar outros modos de viver. Interessa-nos o movimento de criação, a vida como obra de arte, a ternura.

Reconhecendo o aspecto interminável deste texto carrego comigo o raminho azul, mais que nunca necessitamos do riso, da festa, do modo de ser escancarado do palhaço, do sublime, da alegria do modo de vida brincantes das comunidades tradicionais para “escapar ao encarceramento” dos nossos corpos.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O Bem Viver: Uma oportunidade para imaginar outros mundos.** (Tradução Tadeu Breda). São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- BARROS, M. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.
- BOFF, L. **Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Virtudes para um outro mundo possível: Hospitalidade, direção e dever de todos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural.** Campinas: Papyrus, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.
- FERREIRA, Dulcinéia de Fátima; VARGA, Istvan Van Deursen. **Cultura popular e processos de subjetivação: em busca de linhas de vida .** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr. 2018, p. 67-80. <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/437/641>
- FREIRE. A.M.A (org).. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Educação e mudança.** 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo, Editora UNESP, 2000.
- _____. **Política e Educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

As Epistemologias Freireanas

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2000b.

GARCIA, P. B. **A questão política da Educação Popular.** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LINHARES, C. Paulo Freire: memórias como narrações compartilhadas. In FREIRE, A.M.A. et.al. **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** São Paulo: UNESP, 2001.

MADURO, Otto. **Mapas para festa:** reflexões Latino-Americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 edições, 2020.

MELLO, T. **Poemas preferidos:** pelo autor e seus leitores. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Ana Lucia C. **Aprendendo com os guaranis a resistir e sonhar com terras livres.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós - Graduação em Educação, Departamento de Ciências Humanas e Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2020.

PEREIRA, D.F.F. **Paulo Freire: Uma vida como obra que permanece.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (UNESP UNIV ALCALÁ). v. 9, n. 2, abril/junho de 2014. (p. 247 – 262)

RESTREPO, L. C. **Direito à Ternura,** Petrópolis, Vozes, 2000.

ROLNIK, Sueli. **Pensamento, corpo e devir.** Caderno de Subjetividade, v.1 n.2:241-251. Nucleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

_____. **“Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma.** Conferência proferida no simpósio: Corpo, Arte e Clínica. Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, UFRGS, Porto Alegre, 11 mar. 2003. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (org.) Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. in **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente:** ‘Um discurso sobre as Ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004 (p. 777 -821).

STRECK, D. R. **Pedagogia no encontro de tempos:** Ensaio inspirados em Paulo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

As Epistemologias Freireanas

SOBRE A AUTORA

DULCINÉIA DE FÁTIMA FERREIRA

Educadora popular desde os anos de 1980, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas- SP). Possui Pós doutorado em cultura popular pela UFMA (Universidade Federal do Maranhão). Professora Associada II do Centro de Ciências Sociais e Departamento de Educação da UFMA. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA- Campus São Luís). Vinculada ao Departamento de Educação II . Pós Doutorado em Cultura Popular junto à Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Eixos temáticos: Educação, Cultura e políticas de subjetivação, Educação popular, Cultura Popular e processos educativos; Educação de Jovens e Adultos, Educação como prática da liberdade

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Por que Paulo Freire ainda hoje? O que dizem mestrandas e mestrandos na Disciplina: “Educação e Transformação em Paulo Freire”

Why is Paulo Freire still important today? What do Master's students say in the subject “Education and Transformation in Paulo Freire”?

Jonê Carla Baião¹; Cláudia Hernandez Barreiros Sonco²; Andrea da Paixão Fernandes³.

¹ Doutora em Letras (PUC-Rio), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj - DEF - PPGE), Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: jonebaiao@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2885-5628>

² Doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj - DEF - PPGE), Rio de Janeiro, RJ, Brasil- E-mail: claudiahbsonco@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4229-6028>

³ Doutora em Educação (UNICAMP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj - DEF - PPGE), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, E-mail: andref@uerj.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3279-8056>

Palavras-chave:

Paulo Freire; educação e transformação; formação de professores; memes.

RESUMO: Este artigo indaga a pertinência da contribuição de Paulo Freire, um pensador educador do século XX, aos desafios da educação no século XXI. No ano do centenário de seu nascimento, docentes do PPGE-CAp-UERJ ministram a disciplina “Educação e Transformação em Paulo Freire”, apostando na potência das reflexões e proposições do autor para enfrentar variados problemas da atualidade. A disciplina traz mestrandas do próprio programa e alunas especiais. Os dois grupos, que se tornam um na disciplina, são formados por professoras de diversas escolas e redes de ensino, especialmente na educação básica. Como uma das atividades iniciais do curso, são interrogadas sobre a presença do autor em seus processos de formação, assim como, sobre o que buscam na disciplina. Essas respostas são potentes para responder à pergunta original do artigo. Mas ele conta também com o inusitado: no dia do aniversário de 100 anos do nascimento de Freire, circularam vários memes comemorativos pelas redes sociais, inclusive num grupo de *Whatsapp* da turma da disciplina. Chama a atenção das professoras a riqueza semiótica de vários deles e, em especial de um, que é trazido neste artigo, com as interpretações escritas pelas estudantes. As respostas mostram não apenas a atualidade do pensamento, mas também a capacidade de sua obra em dialogar com desafios enfrentados por outros autores e abordagens que emergiram mais fortemente no início do século XXI, como a pedagogia decolonial.

As Epistemologias Freireanas

Keywords:

Paulo Freire; education and transformation; teacher training; memes.

Abstract: This article aims at discussing the relevance of the contribution of Paulo Freire, a 20th century thinker-educator, to the challenges of education in the 21st century. In the centenary year of his birth, professors of the PPGEBCAp-UERJ teach the subject "Education and Transformation in Paulo Freire", betting on the power of the author's reflection and propositions to face several current problems. The discipline encompasses master's students enrolled in the program itself as well as outside students. The two groups, which become one in the subject, are formed by teachers from different schools and teaching segments, especially in basic education. As one of the initial activities of the course, they are asked about the author's presence in their teacher education processes and about their expectations of the subject. These answers are paramount to answer the article's original question. However, it also counts on the unusual: on the 100th anniversary of Freire's birth, several commemorative memes circulated through social networks, including a Whatsapp group from the discipline's class. The semiotics richness of several of them draws teachers' attention, and especially the one, presented in this article with students' written interpretation. The answers show not only the currentness of thought but also the ability of Freire's work to dialogue with challenges faced by other authors and approaches that emerged strongly in the beginning of the twentieth one century, such as colonial pedagogy.

Como cidadãs-professoras, que vivem hoje, queremos trazer para o debate neste artigo alguns dos desafios colocados à escola e, portanto, às educadoras e aos educadores¹ nesse tempo.

Nossa motivação para a escrita deste artigo nasce da compreensão da relevância de se refletir sobre as concepções freirianas e suas contribuições para a educação. Dialogamos com as alunas da disciplina que ministramos no semestre em curso (2021.2) num Programa de Pós-Graduação em Ensino, tendo como foco a educação básica em suas diferentes modalidades de ensino. A disciplina eletiva "Educação e transformação em Paulo Freire" nasceu com o Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAp-Uerj) em 2013. A primeira turma aconteceu em 2014.

¹ Considerem-se todas, todes e todos aqui contemplados neste texto em que ora nos referiremos ao gênero neutro, outras no gênero feminino e outras no gênero masculino: uma maneira de trazer esse mundo para reflexão na linguagem.

As Epistemologias Freireanas

Quando o ano de 2021 se anunciou, conversamos e decidimos oferecer, em mais uma edição, a disciplina, dessa vez em diálogo com as comemorações pelo centenário de nascimento de Freire. Dadas as condições contextuais, pela primeira vez, a disciplina foi ofertada por meio de ensino remoto, como todas as outras disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação, nesse momento da pandemia de Covid-19.

Tivemos 22 estudantes do mestrado *inscritas*. Considerando o contexto sócioemocional e o centenário, abrimos algumas vagas para alunos especiais, pensando em chegar, talvez, a 30 alunas no total. Ao descobrirmos que recebêramos mais 25 candidatas a alunas especiais, conversamos e decidimos aceitar a todas, sabendo que sempre há um pequeno número de desistências no percurso do semestre.

Foi com esse significativo público de professoras formadas e/ou atuantes (47 ao total), oriundas de diversas regiões do estado do Rio de Janeiro, de várias redes públicas e escolas privadas, que resolvemos tomar a experiência com essa turma como objeto de estudo.

A disciplina é ministrada por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem (plataforma Moodle), na qual são disponibilizados materiais de estudo como artigos, livros², audiovisuais, atividades etc, e onde criamos e participamos de fóruns em interface com encontros síncronos de 2h ou 3h semanais. As estudantes também criaram um grupo da turma no *WhatsApp*, do qual nós, professoras, participamos. Um grupo bem movimentado!

Já no primeiro encontro, ao dar as boas-vindas ao grande grupo, explicamos nossas motivações e informamos sobre nosso desejo de investigar o que levava um grupo tão significativo a buscar uma disciplina centrada na vida e obra de Paulo Freire. Além disso, pretendíamos acompanhar os processos de significação constituídos pelas cursistas dos conceitos e princípios desse grande educador brasileiro, cidadão do mundo.

Para transformarmos nosso projeto de investigação em realidade, lançamo-nos ao desafio da escrita deste artigo. Para isso, tomamos dois recortes. O primeiro foi identificar as motivações que levaram os diferentes sujeitos a buscarem cursar a disciplina neste semestre. Quisemos também entender o papel que Freire representou em suas variadas formações acadêmicas.

O segundo recorte foi dialogar com a cultura dos *memes* que circulam nas redes sociais. No dia do aniversário do Patrono da Educação Brasileira, fomos bombardeadas com uma quantidade muito significativa de *memes* sobre ele pelas redes sociais. No grupo de *WhatsApp* da turma, esse movimento repercutiu bastante.

² A Fundação Paulo Freire disponibiliza gratuitamente todas as obras de Paulo Freire em formato PDF.

As Epistemologias Freireanas

Por essa ocasião, trouxemos para este estudo a análise, por parte dos cursistas, de um desses *memes*, que julgamos ser um dos que mais se abria a múltiplas produções de sentido, considerando que estávamos ainda por volta do terceiro encontro da disciplina.

Ainda no movimento pelo centenário de nascimento de Paulo Freire, optamos por trazer aos diálogos deste artigo alguns dos *memes* que circularam mais fortemente no dia 19 de setembro, entendendo que o clima do centenário estimula uma produção multimodal festiva.

POR QUE A DISCIPLINA "EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO EM PAULO FREIRE" COMO MOTE PARA O DEBATE NESTE ARTIGO?

Por ocasião da criação do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2013, entendemos ser necessária e relevante a criação de uma disciplina eletiva que abordasse o cidadão Paulo Freire, sua vida e sua obra. Assim nasceu a disciplina.

Mas, evidentemente, há algumas questões a indagar sobre ela, como: por que um autor que viveu toda a sua vida no século XX merece ser objeto único de uma disciplina que nasce no século XXI? Ele ajuda a responder desafios deste outro tempo?

Temos percebido que a pedagogia do oprimido não enxergava todos os tipos de oprimidos ou formas de opressão. Mas temos visto que muitos autores do século XXI, que pretendem trabalhar pela emancipação de diferentes oprimidos, encontram ferramentas na pedagogia de Freire.

Entendemos que dialogar, por meio dessa disciplina, sobre o cidadão Paulo Freire e suas formas de ler o mundo, de se relacionar com a natureza e com a criação humana advinda dessa natureza, é dialogar sobre vida. Vida que, em sua essência, seja humanizada. Essa reflexão dialoga com a resposta de Paulo Freire à pergunta “Como você gostaria de ser lembrado?” feita a ele na última entrevista que concedeu, em 1997, ano de sua morte.

As Epistemologias Freireanas

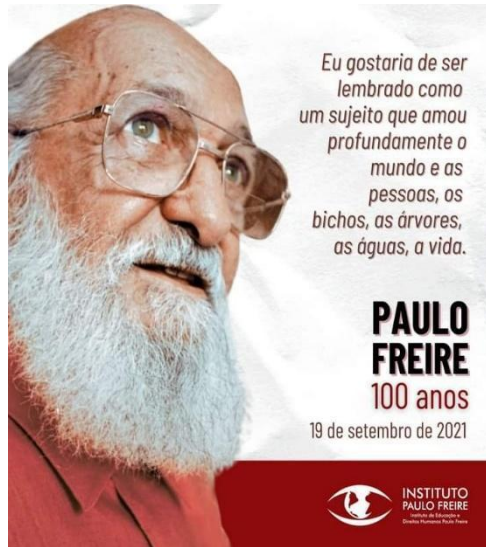


Figura I- centenário Paulo Freire- IPF

Fonte: <https://www.paulofreire.org/noticias/820-centen%C3%A1rio-paulo-freire>

Essa figura do cidadão Paulo Freire, que desejou ser lembrado como um “sujeito que amou profundamente”, dialoga com a compreensão da educação como ato político, porque o amor de que fala Freire é o amor como ato político. Não se trata de um amor contemporizador, mas um amor que se pratica em ações e não se anuncia em discursos vazios. Para o autor:

Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia. A gente precisa estar advertido da natureza política da educação. Quando eu digo da natureza política da educação, eu quero salientar que a educação é um ato político. (...) ao mesmo tempo não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder; quer dizer, não posso entender a educação fora do problema do poder, que é político. (...). Na verdade o educador é um político, é um artista, ele não é só um técnico, que se serve de técnicos, que se serve de ciência. (...). Então, na medida em que o educador é um ser político, ele tem que ter uma relativa clareza, pelo menos com relação à sua opção política, o que vale dizer que ele precisa se perguntar: em favor de quem eu trabalho em Educação, em favor de quê ou, em outras palavras, qual é o meu sonho enquanto educador. (...). Qual é a minha opção, qual é o meu compromisso. E, daí em diante, eu preciso também viver uma coisa que não é fácil, que é exatamente a coerência entre a expressão verbal da minha opção e a minha prática. Quer dizer, vejam bem, não é o discurso que valida a prática, é a prática que dá vida ao discurso (...). (FREIRE, 2020: 40-41).

As Epistemologias Freireanas

Começando a analisar essa citação do final, “não é o discurso que valida a prática, é a prática que valida o discurso”, entendemos por que Freire sempre esteve atento não apenas a falar ou teorizar sobre a educação, mas principalmente se manteve comprometido com o empreendimento de transformar a educação. Sua compreensão de que a educação vinha (e ainda vem) sendo instrumento de opressão e subalternização de uma camada significativa da população, o fez perceber que educar é um ato de compromisso com um grupo (ou grupos) nas esferas de poder e, portanto, a educação é um ato político. E é nesse momento que ele nos convida a perguntar “em favor de quem eu trabalho em Educação, em favor de quê?”. Ou seja, cada educadora ou educador precisa, antes de tudo, se perguntar que tipo de educação deseja praticar. Freire nos ensinou a praticar uma educação comprometida com a boniteza da vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, valorizando os seus saberes, que podem se ampliar e se adensar com outros saberes que a escola pode trazer. Mas ensinou que esses outros saberes não podem servir para fazer crer àqueles discentes da classe popular que os seus próprios saberes são inferiores. Desse modo, a dialogicidade do pensamento de Freire se consubstancia nas pontes que a escola pode estabelecer entre diversos saberes e/ou formas de conhecimento.

Ao dizer que o educador “não é só um técnico”, fica claro que ele não desvaloriza a dimensão técnica do fazer da professora ou do professor, mas ele chama a atenção para a multidimensionalidade do trabalho docente.

E esse olhar multidimensional evidencia a atualidade do pensamento de Paulo Freire, assim como sua relevância para refletirmos sobre o ser humano e as relações entre si e com o meio ambiente em que (con)vive. Tratamos de concepções de vida e de educação como caminho para a transformação, para a libertação e emancipação humana, considerando que somente a educação libertadora poderá romper com perspectivas opressoras.

A relevância da disciplina se ancora, ainda, na perspectiva de propor que educadores em formação se permitam olhar para os seus próprios processos formativos e para as práticas que desenvolvem nos espaços educativos. E que, ao revisitarem suas formas de atuação, possam refletir sobre elas e se enveredar por caminhos, talvez outros, que permitam compreender a potência da ação educativa em que o discurso seja, efetivamente, a manifestação da prática como práxis que “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (ROSSATO, 2008: 331).

As Epistemologias Freireanas

POTENCIALIDADES DOS MEMES

Os autores Guerreiro e Soares destacam que *Memes* são criações coletivas, com caráter irônico e humorístico:

(...) visto que são criações dos próprios usuários que mesclam uma situação – que obteve destaque nas mídias e, de certa forma, tornou-se memorável viral – com diversas frases cotidianas, que juntas complementam-se e acabam tendo um significado humorístico e irônico. Presente nas redes sociais, é destinado, comumente, para efeito de humor, porém, percebe-se também uma crítica social, política e cultural. (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 186)

As autoras Mian e Castilho (2019: 18) apontam que também é impossível determinar quais são os fatores sociais que podem fazer surgir um *meme*, visto que as motivações são infinitas e, muitas vezes, inesperadas. Afirmam ainda que:

O humor funciona na maioria dos casos como uma forma de ironizar determinadas situações e deixar as publicações mais atrativas. Entretanto, há *memes* que não apresentam nenhuma referência humorística. Essa constatação demonstra que o humor não pode ser considerado um fator determinante para identificação de um *meme*. (Mian; Castilho, 2019, p. 118)

Caracterizam-se os *memes* por sua composição remixada, criação coletiva, que é modificada e altera os sentidos, com criação e difusão praticamente exclusiva via ferramentas on-line e sua representatividade enquanto expressão cultural da contemporaneidade. (Cf. Mian e Castilho, 126)

Conforme também afirmam Guerreiro e Soares, os *memes* são criações de autorias não divulgadas, uma vez que “(...) não há preocupação do produtor dessas imagens quanto ao design visual, pois são produzidas de modo colaborativo.” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 191)

Os *memes* trabalham com uma reflexão/crítica sobre temas atuais, numa linguagem irônica, instigando a (re)criação de sentidos. Considerando alguns movimentos atuais que visam depreciar a vida e a obra de Freire, entendemos que os *memes*, com suas características de composição coletiva e crítica bem-humorada mostraram-se como uma estratégia de resposta a esses movimentos.

DESAFIOS DESTE SÉCULO

Conforme afirma Torres (1996, p. 147), “há boas razões pelas quais, na pedagogia da atualidade, podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire.”

As Epistemologias Freireanas

O momento político tem nos empurrado a dualidades simplistas como “certo e errado”, “verdade e mentira”, “científico e político”.

Com Freire aprendemos que todas as produções sociais são políticas: “Não existe neutralidade em coisa nenhuma, não existe neutralidade na ciência, na tecnologia...” (FREIRE, 2020, p.40)

Desse modo, ele nos ensinou que é preciso decidir em favor de quem serão as ciências e tecnologias. O discurso autoritário advoga para si uma ciência despolitizada, que sabemos não existir. Um exemplo hoje é a Política Nacional de Alfabetização, que desmerece e desqualifica tudo o que dela diverge, alegando que ciência é o campo da verdade e da neutralidade. Assim, uma Alfabetização Baseada na Ciência - ABC, tem como objetivo

(...)preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aprendizagem da leitura, evitando-se dificuldades de aprendizagem logo no início da trajetória escolar. E tudo isso de forma lúdica, por meio da promoção de competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação.

(http://alfabetizacao.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=230:alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc&catid=16)

Leitura de mundo e escrita da história, para quê? A racionalidade pretendida não quer discutir processos de significação porque não quer que a opressão acabe e sim que ela se torne imperceptível. Ao indagarmos “por que Paulo Freire ainda hoje?” vemos o quão desiguais são ainda hoje os acessos e permanências nos espaços educativos formais, as escolas. Essas desigualdades marcam formas de existência e resistência: o Brasil tem hoje onze milhões de adultos analfabetos (7% da população), o que equivale a um país como toda a população de Portugal ou Cuba (dados da Rede Emancipa³), excluídos do mundo do trabalho formal e que lutam cotidianamente, de diferentes formas, para comer e para se manterem vivos, resistindo e existindo na sociedade. São os invisibilizados, os inferiorizados, os “esfarrapados do mundo”. (FREIRE, 1987, p. 23).

Freire defende que os oprimidos possam superar a condição de inferiorizados, de esfarrapados e que possam alcançar condições mais humanas e dignas de existência.

³ https://www.youtube.com/channel/UC2lOjE5bXVPWv5Ya9MH_DwA

As Epistemologias Freireanas

Acreditamos num conceito de igualdade que reconhece as diferenças culturais, de modo a pluriversalizar a sociedade e não a buscar um universal (padrão) que tende a hierarquizar e acentuar as desigualdades, dos que já estão às margens ou ao sul desse centro.

Como afirma Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56), acreditamos que

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Nesse contexto em que igualdade e desigualdade não são somente dois lados de uma mesma moeda, num movimento pendular de apagamento e memória, a disputa que está posta para o centenário de Freire é comemorar ou esquecer. Então, perguntamos: quem faz questão de comemorar e por quê? Quem produz movimentos de apagamento e esquecimento? E por quê?

Fazemos o convite a pensarmos o porquê de “ainda hoje” Paulo Freire ser perseguido em suas ideias, assim como foi exilado em 1964. Existem semelhanças entre o exílio material sofrido por Freire nas décadas de 60 e 70 do século XX e a tentativa de desqualificar suas ideias e sua trajetória de vida no século XXI, tantos anos após sua morte?

Acreditamos que aqueles que se alimentam da opressão seguem temendo Freire.

Darcy Ribeiro, importante antropólogo brasileiro, contemporâneo de Freire, afirmou que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Por isso, acreditamos que desqualificar um educador que teve um projeto de educação tão coerente para essa nação é apostar no caos.

Freire acreditava que educandos e educadores brasileiros precisam saber que

... a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui a briga por salários menos imorais [e] é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente mas algo que dela faz parte (...) (FREIRE, 1996, p. 74).

É preciso negar-se à desqualificação, à desimportância, à falta de ética. É preciso garantir a dignidade, a competência, o compromisso, a fé... Para ele,

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalista cínico que leva ao

As Epistemologias Freireanas

cruzamento dos braços. ‘Não há o que fazer’ é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p.74).

Assim, o legado de Paulo Freire para a educação brasileira passa por essa reflexão política do fazer pedagógico. A memória de Freire incomoda porque incentiva à “conscientização” de educandos e educadores sobre suas condições de existência, vida, trabalho e afetos. Ele nos ensina a continuar esse trabalho em 2021: A questão que se coloca obviamente não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de luta. (FREIRE, 1996, p 75).



Figura II: Meme que circulou em grupos de WhatsApp em setembro de 2021

UM PENSAMENTO QUE SE ABRE AO DIÁLOGO, SE REINVENTA E SE SUPERA

Paulo Freire não esperava que simplesmente concordassem com ele. Seu pensamento estava sempre aberto, desde que o sentido fosse o da superação das formas de opressão. Os estudos de Educação Decolonial nos levam a uma aproximação ao seu trabalho, porque:

Este vínculo orgânico participativo com os subalternos, que é uma característica do educador decolonial subversivo, requer, também, que ele desenvolva sua pedagogia a partir das fissuras ou das feridas abertas pela colonialidade/modernidade, isto é, que ele seja um testemunho crítico da opressão e um transgressor das relações de dominação, junto com os outros oprimidos. Por isso, não cabe a arrogância, o elitismo e o academicismo tão presentes nos educadores bancários tradicionais, devendo-se abrir espaço para um diálogo franco e construtivo com as bases, como o fizeram em vida e obra Freire e Fals Borda. (NETO, 2018, p. 7).

Freire refletiu e escreveu à frente de seu tempo. Viu nos homens e mulheres da década de 1960 no Brasil e em outros países em que esteve, a necessidade humana de libertação das

As Epistemologias Freireanas

classes populares das condições de opressão. Suas palavras nos permitem refletir sobre o mundo, sobre a natureza, sobre os povos tradicionais, sobre as formas humanas, amorosas, éticas, críticas, tolerantes, esperanças de sermos e estarmos no mundo, que permitem caminharmos em busca da construção do inédito-viável.

A atualidade dos escritos de Paulo Freire nos permite dialogar com o conceito de decolonialidade. Para Neto,

Decolonialidade, na esteira destes autores [Freire e Borda], designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. (2018, p 4)

Freire colocou sua vida a serviço da valorização de saberes, de forma horizontal e ancorada em compartilhamentos que proporcionam a compreensão de que não há um grupo que tenha um saber que se sobreponha ao de outro, porque, se há algo que diferencia o ser humano dos outros seres vivos é a sua capacidade de aprender e de construir seus saberes. Respeitar esses saberes é romper com a arrogância que promove invisibilizar alguns saberes e, assim, *umas gentes*. Como ele mesmo disse,

[...] Nem a Arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente”. (FREIRE, 1996, p. 165).



Figura III: Meme que circulou nos grupos de WhatsApp em setembro de 2021

As Epistemologias Freireanas

Dizer que Freire é decolonial em 2021 é conhecer um pouco de seu trabalho desde os anos 60, como escreve Ana Maria Araújo Freire (viúva de Paulo Freire) em texto para o Instituto Paulo Freire em 1996:

Sua pedagogia continha a percepção clara da cotidianidade discriminatória da nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Apontava soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: a da educação como ato político. Tudo isso era novo no Brasil que ainda reproduzia, impiedosa e secularmente, a interdição dos corpos dos desvalorizados socialmente, que, assim, viviam proibidos de ser, ter, saber e poder. (FREIRE, 1996, p 36)

Em 1996, ao escrever sobre a Pedagogia de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire falava das interdições de corpos, do ser, ter, saber e poder a que estava exposta parcela significativa da população brasileira. 25 anos depois, em 2021, ainda lutamos contra essas interdições. Sabemos, especialmente, onde elas se concentram, nos grupos de raça e etnias esvaziadas do direito de ser: negros, pardos e indígenas. E também nos povos tradicionais que se encontram nas matas, nos quilombos, no campo. Nos povos que cultuam religiões que valorizam e respeitam ancestralidades. Todos esses povos gritam e lutam cotidianamente para terem seus lugares de fala. O que vemos, na sociedade do século XXI, são as marcas da exclusão dos seres humanos representados por esses grupos e povos. Muitos deles, autores e atores da nossa história do povo brasileiro. Com isso, podemos observar que, cada vez mais, a sociedade brasileira foi alijando determinados grupos dos processos de decisão política. Até quando essa exclusão deliberada que está na sociedade como um todo e que se reverbera dentro dos espaços formativos como uma pedagogia da exclusão, permanecerá? Até quando os povos que lutaram e lutam por direitos humanos serão interditados? Até quando o direito à palavra, à vida, à humanização será luta?

Os oprimidos de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos aos de hoje: sem teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiências. O uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimido” evoca desigualdades interseccionais de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania. (COLLIN; BILGE: 2021, p. 212)

As Epistemologias Freireanas

DIALOGANDO COM ESTUDANTES-PROFESSORAS QUE SE INSCREVERAM NA DISCIPLINA EM 2021

As análises que trazemos nesta seção sobre como estudantes-professoras da disciplina ministrada em 2021 compreendem a obra freireana do século XX e a ressignificam nesse século XXI, são apoiadas nos princípios da dialogia Bakhtiniana e da dialogicidade Freireana. Aceitamos o convite de Scorsolini-Comin (2014) para compreender conceitos tão caros a esses dois autores em suas identidades e diferenças de modo a operar com eles em tempos digitais. O autor aborda o ensino a distância, nós os trazemos para a análise dos *memes* e das respostas a um formulário *on-line*.

Scorsolini-Comin, como Freire e Bakhtin, entende que é o diálogo que nos torna humanos, desse modo, defende que “o diálogo configura o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Scorsolini-Comin, 2014: 252), sendo, portanto, um “elemento humanizador e transformador da realidade.” (idem). Desta forma, ele

buscou refletir como os conceitos desses dois teóricos – Bakhtin e Freire – poderiam contribuir para desvelar sentidos e oferecer explicações alternativas para questões pedagógicas que não podem ser pensadas apenas em termos de estratégias didáticas como mudar a forma de redigir o enunciado de uma dada pergunta. (SCORSOLINI-COMIN, 2014. P. 264)

Do mesmo modo, buscamos fazer de nossos encontros na disciplina diálogos com a obra de Freire, com autores que escrevem sobre Freire e sobre como cada uma ou um de nós compreende e se relaciona com essas obras a partir de suas experiências e reflexões. Para o autor, o conceito de dialogismo ajuda a relativizar a autoria individual dos discursos e a compreender a potência de produções coletivas. (p. 252) Afinal,

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fásca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos (Bakhtin, 1992, p. 132)

O grupo de estudantes é constituído por professoras e professores que cursaram suas licenciaturas entre 1992 e 2018, em áreas como pedagogia (50%), Educação Física, Matemática, Letras, Geografia e História.

As Epistemologias Freireanas

Em livro organizado por Moacir Gadotti, a professora Márcia Moraes fala do seu contato com a obra de Freire em 1975, no antigo curso normal no Rio de Janeiro, com adjetivações como o “perigoso”, o “exilado”:

A primeira vez que tive contato com o nome “Paulo Freire” foi em 1975, quando eu estudava no Instituto de Educação do Rio de Janeiro – uma das instituições de maior reconhecimento no meio educacional – que oferecia o curso de Formação de Professores de 1ª à 4ª série do 1º grau (Curso Normal). Naquela época, aos quatorze anos de minha existência, as idéias de educadores como Anísio Teixeira e John Dewey eram introduzidas como parte da nossa formação. Nós aprendemos que existia uma grande variedade de perspectivas na prática e teoria da alfabetização, incluindo as idéias desenvolvidas por Paulo Freire. Mas nossos professores diziam que não deveríamos perder tempo com as perspectivas de um educador “perigoso” que havia sido exilado, porque suas idéias não eram apropriadas para o modelo de educação brasileira. (MORAES, 1996, p. 584)

É interessante trazer aqui o breve relato da estudante-professora Giselle Santos, que se refere à mesma instituição de formação de Márcia Moraes, mas traz outra realidade, quando indagamos sobre onde e quando começou a se interessar por Freire: “No curso normal do Instituto de Educação, a maioria das professoras usavam Freire como teórico principal.” Os momentos históricos são diferentes, Giselle estudou no Instituto nos anos finais do século XX, período de consolidação da democracia no país.

No entanto, cumpre observar que 40% das estudantes-professoras afirmaram não ter tido oportunidade de conhecer o trabalho de Paulo Freire nos cursos de licenciatura, sendo que todas igualmente realizaram suas licenciaturas no período democrático.

Mas, ainda assim, é a formação docente inicial, seja a licenciatura, seja o curso normal de nível médio, a maior responsável pelos primeiros contatos com a obra de Freire, segundo os depoimentos de 68% das estudantes-docentes. 20% dizem que tiveram seus primeiros contatos já no exercício da docência. Os restantes mencionam o próprio programa de pós-graduação e palestras ou cursos isolados.

Indagamos também sobre qual havia sido o primeiro livro lido: *Pedagogia da Autonomia* figura como a maior porta de entrada à obra de Freire (40%), seguido por *Pedagogia do Oprimido* (30%), depois *Professora sim, tia não* e *A importância do ato de ler*

As Epistemologias Freireanas

(9% cada) e *Conscientização* (4%). As demais estudantes-professoras (8%) ainda não haviam lido nenhuma obra do autor.

Scorsolini-Comin assim sintetiza o conceito de diálogo em Bakhtin (dialogismo):

Ultrapassando os estudos interessados em uma compreensão estrutural de diálogo, esse autor propõe tal noção como produto histórico, marcado cultural e socialmente, fundamentando uma crítica ao mecanicismo positivista, à valorização do aspecto sistemático da proposta saussuriana e do estruturalismo subsequente. Também apresenta o diálogo como espaço de embates, lutas, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social. O diálogo não seria uma instância apenas de negociação e de mediação de conflitos, mas um espaço no qual esses embates poderiam ser acolhidos e repensados, de modo a contribuir com a compreensão de uma realidade macro, a realidade social. (SCORSOLINI-COMIN, 2014: 250)

Em Freire (dialogicidade), para Scorsolini-Comin, o diálogo é:

um fenômeno humano constituído, essencialmente, pela palavra, que possui duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão. Em sua concepção, não existe palavra verdadeira que não seja práxis (ação reflexiva), de modo que a palavra se coloca a serviço de transformar o mundo. Ação e reflexão não são dimensões que podem ser compreendidas de modo isolado ou priorizando uma em detrimento da outra, de modo que o diálogo só pode ser estabelecido quando ação e reflexão se colocam juntas e articuladas. É por esse motivo que, muitas vezes, Freire cunha a palavra ação-reflexão. (SCORSOLINI-COMIN, 2014, p 252)

De acordo com Paulo Freire (1987), ao considerar a essência do diálogo como fenômeno da humanidade, encontramos a palavra e suas partes constitutivas. As dimensões ação-reflexão destacadas por Scorsolini-Comin (2014) se apresentam nos escritos de Freire como perspectiva de interação e, nesse sentido, a palavra precisa se constituir na e por meio da práxis. A Palavra é, portanto, meio para a transformação humana e do mundo. Sendo assim,

não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente, por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. (FREIRE, 1987, p 78)

As Epistemologias Freireanas

A palavra é, portanto, elemento para que haja o diálogo, que se manifesta na relação entre seres humanos.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 79)

O diálogo em Freire requer não só pensar, mas pensar criticamente. Requer amor entre os seres humanos. Não pode ser condição para a manipulação, mas, pelo contrário, elemento para a existência da liberdade. Requer, ainda, humildade, esperança, fé e precisa se fazer em uma relação horizontal entre os seres humanos.

A dialogicidade se faz ao se refletir e se questionar, antes de se lançar ao ato de dialogar, sobre o que vai dialogar e, assim, constroem-se os percursos de uma educação humanizadora e libertadora.

Imbuídas desse movimento de tecer o diálogo em uma perspectiva freiriana e por termos nos questionado sobre os sentidos da disciplina “Educação e Transformação em Paulo Freire” sendo oferecida para estudantes efetivos e especiais do PPGEB/CAP-Uerj no ano do centenário de Paulo Freire, resolvemos perguntar às estudantes-professoras da disciplina sobre a contribuição de Freire em sua formação como professoras.

A ESCOLHA DESTE MEME.

Um *meme* nos chamou mais a atenção dentre tantos que circularam em 19 de setembro. Em linguagem não verbal, ele coloca a figura central de Paulo Freire vestindo terno, de modo convidativo, com olhar direto para o leitor, com livros abertos à sua esquerda; passarinhos, ramos e flores e, ao fundo, também à esquerda, um símbolo de luta que é um punho cerrado negro, integrado com a vida e as obras de Freire. A única mensagem escrita está na altura do peito de nosso educador, apenas “FREIRE-SE!”

As Epistemologias Freireanas

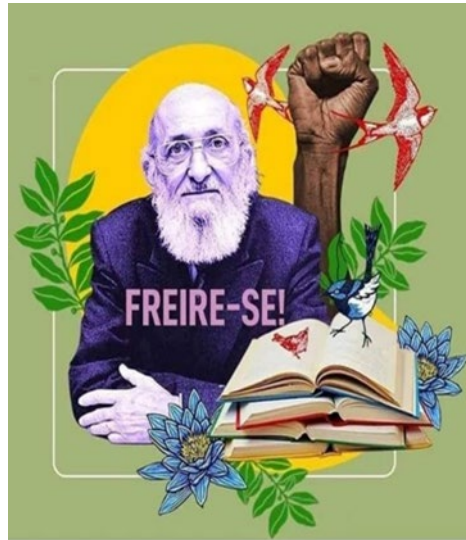


Figura IV: Meme que circulou nos grupos de WhatsApp em setembro de 2021

Quais podem ter sido as intenções do autor ou autoras deste *meme*? Ainda que não seja uma autoria identificável, como é da natureza dos memes, fica-nos a interrogação dos itens que mobilizam sentidos nessa figura: o punho cerrado de cor negra; as aves em cores vermelha e branca e azul; as flores azuis; as folhas verdes, os quatro livros um sobre outro e a imagem de Paulo Freire, de olhar firme e sempre generoso sobre o interlocutor da imagem; a seu fundo, uma figura arredondada amarela.

Vemos muitos signos que compõem um todo significativo. Quais os sentidos possíveis para esse *meme*? Trazemos o argumento de Bakthin (1992) sobre os sentidos, ao afirmar que os sentidos não são produzidos originalmente pelos indivíduos, ou seja, não somos origem dos sentidos, pois não há sentidos novos. Mas também não somos mera repetição de sentidos já produzidos. E é nesse movimento, entre novidade e repetição, que os *memes* criam suas significações.

Pareceu-nos uma mensagem bastante aberta a múltiplas interpretações e, portanto, interessante para nosso objetivo de ouvir as estudantes-professoras sobre os entendimentos que traziam sobre a vida e obra do patrono da educação brasileira logo no início do curso. Interpretamos a premissa textual de que Freire atravessa as diferentes questões, inclusive o diálogo com questões raciais (o punho negro cerrado) e o argumento explícito em palavras: como um ato de “tornar-se como Freire”. *Freire-se*: um nome próprio – Freire – que se transforma em verbo pronominal, em que Freire ou tornar-se Freire parece um processo de autoconstrução. Talvez “viver como Freire” e não apenas ler a obra de Freire... O *meme*, esse texto multimodal, explora a linguagem verbal dessa construção morfossintática (substantivo-

As Epistemologias Freireanas

verbo) – *Freirar-se*. Assim, propõe Paulo Freire como verbo e ação. Passemos ao diálogo com nossas estudantes-professoras sobre o *meme*...

POR QUE PAULO FREIRE É VERBO, AÇÃO, REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO...

Acceptar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ou diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. (FREIRE, 1998, p.136)

Em formulário *on-line* interrogamos as estudantes-professoras da disciplina sobre o que interpretavam desse *meme*. Tivemos respostas recorrentes às ideias de: luta, ação, libertação e transformação, como nas respostas aqui destacadas:

Tem a ver com seu amor pela natureza bem como a sua **luta** por uma educação **libertadora**.
Luta, harmonia com o todo, estudo como possibilidade de **liberdade** e conhecimento.

Com simplicidade e leveza, é possível ousar e **lutar** com Freire!

Educação **liberta**, transforma sua vida, tornando-a mais leve e sem opressão.

Paulo Freire vive e **liberta**!

Educador **libertário**, revolucionário, estudioso livre de todos os métodos que o oprimem enquanto professor

A educação é a chave que pode nos **libertar** das prisões e cadeias que nos impedem de pensar.

Freire é : **ação**/pensamento/movimento/tomada de atitude/ É FILOSOFIA

Vemos que o *meme* também provocou pensar Freire como um autor interseccional.

Penso que é o sentido de priorizar sempre nas políticas públicas e no fazer cotidiano, os oprimidos, as minorias. Isso representa muito o que Paulo Freire realizou em vida e deixou de legado.

As Epistemologias Freireanas

Freire teve uma vida toda dedicada às lutas contra as desigualdades. Foi e é resistência. Ele ameaça o sistema mesmo não estando mais em vida. Nada mais coerente que ele ser associado à luta antirracista. Visto que não podemos pensar em democracia real sem a superação do racismo. Enfim, devemos aprender com ele, uma luta que vai além do falar, tem a ver com o fazer, com a ação, com a mudança concreta no hoje.

Atribuo a "Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação". Pois ao me deparar com a imagem me deparo com o antigo, os escritos de Freire e Freire que são antigos, mas sempre novos e necessários devido às (o)pressões neoliberais que a sociedade nos impõe, na tentativa de manutenção de privilégios e 'status quo'. O novo desdobrar da primavera que promove o renascimento das plantas e da fauna na imagem representados. Na primavera de pensamentos e práticas emancipatórias que resistimos em manter, apesar dos riscos. E, portanto, a essa resistência, mas também a da luta por emancipação e pedagogia antirracista através do gesto do punho cerrado.

Freire reconhece os atravessamentos culturais entre raça e classe quando diz que “não se pode reduzir a análise do racismo à classe social e nem tampouco se pode entender o racismo plenamente sem a análise de classe” (GADOTTI, 1996, p. 307)

Resistência também foi uma palavra recorrente na interpretação do *meme*:

Me remete à necessidade de em tempos tão obscuros nos fortalecermos nas palavras, ações e método deste mestre que se faz tão atual e necessário na **resistência** e insurgência pela busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Freire teve uma vida toda dedicada às lutas contra as desigualdades. Foi e é **resistência**. Ele ameaça o sistema mesmo não estando mais em vida. Nada mais coerente que ele ser associado à luta anti racista. Visto que não podemos pensar em democracia real sem a superação do racismo. Enfim, devemos aprender com ele, uma luta que vai além do falar, tem a ver com o fazer, com a ação, com a mudança concreta no hoje.

A amorosidade freiriana também esteve presente no diálogo proporcionado pela provocação do *meme*, especialmente na ideia de afeto, como substantivo e como verbo.

As Epistemologias Freireanas

O sentido é de uma educação AFETUOSA- SIM! Acredito muito no **afeto** em afetar o aluno e ser afetado pela realidade da vida dele. Ao olhar essa imagem vejo esperança, vejo luta, vejo vitória, mesmo sabendo das adversidades que encontramos, por isso Paulo Freire vive e está vivo até hoje entre nós. Resumindo: Lute, Estude, Persista, Professe com Amor, com Garra, com Esperança, com Afeto, Professe que juntos construiremos o novo.

É se perceber como ser humano, sempre aprendente, em busca de liberdade, compartilhando saberes, refletindo sobre sua prática, aberto à escuta, ao respeito, ao amor, para **afetar** o/a outro/a...

A importância da leitura para Freire também foi lembrada no diálogo:

A luta e a **leitura** são necessárias!

Estímulo ao pensamento crítico, à **leitura** de mundo, ao desenvolvimento do ser como sujeito cidadão ativo da comunidade que integra.

Há também a compreensão de Freire como alguém que não se limita a uma política partidária mesquinha e é nesse sentido que ele tem o lugar de patrono da educação brasileira. Desse modo, aparece também a ideia de contestação ao *meme*:

Eu não vi este *meme*. Mas me parece uma tentativa de deslegitimar o legado dele. O reduzindo a uma figura política partidária comunista.

Há somente uma palavra na composição do *meme*: “Freire-se”. Mas um possível sentido atribuído a esse verbo mostra movimento. Uma estudante-professora retraduz esse verbo em substantivo, também numa única palavra: “Militância”.

Trazemos, portanto, o Paulo do movimento dialógico, do transformar-se, do refletir-se, modificar-se... Que possamos todes “freirmo-nos”, como nos disse uma cursista, que manteve o aspecto verbal do *meme* trazendo-o para o coletivo ao mudar o novo verbo para a primeira pessoa do plural como um convite: “**Freirmo-nos**”. Mas os sentidos e enunciados seguem plurais...

As Epistemologias Freireanas

Pense, repense e conteste!

Vamos contagiar a todos com o conhecimento de Freire.

O mesmo que “liberte-se”, quando nos tornamos protagonistas dos nossos próprios atos, sujeitos críticos e conscientes. “A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Acredito que esse *meme* abre margem para vários sentidos. Gostaria de pensar que “Freirar-se” não signifique a necessidade de seguir Paulo Freire e seus ensinamentos sem qualquer questionamento, ou ainda que, por ventura, venha a questionar, visto que os escritos de Freire não sugerem que este deva ser seguido. Quero acreditar que “Freirar-se” é se permitir a conhecer, a ouvir outros pontos de vista. É se permitir ao diálogo, de um jeitinho bem pessoal, mesmo que ao mesmo tempo não seja tão pessoal assim.

Bakhtin nos ajuda a compreender os caminhos dos processos de significação. Para ele: “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1992, p. 132). Com ele, também aprendemos que a palavra é arena onde valores e ideias se entrecruzam e disputam sentidos.

Quando pensamos na disciplina Educação e transformação em Paulo Freire em 2021, pensamos na atualidade não apenas dos conceitos e princípios de Paulo Freire, mas no próprio movimento dialógico que ele empreendeu em sua vida profissional e acadêmica.

Vemos hoje, especialmente no Brasil, uma disputa dicotômica das compreensões da Educação que tende a colocar Paulo Freire de um lado e um modelo único de Educação do outro. Se, por um lado, é triste pensarmos na necessidade de que, nesse momento, nos posicionemos frente a essa dicotomia, de outro lado é urgente e imprescindível esse posicionamento. É imprescindível e inadiável nos posicionarmos em favor dos oprimidos. É imprescindível e inadiável nos posicionarmos por uma educação libertária. É imprescindível e inadiável nos posicionarmos em favor de Freire como patrono (padrinho, militante, filósofo, professor etc) da educação brasileira. É imprescindível e inadiável nos posicionarmos contra um novo exílio de Paulo Freire.

As Epistemologias Freireanas

Que suas ideias possam estar em diálogo com todas as outras firmes e potentes frente ao projeto de redução das desigualdades, de construção de condições de dignidade humana para todos, de direito ao aprendizado, de direito ao desenvolvimento, de direito à leitura e à escrita e de direito à valorização das culturas de nosso país.

FECHANDO A NOSSA CONVERSA, POR QUE 5 DÉCADAS DEPOIS - É IMPORTANTE SEGUIR ESTUDANDO PAULO FREIRE?



Figura V: *Meme* que circulou nos grupos de WhatsApp em setembro de 2021

Quando nos propusemos a oferecer a disciplina sobre Paulo Freire, vida e obra, e logo no começo pensamos em escrever sobre essa experiência, dada a grande procura pela disciplina, ainda não tínhamos em ideia o perfil que os/as estudantes apresentariam no decorrer das primeiras aulas da disciplina.

Aulas são diálogos, espaços de conversa, de compartilhamentos de saberes, culturas, essências de vida. Por meio das rodas de conversas - porque as aulas, ainda que no formato de encontros síncronos, vão se tecendo em verdadeiras rodas de conversas ou círculos de culturas - os diálogos vão se construindo e fazendo ecoar vida, descobertas, encontros e, também, como Paulo Freire foi tocando cada um e cada uma. Ao percebermos como nossos/as estudantes foram sendo tocados, percebemos a afetividade presente no (re)encontro com Paulo. Cada aula é um (re)encontro, um (re)fazer-se, um (re)aprender-ensinar. Cada aula é um

As Epistemologias Freireanas

espaço de tamanha horizontalidade de compartilhamentos de saberes que não cabe na tessitura de um texto que tenta contar como essa construção se faz.

Por meio das falas, das manifestações, dos depoimentos de cada estudante, vamos percebendo que o Paulo Freire que muitas de nós aprendemos na relação com a educação - libertadora, emancipadora, autônoma, transformadora... - não está restrito à prática educativa. Paulo é vida, é essência, é concepção de vida. Conversar sobre Paulo é conversar sobre o esperar que não se circunscreve no imobilismo, mas naquele que transcende, que vai além e ousa. Por isso, esperar em Paulo Freire é verbo e nasce com o diálogo que se faz entre seres humanos e que existe com a esperança. Como diz Freire (1980: 84), “a esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros”, que amadurece a esperança, o movimento, o encontro, o fazer-se, a utopia como compromisso e como conhecimento crítico.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1980, p. 27)

E assim, na busca pela utopia que é compromisso histórico, ético, humano, os nossos itinerários pelas quatro edições da disciplina “Educação e Transformação em Paulo Freire” no PPGEB/CAP-Uerj nos fazem perceber e reconhecer que sua atualidade nos processos de formação de professores é uma constante. Dessa forma, esse diálogo com/sobre Paulo nos remete a Milton Nascimento que em *Coração Civil*, um dos marcos cancionários do período de resistência à ditadura militar no Brasil nos fez acreditar que o pensamento e o sentimento utópico nos permitem ir além.

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver.

Paulo Freire e Milton Nascimento conversam sobre aspectos que trouxemos para nossas reflexões e que nos permitem reconhecer que ainda há muito a ser feito para que possamos ver a alegria de muitas gentes, com justiça social, equidade, liberdade, afetividade, amorosidade, e o povo no poder, o que seria a materialidade de que o oprimido venceu esse

As Epistemologias Freireanas

lugar e foi além. Por tudo isso, reconhecemos a importância de que educadores e educadoras continuem a estudar sobre Paulo Freire e com Paulo Freire, transitando por seus ensinamentos e valorizando a atualidade de seu pensamento.

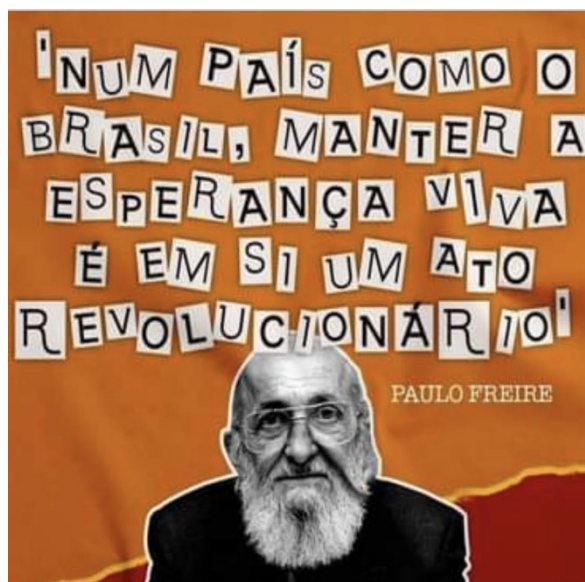


Figura VI: Meme que circulou nos grupos de WhatsApp em setembro de 2021

Freire tem muito ainda a nos ensinar sobre o pensamento divergente, a educação pelo diálogo, a dialogicidade e sobre mantermos “a esperança viva”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

bell hooks, **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

BERINO, Aristóteles; CARDOSO, Marcélia Amorim. Da fotografia ao meme, Paulo Freire através das suas imagens na internet. **Revista Periferia, Caxias**, v. 9, n. 2, p. 234-256, jul-dez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, [1996]1998.

As Epistemologias Freireanas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acessado em setembro de 2021.

GUERREIRO, A e SOARES, Neiva **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185/33189>. Acessado em setembro de 2021

MIAN, Mariella B e CASTILHO, Alessandra de. O Ciberativismo potencializado via memes: Uma análise de articulação de pautas políticas e sociais nas redes. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.12, n.34, p. 110-128, fev.-mai. 2019. <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/38269/29605>. Acessado em setembro de 2021

NETO, J.C.M. 2018. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **FOLIOS: Segunda Época**, (48):3-13. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8131>

MORAES, Marcia. Paulo Freire e a formação da educadora. in: GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf p. 584-587

ROSSATO, Ricardo. Práxis. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 331-333.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano - uma biografia intelectual in: GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo Freire Uma biobibliografia**. São Paulo: cortez, 1996. http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf p. 117-147

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.30, n.03, p.245-265. Julho-Setembro, 2014.

As Epistemologias Freireanas

SOBRE AS AUTORAS

JONÊ CARLA BAIÃO

Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-Uerj). Atua na Educação Básica, na Graduação em Pedagogia e no Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB). Doutora em Letras (PUC-Rio). Realiza pós-doutoramento no Programa de Psicologia, do Centro de Psicologia da UFF.

CLÁUDIA HERNANDEZ BARREIROS SONCO

Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-Uerj). Atua na Educação Básica, na Graduação em Pedagogia e no Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB). Doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio).

ANDREA DA PAIXÃO FERNANDES

Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-Uerj). Atua na Educação Básica, na Graduação em Pedagogia e no Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB). Doutora em Educação (UNICAMP). Realiza pós-doutoramento no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana, do Centro de Educação e Humanidades da UERJ. Possui artigos publicados em livros, periódicos com destaque para a área de Educação de Jovens e Adultos.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Reading Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed: Why did it feel empowering to me?

Lendo a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: Por que ela me pareceu empoderadora?

Yasemin Tezgiden-Cakcak¹

¹ Middle East Technical University, Ankara, Turkey – E-mail: tezgiden@metu.edu.tr / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5064-8831>

Keywords:
liberation; oppression;
auto-ethnography;
pedagogy of the
oppressed; empowerment

ABSTRACT: Celebrating the work of Paulo Freire for his healing influence, this paper gives an auto-ethnographic account of the author's personal, pedagogical and political liberation process reading Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*. Raised in a conservative patriarchal middle-class atmosphere in central Turkey, the author analyzes her own story of liberation as a woman, as a young scholar, as non-native English-speaking language educator and a citizen of a democratic republic. The author describes how she realized her own subjugation by reading Freire (2005) at a time of personal and political crisis and how she tried hard to find her personal voice. She also depicts the impact of the book on her pedagogy, on her relationships with students and on her liberatory praxis. Finally, the author tells how she transformed her understanding of the dynamics of social transformation reading Freire's dialogic, problem-posing pedagogy of the oppressed.

Palavras-Chave:
libertação; opressão;
autoetnografia;
pedagogia do oprimido;
empoderamento

RESUMO: Celebrando a obra de Paulo Freire por sua influência curativa, este artigo oferece um relato autoetnográfico do processo de libertação pessoal, pedagógico e político da autora lendo a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Tendo sido criada em uma atmosfera patriarcal conservadora de classe média no centro da Turquia, a autora analisa sua própria história de libertação como mulher, como uma jovem acadêmica, como educadora não-nativa de língua inglesa e cidadã de uma república democrática. A autora descreve como que, ao ler Freire (2005), percebeu sua própria subjugação, em um momento de crise pessoal e política e como se esforçou para encontrar sua voz pessoal. Ela também retrata o impacto do livro em sua pedagogia, em suas relações com os alunos e em sua práxis libertadora. Por fim, a autora conta como transformou sua compreensão acerca da dinâmica da transformação social ao ler a pedagogia dialógica e problematizadora de Freire.

I came across the name and work of Paulo Freire in an article on critical applied linguistics (Pennycook, 1990) when I was a doctoral student. I was in my early 30s back then (2010-2012) and I was having a hard time on several grounds in my personal and professional

As Epistemologias Freireanas

life. I was working full time as an instructor and doing graduate studies at an English language teacher education program in Ankara, Turkey. I was grappling with my conflicting roles as a faculty member and a graduate student in the same department. I felt insecure as a novice non-native English-speaking teacher educator in a program with faculty and students with native-like English accents. As a newly married woman, I was trying to mediate my busy work life with my home life refiguring out myself in my new role as a wife. I was often crashing into those gender roles some of which I had long challenged and some of which I never realized I had internalized in the conservative patriarchal family atmosphere I was brought up. Meanwhile, Turkey was going through hard times. As a middle-class woman embracing liberal and secular ideas, I felt desperate and threatened under the repressive neo-liberal and neo-conservative regime. Furthermore, I had difficulty understanding how at least half of Turkey's population, including family members, gave consent to the ongoing corrupt and anti-democratic practices in the country.

Reading *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 2005) at such a time of personal and political crisis at the crossroads of Europe and the Middle East was such an eye-opening experience to me it shattered my heart into pieces. It was devastating to see I was also being oppressed and I clearly saw how and why. The more I read, the more I started to name the intersections of oppression I had faced in my personal, educational and political life – as a middle-class woman, as a young scholar, as a non-native teacher/teacher educator of English, and as a citizen of a democratic republic. Unveiling some of the buried layers of the objective and subjective reality I was surrounded by was as agonizing as it was refreshing. Freire (2005) had not specified different forms of oppression in his text, but I (re)interpreted his ideas in the light of my own experience and saw how my social class, gender, passport, first language and political stance were intersecting factors in my subjugation. Although my new revelations hurt initially, they put things in perspective in time. I understood how our personal, pedagogical, and political lives intersected. I began to find my own voice and saw the way out of our gloomy political situation.

Now I am writing this paper as a woman educator and a recent mother in her early 40s. There is no doubt my story of liberation is *unfinished*, but I can at least say that I have matured into a life allowing room for the joy and challenge of raising a baby. Although I discover new phases of (self)subjugation and struggle with my mothering experience, I enjoy this adventure. I am a full-time faculty member in the same English language teacher

As Epistemologias Freireanas

education program. I include critical pedagogy in every course I teach and offer a critical pedagogy graduate course. I am more at peace with my identity as a non-native English-language speaking teacher educator. But I still get confused in dealing with the demands of academic capitalism as a scholar, who received her PhD at a prestigious university in a subaltern context. I live in Ankara, Turkey in the midst of serious political, economic, and social turbulations, details and effects of which I will self-censor here.

This paper tells my auto-ethnographic account of awakening and empowerment as a person, as a critical educator and as an emerging public intellectual reading Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*. As a genre, auto-ethnography gives authors-researchers the chance to turn themselves into research sites and investigate sociocultural issues from a personal landscape (Canagarajah, 2012; Yazan, 2019). In that regard, here I intend to analyze my own story of liberation both to confront the culture of silence I had to live through and to direct attention to the personal, pedagogical and political dimensions of suppression and emancipation I experienced in my specific context. I expect this article will showcase how dynamics of oppression play out from the lens of a woman scholar in Turkey and demonstrate how the book itself is embraced by a woman educator living in this region. Narration of my personal experience from a subaltern context will hopefully serve as data for further research and theory for the pedagogy of liberation (Yazan, Canagarajah & Jain, 2021). Following Yazan (2019), I acknowledge narrating my liberatory process runs the risk of making my own vulnerabilities public. Though that is a fact, to depict a relatively more authentic version of your story, I assume it is necessary to risk being visible with your weaknesses, mistakes and conflicts. In spite of those concerns, the experience of writing this piece has itself been empowering allowing me to speak out. I hope my account will help readers from various contexts to (re)consider their own stories from a new perspective and to understand they are not alone (Eldemir & Yılmaz, 2021).

PERSONAL LIBERATION

My first-time reading *Pedagogy of the Oppressed* was like a slap in my face. I felt like I was waking up from a long sleep realizing how oppressed I was on different grounds as a middle-class young woman educator living in a partly democratic and liberal and partly conservative and patriarchal society. Reading Freire's (2005) words took me into such a deep journey in my world that I was lost in text discovering different layers of oppression I was exposed to. I remember having lumps in my throat and clouds in my mind. I could not see the

As Epistemologias Freireanas

forest for a long time sinking into the shades of trees. Seeing the links between different parts of the book and grasping the larger meaning came only in my second or third reading over time when some of my bruises started to heal with the help of personal therapy.

Raised as a perfectionist afraid of making mistakes, I had no tolerance for failure both in my personal and professional life, which entrapped me in a cycle of overwork, fatigue and dissatisfaction. Allowing myself to make mistakes, forgiving myself for my weaknesses, embracing a growth-oriented mindset and leaving my obsession to be “omnipotent” took a long time. Reading Freire (2005), I discovered the roots of this mindset. Because I was engaged in constant “self-depreciation” (p. 63) I was pushing myself too much “to do” and “to be” more. No matter how I looked confident and strong outside, I felt weak and indecisive inside. Being exposed to the deficit discourse in many realms of my life, unconsciously I got convinced of my own second-class position as a woman, as a young academic, as a non-native English-speaking teacher (educator) of English. Without realizing, I was trying hard not to feel “inferior.” I had internalized the oppressor’s voice implying I was not enough, and I was in a rush to convince my inner voice that I was. Reading Freire (2005), I was able to name my internalized view of the oppressor and started to confront it.

The oppressor in my mind was most often a male authority figure in the micro, meso or macro scale. I had learnt to adhere to paternal authority first at home and then at school, which would be reproduced at the work context. “Adopting their guidelines” (Freire, 2005, p.47), I would easily lose trust in my own ability and competence. Probably, I was “fearful of freedom”, as Freire (2005, p. 47) noted. I must have sensed freedom meant responsibility and owning your mistakes. No matter how I wanted to lead an authentic life being wholly myself, I had a hard time speaking out. As a woman, I had learnt to prioritize people-pleasing rather than focusing on my needs. Self-sacrifice and attempting “to rescue” those in need was a big virtue in my family. I was used to sacrificing my own self for my beloved ones – family, friends, students, career. I did not know I was taking part in my own exploitation and dehumanization. I had not learnt to take care of myself. I had not noticed I was the one who needs to liberate herself in the first place. I was engaged in a “necrophilic behavior” – destructing my own life, as Freire (2005, p. 65) warned. This process of self-abuse had to stumble on some rough surface some time in my life. After I got married, I could not take on more and I started to feel burnt-out. This is when I encountered Freire (2005), who helped me confront my inauthentic way of life and the domination I suffered from.

As Epistemologias Freireanas

Freire (2005) warned “Freedom is acquired by conquest, not by gift” (p. 47). I came to understand domination in my small world or repression in the world at large would not disappear by itself - me waiting patiently and submissively. Yet, getting out of my comfort zone was not easy at all. I experienced how painful liberation was in my bones: “Liberation is a childbirth” (Freire, 2005, p. 49). Yet, as a mother of a toddler now, I will claim emancipation is even more difficult than childbirth. Delivering a baby is a one-time event full of agony and amazement while daring to unlearn years of internalized suppression is a never-ending process requiring a colossal amount of effort, discovery, patience, and tolerance.

Freire (2005) exposed my long-buried repression and my therapist accompanied me in this journey. Yet, my story of *conscientização* was not either a self-achievement or a gift, as Freire (2005, p. 47) himself noted. It was a mutual process. It was my own decision to humanize myself that led to my ongoing liberation in solidarity with others. Mere reflection would not be enough for emancipation, though. Action was also needed. To achieve praxis in my own liberatory process, I came to the realization that I was entitled to speak out and demand my rights. As Freire maintained, “To exist, humanly, is to *name* the world, to change it ... Those who have been denied their primordial right to speak their word must first reclaim this right and prevent the continuation of this dehumanizing aggression.” (p. 88). Yet, my own self was so repressed that I first needed to find out who I was, what I needed and what I wanted. Slowly, I started to reveal my authentic self. In time, I learnt to say “no” and to assert myself in the way I wanted. Thereafter, the way I carried myself changed. The way I talked to myself got better. My interaction with the people changed. My personal struggle still continues. I am still a work in progress and an “uncompleted being” (p. 161). I fall back to my older ways of being in challenging times. I still lose my voice at times. But I am learning to get up and continue my journey.

PEDAGOGICAL LIBERATION

“Education suffers from narration sickness” (Freire, p. 71). I was hit by this sentence because it summarizes the years of banking of education I was exposed to. Even at the college level, we had a public speaking professor, who dictated us how to give a good public speech for two semesters reading from her hand-written papers, which turned yellow. In a speaking course, we were just sitting and writing the rules for giving a good talk! We all knew what the professor was doing was a farce at a translation & interpreting program, but we could not say

As Epistemologias Freireanas

anything. Culturally, we were not supposed to argue against authority figures, or we would be in trouble. This was what we had experienced formerly in family, at schools and in society at large as middle-class citizens of Turkey. Now we were at the best university of the country, and we were the best-scoring students in the university exam. But it did not matter. We had internalized the culture of silence (Freire, 2005, p. 88) and we were reproducing it in our new context at our public university. We probably felt more comfortable not having to speak with our limited English fluency, which was often being scolded by most of our professors. Not taking into account where we were coming from, those privileged professors of ours would look down on us and our Englishes – not attempting to support or encourage us do better. They killed the remaining crumbs of courage we had for speaking English. Not having access to many resources in English, we had had a limited chance to hear or speak English before college. Internet had just come to Turkey and I was trying to learn how to use a computer and internet when I started university (1997-1998). What is worse, that professor of public-speaking was a chain-smoker. Believe it or not, she used to smoke during the class time in our small classroom for almost three hours! No matter how surreal it sounds now, this happened, and we could not open our mouths to say anything. It was clearly unacceptable. But we did not dare to speak! We did not see ourselves entitled to ask for our basic right for a non-smoking classroom atmosphere, nor demand a quality education for speaking as prospective translators and interpreters. Looking back, this anecdote tells me how suppressed, silenced and domesticated we were and breaks my heart.

I remember when we were K-12 students, my friends and I had a tendency to resist our teachers' attempts to fill us with lifeless trivia and complained about having to memorize what year such and such war took place. We did not want to learn the names of rivers and mountains we had never seen. We did not get excited having to deposit the names of novels we had never read in our memory. Still, we followed the orders to survive and thrive in the system: "The more meekly the receptacles permit themselves to be filled, the better students they are." (Freire, 2005, p. 72). There was not much space for inquiry, invention or questioning in most of the classes. We had to accept the passive role assigned to us and had to adapt to the world we took for granted: "When their efforts to act responsibly are frustrated, when they find themselves unable to use their faculties, people suffer" (Freire, 2005, p. 78). We were suffering, but we could not quite understand what was happening to us. We could not imagine an alternative way of being. Neither could we realize all this was happening to kill our creativity and curiosity.

As Epistemologias Freireanas

Luckily, our schooling was not all about those teachers who treated us as objects. There were those exceptional humanist teachers who did not narrate but engaged in dialogue with us. They related content to our lives. They respected us. They learnt with us. They read with us. They discussed ideas with us. They challenged us with new perspectives. They helped us see the world from a wider angle. We loved them, respected them and took them as role models. They were the ones letting in some light in the repressive system. Although they had a big impact on many of us, it would take longer for us to learn to ask for more light.

I was not educated to be a teacher, but when I became one, intuitively I followed the model of those transformative intellectual teachers I had. I tried to build relationships with my students and to help them think critically. Yet, my attempts were not enough to sort out the tons of issues I was bothered by in the institutional structure of the schooling system. I could not diagnose the source or the cure for the intrinsic problems in the educational institutions. I checked many education books to find an answer to the questions in my mind, but those were not resolved until I encountered *Pedagogy of the Oppressed* as a doctoral student in the ninth year of my teaching career. I had already become a teacher educator by then. Freire's pedagogy confirmed some of the teaching practices I had developed instinctively: being open to learning with your students, having sincere relationships with your students and dialoguing with them. Now I would understand why I had adopted such a teaching style and why it was good for us. Unknowingly, I had challenged the teacher-student contradiction set by the banking of education and I had discovered the joy of learning from and with my students. When I became an instructor at an English department, I initially felt a bit uneasy with my teaching style, though. I sensed I was supposed to act cooler and more distant with my undergraduate teacher candidates as a university professor. However, I could not play the roles I prescribed for myself long, and decided to be myself. That way my students and I developed an authentic relationship.

Even though I had developed a dialogic teaching style following the example of my role models, I had not reflected on it much until I read Freire (2005). With Freire's problem-posing education, I became more confident in my teaching style and began to discuss it with my students, who were English language teacher candidates. Most of them were struck by Freire's ideas. The more we read, the more we shared our stories of internalized oppression. We revealed our schooling traumas and saw how most of us had suffered from similar wounds. We all realized we had taken some things for granted in the schooling system and it

As Epistemologias Freireanas

was enlightening for us to reconsider those ugly moments in our schooling histories from a new angle. Those conversations helped me clarify some of the mystified parts in my memory and better perceive the reality I had not discovered earlier.

Because most students enrolled in graduate classes are practicing teachers, we do not only go back to our schooling years, but also think about which roles we play as teachers with my students. Confronting reality, realizing how entrapped in the system we are, and noticing how we have played the imposed roles on us hurt even more. We question which side we are on – reproducing the system as it is or challenging it opening counter-hegemonic spaces in our specific contexts. Many of us understand for the first time that we have a choice. We often feel guilty having acted as depositors of knowledge serving the interests of the oppressors unknowingly. We talk about how hegemonic powers surround us and limit our space. We share stories of submission. We tell stories of resistance and struggle. We think about how to enlarge spaces for liberation. We consider the risks: which ones are easy to take, and which ones should be avoided? When is it worth to take the big risks? How do we decide?

As English language educators, we face other dilemmas and sources of injustice exercising our profession. As teachers of a world language, are we contributing to the linguistic imperialism from the metropolitan countries to the dependent ones or are we serving to spread languages of freedom in multiple languages in our repertoires? How are we positioned and how do we position ourselves in relation to a global language considering our location and linguistic backgrounds? How do we place ourselves and our Englishes in the linguistic hierarchies? Do we consider ourselves as legitimate English language teachers? Before reading Freire, I had already become familiar with the idea of native-speakerism (Holliday, 2005), Global Englishes (Rose & Galloway, 2019), and NNEST (Non-native English-Speaking Teachers) Movement (Braine, 2010). Yet, it was not until *Pedagogy of the Oppressed*, I got to understand my mixed feelings about my role as a non-native English-speaking teacher. Freire's discussion about the double consciousness of the oppressor explained my position – I was both myself and the consciousness of the oppressor I had internalized. I felt I was entitled to keep my intelligible speech, but I also downgraded my own accent in my own judgment. By thinking, analyzing, and writing about these feelings, I overcame my internalized native-speakerism (Tezgiden-Cakcak, 2018, 2019a).

In addition to reflecting on schooling, teacher roles and linguistic hierarchies during class discussions, I also ask both undergraduate and graduate students to engage in creative

As Epistemologias Freireanas

and critical research projects. They critically analyze themselves and English language teaching materials and they come up with critical auto-ethnographies, and critical language teaching materials. What is more, my students and I have also co-constructed critical reading and discussion circles at our university open to all those interested. Once we set up a critical reading circle and met almost every week to read and discuss a critical pedagogy work. We also built a cultural-educational student group called *Maske* to build community in our department with another group of students (for the details about my critical English language teacher education practices and these cultural circles, see Tezgiden-Cakcak, 2019b). Nowadays we are building a non-hierarchical trans-feminist pedagogy circle to exchange ideas, to hold on to our voices and to build solidarity under an extremely violent social climate towards women and LGTB+ individuals.

Pedagogy of the Oppressed has not only been my source of wisdom as an individual and as a pedagogue, but it has also provided me with my theoretical framework for my scholarship. I conduct research from a Freireian lens in teacher education and in critical applied linguistics. I intend to contribute to change in our lives, institutions and the world through research, as well. I joined national and international circles of critical educators by attending *International Conference on Critical Education* for several years. Our national circle publishes a political-educational journal titled *Eleştirel Pedagoji* in Turkey, providing a meeting space for those engaged in critical pedagogy in Turkey. Our international circle of critical educators - “One Big Union” as we call it - has been working together in educational action and research projects since 2014 (for more on that, see Alica & Tezgiden-Cakcak, forthcoming). We have co-taught, organized seminars and workshops, published (see Mızıkacı, Senese, Tezgiden-Cakcak & Gorman, 2017) and supported one another at times of crises.

POLITICAL LIBERATION

As a secular woman embracing democratic values, I have felt threatened and depressed under the increasingly restraining political-economic and religious climate of Turkey. I knew I had to do something other than complaining to reverse the situation, but I felt helpless. I did not know where to start. I partly used social media to share critical ideas and to raise question marks in people, but soon we were strangled in that area, too. People were taken into custody, sued, or imprisoned because of peaceful messages shared on their twitter or facebook accounts. I felt desperate, paralyzed and enraged. Meanwhile, people,

As Epistemologias Freireanas

including family members, continued to support the oppressors without realizing. They were clearly manipulated, deceived and exploited by the myths deposited through media. But it was not possible to help them see the reality. They would not listen. They would not dare change their ideas. We were polarized. We could not talk. We could not discuss. There was no room for communication, which made all of us upset. I was sorry because I could not make myself heard and share “my informed knowledge” with my beloved ones. On top of all the political unease, not being able to reach my family touched me even more. I felt like my attempts for transformation were futile when I could not even “change” my own family.

I would discover later in Freire (2005) that discourse about “enlightenment” that I invested in for many years along with my comrades on the left is not a serum to be injected to someone else. Without one’s deliberate effort, it would not be possible to liberate anyone: “We cannot say that ... someone liberates someone else, nor yet that someone liberates himself, but rather that human beings in communion liberate each other” (p. 133). For Freire, imposing yourself or your knowledge was not the solution, it was necessary to dialogue with the people synthesizing your knowledge with theirs. The methods of oppressors in depositing knowledge and treating people as objects would not help in liberatory education. Only by posing problems, you could invite them into conversation - not to give or teach them anything but to learn with them. Otherwise, “they may become frightened by a ‘word’ which threatens the oppressor housed within them” (p. 135). In our case, that was the case – my family members did not want to face the ugly truth. They were “fearful of freedom” (p. 166). If the reality became unveiled, as Freire (2005) indicated, that would mean a collapse in their entire world. They would not stand the fact that all those principles they believed in – equality, justice, democracy - were only being paid lip service.

The idea of the oppressed fearing freedom made very much sense explaining my own situation to me and teaching me what not to do in the name of liberation, as it would not work. For Freire (2005), liberatory transformation had an educational quality and required cultural action. If it were not liberatory, it would not be an authentic transformation and lead to an oppressive bureaucratic and static entity in the name of emancipation. Therefore, for a real transformation, it had to be dialogic and educational. It should not depend on domination or transmission of knowledge. For dialogue to become an “encounter among men [*sic*] to ‘name’ the world” (Freire, 2005, p. 137), educational and political leaders should have love for the world, trust people’s ability to reason and possess humility. Otherwise, there would be

As Epistemologias Freireanas

no dialogue for people to exchange ideas. If one does not believe in people's potential to transform themselves, there would be no reason for them to converse.

Unfortunately, there is an elitist discourse among Turkey's democrats insulting those people who blindly support the oppressors and I was heavily influenced by that until I met Freire (2005). While they see themselves as the sages, they project ignorance to the masses. They think that they can "win the masses over" (Freire, 2005, p. 95) through manipulation just like the oppressors do. While some groups see them as their enemies, others call them "the sheep" for following the orders. Although their objective is ultimate liberation, equality and justice for all, they also engage in suppressive acts to achieve their purposes. While this attitude does not help anyone, it worsens the situation for all. Those supporting oppressors take part in their own domination without realizing and become even more attached to those in power.

Freire (2005) thought this "divide and rule" technique works efficiently to turn the oppressed each other and to further alienate them. This polarization among the oppressed, conquering their consciousness and anti-dialogic action are necessary conditions for the oppressive system to be maintained. Populist manipulation techniques such as providing welfare programs and aids for the oppressed and promising individual success usually pay off well because they cater for their needs at least for a short time. Although they do not end exploitation of the oppressed at all, they are good distractors (Freire, 2005). I observe all those strategies Freire (2005) mentioned are used in Turkey effectively.

The cure Freire (2005) suggested for liberation, however, is the dialogic encounter of women and men to transform the world without any party dominating the other. Cooperation and communication are intrinsic to dialogical action. Bothering issues in the world should be posed as problems and people should try to find solutions in interaction with each other. For Freire (2005), unity and organization among the oppressed were indispensable for liberation. However, he knew this was not easy task due to the divisive acts of the oppressors. For one thing, Freire (2005) argued, the oppressed are divided beings. They cannot see the objective reality as their perception is masked by the oppressor housed within them. They are hopeless, as they perceive the world as static. They feel so paralyzed they cannot see they have the power to intervene in the world if they act together. The only way for them to unveil reality is through dialogic reflection and action. Only after that may they realize their potential as transformers of reality. By developing a humanistic unity and organizing, they may build a strong bloc to struggle collectively against tyranny.

As Epistemologias Freireanas

I drew many political lessons from Freire's pedagogy of the oppressed. First of all, I learnt that I cannot change anyone or liberate anyone. That is not only impossible, but it is also dehumanizing treating people as objects (Freire, 2005). I stopped being judgmental about people's ideas, feelings and beliefs. Instead, I started to get into conversation with them to understand their viewpoints. I now know that I can learn something from every single person and we could reach a more developed and diverse understanding together. I do my best to be inclusive in conversation and not to make anyone feel excluded or discriminated. I believe in the possibility of change. Although our conversation may seem to be leading nowhere and people become more attached to their views, I assume our dialogue might raise a question mark in their minds, as it does in mine. From my own experience, I know that I resisted some ideas strongly when I heard them for the first time. But my mind changed many years later.

When it comes to organization and unity, I now pay extra attention that they should not be dehumanizing, limiting people's freedoms and turning them into things. Having experienced some of the anti-dialogical practices in the name of liberation, I stay away from those alienating organizations. Instead, I join and co-construct those communities of practice that have humane relationships and help us work in solidarity. Along with like-minded people, I do my best to take small steps to create change in our world.

CONCLUSION

In this paper, I narrated my ongoing process of developing critical consciousness and taking critical personal, pedagogic and political action with the help of Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*. Although my story is unique to my person and to my specific context, it might resonate with the readers. It is my hope that this paper might join others in the literature for expanding our space and enlarging our solidarity for liberatory action. I wrote this paper to celebrate the work of Paulo Freire and to show that its area of influence is still wide and his legacy is alive. Even though some might claim such critical pedagogy work did not feel empowering in their Western context for various reasons at a certain time in history (Ellsworth, 1989), *Pedagogy of the Oppressed*, along with other writings of Freire (2001; Freire & Macedo, 2005; Freire, Macedo, Koike, Oliveira, Freire, 2018), has been liberating for me on several grounds. Writing this piece for the memory of Freire, who has been a dear educator and healer to me, on his 100th birthday is an honor. *İyi ki doğdun/Glad you were born dear hocam/teacher Paulo Freire!*

As Epistemologias Freireanas

REFERENCES

- ALICA, Z. & TEZGIDEN-CAKCAK, Y. (forthcoming). Grounding critical educators' lives on solidarity, community and friendship. In F. Mızıkacı & E. Ata [Eds.] **Critical Pedagogy and the Covid-19 Pandemic**. Bloomsbury.
- BRAINE, G. **Nonnative speaker English teachers: Research, pedagogy, and professional growth**. Routledge, 2010.
- CANAGARAJAH, A. S. **Teacher development in a global profession: An autoethnography**. TESOL Quarterly, 46, 258–279, 2012. <https://doi.org/10.1002/tesq.18>
- ELDEMİR, P., & YILMAZ, T. Duygudaşıklıktan yoldaşığa: İşte bu bizim hikâyemiz. **Feminist Tahayül**, 2(1): 38-65. http://www.feministtahayul.com/?page_id=1674
- ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard educational review**, 59(3), 297-325, 1989. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- FREIRE, P. **Pedagogy of freedom, ethics, democracy, and civic courage**. Rowman & Littlefield Publishers, 2001.
- FREIRE, P. **The pedagogy of the oppressed**. Herder and Herder, 2005.
- FREIRE, P., & MACEDO, D. **Literacy: Reading the word and the world**. Routledge, 2005.
- FREIRE, P., MACEDO, D., KOIKE, D., OLIVEIRA, A., & FREIRE, A. M. A. **Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach**. Routledge, 2018.
- HOLLIDAY, A. R. **The struggle to teach English as an international language**. Oxford University Press, 2005.
- MIZIKACI, F., SENESE, G., TEZGIDEN CAKCAK, Y. & GORMAN, S. (Eds.) **A Language of Freedom and Teacher's Authority Case Comparisons from Turkey and the United States**. Lanham, Maryland: Lexington Books, 2017.
- PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. **System** 18(3), 303-314, 1990 [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90003-N](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90003-N)
- ROSE, H., & GALLOWAY, N. **Global Englishes for language teaching**. Cambridge University Press, 2019.
- Tezgiden-Cakcak, Y. A Liberatory pedagogy for non-native teachers of English. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Science**, 51(3), 193-211, 2018. <https://doi.org/10.30964/auebfd>
- TEZGIDEN-CAKCAK, Y. A New Trend in Turkey's EFL Market: Pseudo-Native-Speakerism. **NNEST Newsletter** November 2019a. <http://newsmanager.commpartners.com/tesolnnest/issues/2019-11-07/email.html>
- TEZGIDEN-CAKCAK, Y. **Moving beyond technicism in English-language teacher education a case study from Turkey**. Lexington Books, 2019b.

As Epistemologias Freireanas

YAZAN, B., CANAGARAJAH, S., & JAIN, R. (Eds.). **Autoethnographies in ELT: Transnational identities, pedagogies, and practices.** Routledge, 2020.

YAZAN, B. An autoethnography of a language teacher educator wrestling with ideologies and identity positions. **Teacher Education Quarterly**, 46(3), 34-56, 2019. <https://www.jstor.org/stable/26746049>

ABOUT THE AUTHORS

YASEMIN TEZGIDEN-CAKCAK

Yasemin Tezgiden-Cakcak, PhD, is a scholar at the Foreign Language Education Department of Middle East Technical University in Ankara, Turkey. Her research interests are critical pedagogy, language teacher education and critical applied linguistics. She is one of the associate editors of the book titled *A Language of Freedom and Teacher's Authority Case Comparisons from Turkey and the United States* (Lexington Books, 2017). She authored her own critical teacher education practices in her book titled *Moving Beyond Technicism in English Language Teacher Education in Turkey* (Lexington Books, 2019).

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Critical Pedagogy and Educational Research in the U.S. and Brazil: An International Teaching-Research Collaboration

Pedagogia Crítica e Pesquisa em Educação nos EUA e no Brasil: uma Colaboração Internacional de Ensino e Pesquisa

Tricia Kress¹; Simone Silveira Amorim²; Patricia Krueger-Henney³

¹ PhD, Molloy College, Rockville Centre, New York, United States – E-mail: tkress@molloy.edu / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4754-553X>

² PhD, Tiradentes University, Aracaju, Sergipe, Brazil – E-mail: simone.silveira@souunit.com.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1305-6017>

³ PhD, University of Massachusetts Boston, Boston, Massachusetts, United States – E-mail: patricia.krueger@umb.edu / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7891-5428>

Palavras-chave:

pedagogia crítica; Paulo Freire; pesquisa transnacional; projeto colaborativo; seminário dialógico.

RESUMO: Este texto apresenta resultados parciais de projeto colaborativo internacional que tem como pilar a filosofia de Paulo Freire. Constitui-se como relatório descritivo e registro de questões individuais e coletivas sobre os objetivos do projeto em relação aos seus resultados e implicações. O projeto foi desenvolvido como uma parceria internacional entre três pesquisadoras de três universidades diferentes: Universidade Tiradentes (Aracaju, Brasil), a Universidade de Massachusetts Boston (Massachusetts, EUA) e Molloy College (New York, EUA). As perspectivas da curiosidade epistemológica de Freire (2019) e da consciência crítica (1967) fundamentam nossa discussão, pois este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do Seminário Dialógico Internacional como parte integrante do projeto. As vozes dos participantes (docentes e discentes) serão tomadas aqui com a intenção de tecer laços entre elas, iluminando os resultados desta colaboração de ensino e pesquisa além-fronteiras. Nosso trabalho diz sobre a importância de espaços dialógicos transnacionais e locais para o ensino e a pesquisa, apresentando a maneira como temos realizado o projeto nessa parceria. As interseções de nossas visões de mundo e nossas vivências nos permitem ver o quanto ainda precisa ser feito para descortinar a injustiça social local e globalmente e, às vezes, em nossas próprias práticas como pesquisadoras e educadoras. No entanto, nosso trabalho também oferece esperança e possibilidade, pois vemos o poder da curiosidade epistemológica e do diálogo para desenvolver uma consciência crítica fortalecida. Nessa perspectiva, o trabalho de Freire e suas contribuições para a mudança social permanecem atuais e relevantes.

As Epistemologias Freireanas

Keywords: critical pedagogy; Paulo Freire; transnational research; collaborative project; dialogical seminar.

ABSTRACT: This text presents partial results of an international collaborative project, which has Paulo Freire's philosophy as a pillar. This article is both a descriptive report and also a register of individual and collective questions about the intentions of the project in relation to its outcomes and implications. The project was developed as an international partnership between three researchers from three different universities, Tiradentes University (Aracaju, Brazil), the University of Massachusetts Boston (Massachusetts, USA), and Molloy College (New York, USA). The perspectives of Freire's epistemological curiosity (2019) and critical awareness (1967) provide the foundation for our discussion, as this article aims to present the results of the International Dialogical Seminar as an integral part of the project. The voices of the participants (teachers and students) will be the focus with the intention to weave links between them, shedding light on the results of this collaboration of teaching and research across borders. Our work speaks to the importance of transnational and local dialogic spaces for teaching and researching as we have been doing in this work together. The intersections of our worldviews and lifeworlds enable us to see how much more needs to be done to ferret out social injustice locally and globally, and sometimes in our own practices as researchers and educators. Yet, our work also offers hope and possibility as we see the power of epistemological curiosity and dialogue in bringing about strengthened critical consciousness. Freire's work for and contributions to social change remains current and relevant.

This text presents partial results of an international collaborative project, which has Paulo Freire's philosophy as a pillar. The project was developed as an international partnership between three researchers from three different universities, Tiradentes University (Aracaju, Brazil), the University of Massachusetts Boston (Massachusetts, USA), and Molloy College (New York, USA). The goal of the project was to provide doctoral and graduate students with transnational, hands-on learning about educational philosophy and research methods while also allowing faculty from the U.S. and Brazil an opportunity to collaborate on transnational research about education and critical pedagogy. The project, then, had two mutually supporting components: 1) a dialogic international graduate seminar, and 2) collaborative international research fieldwork.

This article is both a descriptive report and a register of individual and collective questions about the intentions of the project in relation to its outcomes and implications. In the sections that follow, we illustrate Freire's presence in the project, pointing out Freire's presence in throughout the project to point out Freire's lasting presence in some of today's educational contexts, as well as its implications for future research and teaching. The perspectives of Freire's epistemological curiosity (2019) and critical awareness (1967) provide the foundation for our discussion, as this article aims to present the results of the International Dialogical Seminar (hereafter: "Seminar") as an integral part of the project. The voices of the participants (teachers and students) will be the focus with the intention to weave links

As Epistemologias Freireanas

between them, shedding light on the results of this collaboration of teaching and research across borders.

THE DIALOGIC INTERNATIONAL GRADUATE SEMINAR

The collaborative teaching component of this project took place over a 5-week period during the 2019 academic year. The Seminar at each of the collaborating sites had a slightly different focus related to the goals of each university and the associated programs in which the Seminar courses were housed. However, all three Seminar groups shared a focus on critical contemporary issues in urban, the history of critical pedagogy with Paulo Freire and his contributions at its center, and qualitative research methods in education in the U.S. and Brazil. Across the three sites, Seminar participants were doctoral students or advanced graduate students. In the U.S. classes, all students were also in-service educators (i.e., teachers and administrators) or community advocates. In Brazil, the students were from different disciplinary areas, such as Social Work, History, Pedagogy, among others, working as teachers in Federal Technical Education, basic education and higher education. Course modality was either face-to-face or hybrid in-person/online, with 4 synchronous two-hour zoom sessions during which all three Seminar groups engaged in dialogue around common issues related to the scope of the project. For common texts, students in all three groups read *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who Dare Teach* (Freire, 1993) and “Critical pedagogy and the purpose of educational research in an age of ‘alternative facts’” (Kress, 2019). Students in the U.S. also read excerpts from texts by bell hooks (1994), Antonia Darder (2017), and Henry Giroux (1988) (scholars who have extended Freire’s work to the U.S. education context), and they watched various media texts including the film *The Day that Lasted 21 Years* (Tavarez, 2012), a documentary about the role of the U.S. government in the Brazilian military coup of 1964, which led to Freire’s eventual exile. Finally, U.S. students interviewed female scholars of critical pedagogy to learn about their lives, the intentionality and purposes of their work, and explore additional positionalities (i.e. gender, race) for moving critical pedagogy forward as a discipline in the future.

COLLABORATIVE INTERNATIONAL RESEARCH FIELDWORK

The research portion of the project was three-fold. Data were collected from: 1) the weekly Seminar class sessions and student assignments, 2) numerous site visits in two

As Epistemologias Freireanas

metropolitan areas in the U.S. (Boston and New York City) and one metropolitan area in Brazil (Aracaju), and 3) researcher reflections and dialogues during post-fieldwork. Each research activity and corresponding data set is described below.

1. Seminar professors recorded and transcribed the Dialogic International Seminar sessions in all three settings, including the three-way international Zoom dialogue sessions. Professors also collected artifacts, which included student papers, discussion board posts, FlipGrid video diaries, and post-class activities including scholarly collaborations that were outgrowths of the class (e.g., conference proposals and publication initiatives).
2. In each of the three settings, the researchers conducted several site visits to local educational organizations (schools, universities, community-based settings and/or activist spaces). The researchers also conducted individual interviews with educational leaders, students and educators in each setting. The fieldwork and data collection consisted of the following activities at each site:
 - A. The researchers toured the various sites and participated in interviews with school leaders and/or teachers.
 - B. The researchers took photographs of the sites they visited, and audio recorded interviews with key people. At some sites, they also collected artifacts (i.e. pamphlets, reports) that were given to them at the site location.
 - C. The researchers shared and compared data across classrooms and research sites. They explored how critical pedagogy informed teaching, learning and researching practices in the various locations and considered the ways local practices and particular contexts of each site might inform critical pedagogy as philosophy and practice.

In the next section we detail some of the emerging findings and implications of the project.

OUTCOMES: OUR TAKE-WITHS (NOT TAKE-AWAYS)

Our transnational teaching-research project bore witness to the ways in which Paulo Freire's critical pedagogy of epistemological curiosity, dialogue, and *conscientização* remains a vital, if not current, methodology and philosophy and through which teachers and learners

As Epistemologias Freireanas

name their realities and implement actions to push back against the ever-rising injustices in the current moment of human history. Moreover, we witnessed the ways Freire's work continues to pedagogically inform, guide and inspire various learning and teaching communities in three different geopolitical spaces: Aracaju (Brazil), New York City/Long Island (NY), and Boston (MA). This transnational collaboration was based on applying some of the particularities of Freire's critical pedagogy to its design and implementation (i.e. respecting local struggles and acknowledging that the teaching and learning communities we visited *already* existed before and *not* as a result of this study). In addition, we each incorporated dimensions of Freire's philosophy in our own classroom pedagogies and research practices with graduate students, including facilitating student-centered group work and experiential teaching and learning activities.

We describe this section of outcomes as our "take-withs" rather than "take-aways," which reflects our shared commitment to disrupting colonial forms of research that extract knowledge resources from participants and communities and put them on display in the "knowledge museum" of the academy. Instead, we take-with us what we learned from these experiences: additional awareness of ourselves in relation to those with whom we have learned throughout the duration of this project; a heightened sense of responsibility to others who invited us into their teaching and learning communities and to the social and natural world we share; and a recognition that what we learned from our participation in this work must also be brought to bear on our future actions as educators, researchers, and global citizens. For the ease of our readers, we present our take-withs in alignment with the three-fold purposes identified in the project description above; however, it should be noted that at no time were these three foci of our research separate from each other. They overlap and entwine, informing each other at touch-points like the weave of a textile, creating a tapestry of shared activities that we and our students and community colleagues necessarily experienced in different ways.

INTERNATIONAL DIALOGIC SEMINAR TAKE-WITHS

The students in both countries and all three classes expressed their epistemological curiosities in a few common areas as they dialogued together and also individually in their independent reflections and assignments. In the dialogic classroom experience, students were

As Epistemologias Freireanas

interested in the differences in the sociopolitical contexts as well as the organization of schools in the respective countries. In particular, the students were curious about how race and socio-economics played a part in access to education as well as how the different sociopolitical contexts in which they lived contributed to differences in experiences for k-12 students. Some of the themes that emerged were related to the relationship between public and private education in both nations and how in both Brazil and the U.S. race and class contributed to the stratification of k-12 and post-secondary education access, albeit in different ways. Students also discussed standards, accountability, and government policy pertaining to curriculum and assessment and how such centralized policy disproportionately advantages and disadvantages different student populations and their communities across race and class lines. In the remainder of this section, for the ease of our readers, we present the experiences of the students at the three universities in separate sections so that their experiences can be viewed as unique because of the students' different cultural backgrounds and the different contexts where the students live and work. Yet, they also shared similarities, particularly around the role of dialogue and epistemological curiosity in their learning.

TRADENTES UNIVERSITY, ARACAJU, BRAZIL

In Aracaju, there were 9 (nine) students enrolled in the discipline. All of them read the mandatory texts, documented their readings, and produced scientific articles that made it possible to participate in academic conferences and other scholarly events. It is significant to mention that some of them came from the licensure program for teacher education, others got the bachelor's degree, but all of them had some experience or had been teaching for some time. We describe three of their profiles here in order to present their perceptions about the Dialogical Seminar, representing the areas mentioned.

One of them is a civil servant with a background in the area of technology, who is working as teacher. Like many teachers in Brazil, he knew of Paulo Freire and his written works, but he did not study or incorporate Freire's philosophy into his teaching practice. For him, having the opportunity to hear and talk about education in Brazil and the United States allowed for reflection on the importance of conducting research that deals with education, public policies, and the uses and advances of digital technologies. Another student has a degree in both areas, licensure and bachelor. She also holds a master's degree in education, but she was not teaching at the time of this project, because she was enrolled in and was dedicating her time

As Epistemologias Freireanas

to completing the doctoral program in education. She reported planning classes that would lead students to reflect on aspects related to the subjects they taught, but she did not mention having her pedagogical practice informed by critical pedagogy. Learning of similarities between the two nations, especially about the devaluation of teachers, was impacting for her. Furthermore, her participation in the Seminar's dialogues informed her about the lived experiences of teachers in other contexts and helped her to demystify her previous knowledge about how education is socially regarded in the United States. The graduate student in History has a master's degree in education with an emphasis on the history of education and teacher professionalization in Brazil. His research focuses on teacher training. His historical perception of significant processes that took place in Brazil allowed him to make important connections between Paulo Freire and Brazilian politics and some of the strategic actions Freire took in the Northeast of Brazil. For him, with regard to virtual interaction, the transnational knowledge exchange facilitated by the Seminar was significant for reflecting on gender, race, social inequality and critical pedagogy, in addition to verifying the points of convergence between themes and research objects. Students and researchers alike saw how transnational teaching and learning can effectively contribute to the development of educational practices that promote the autonomy of individuals in Brazil and in other nations.

In addition, we noticed the ways in which some of our students' perceptions of the world were broadened based on the dialogue among them. According to Freire (1967), perceiving and reflecting on the world, becoming an agent who promotes social change is not an easy task, since it demands that the individual starts this action at the individual level. The development of awareness has been constituted in this internal movement, and, as a result, becomes the driving force for the transformation of oneself, which then also has the possibility of generating this same effect in the other.

As Epistemologias Freireanas

MOLLOY COLLEGE, NEW YORK, USA

The students in New York consisted of 6 doctoral students. Three students were not enrolled in the Seminar and participated voluntarily and at their convenience because of their interest in the topic area. Two of these students attended only the first session, while the third participant, a Brazilian woman who immigrated to the United States in her youth, attended all sessions but did not complete the Seminar's assignments. The other three students who were enrolled in the course and fully participated in all class sessions and course activities were as follows: one Guyanese-American woman and two white men who reflected throughout the Seminar's discussions and assignments the ways in which whiteness does not hold a monolithic meaning. One of the men is a first generation Greek-American and identifies strongly as Greek. His ethnicity informs his epistemology, and he sometimes used Greek words to express his meaning-making of the Seminar content and experiences. Each student expressed emerging sociopolitical awareness, or *conscientização*, in different ways depending on who they were, where they worked, and their degree of prior exposure to the ideas they engaged with in the Seminar. All of them identified as social justice educators, but the degree to which they had thus far integrated critical pedagogy into their roles as educators varied.

As examples, one student who was a music educator felt his beliefs about education were affirmed by the curriculum and discussions in the course, but he also wrestled with what it meant for him to teach critically in a field dominated by white Western European norms (i.e. classical music) and in relation to his own upbringing and preferences as a learner who enjoyed listening to and giving lectures. He specifically noted how he needed to reconcile his predilection toward "banking" education and, in his words, "set his ego aside" to create more student-centered and empowering experiences for students. The Guyanese-American student who worked in a school founded on principles of critical pedagogy was emboldened to more deeply interrogate her own practices as an educator who previously felt that empowering students meant "teaching them the rules of the game [of school] and how to play it" so they could be successful. While she had already strongly identified with critical pedagogy at the start of the Seminar, in her final reflection, she had settled into a place where she expected more of herself as someone who could contribute to dismantling oppressive educational structures that uphold coloniality and institutional racism. The third New York student who also identifies as Greek was a high school social studies teacher in an affluent Catholic school. For him, the course added dimension to his understanding of U.S. history and the role of the

As Epistemologias Freireanas

U.S. in the plight of other nations in the world, and specifically in Brazil. His emerging transnational awareness led him to reflect on neoliberal globalization and the perpetual destruction and exploitation of colonized peoples and lower income workers. As someone who worked with mostly white, affluent students, he began to explore how Catholicism and Ancient Greek principles of *agapē* (humanistic and altruistic love) might serve as levers to open up dialogue about social inequality and what it means to become critically conscious when someone identifies as part of the oppressor class.

For all three students, the dialogues with the students in Boston and Aracaju were pivotal to their new awareness. In addition, each of them interviewed a female critical pedagogy scholar (Dr. Juliet Hess, Dr. dorothy vaandering, and Dr. Melissa Winchell) to gain perspectives on the field of critical pedagogy and its future directions. They created Storyjumper digital picture books based on these interviews. In each case, their interviews yielded a wealth of scholarly points of view from the women interviewed. The interviewees also recommended readings written by women and people of color who have been bringing Freire's philosophy into education and research for decades but have often gone unrecognized. They walked away from that experience with a heightened awareness of the need to intentionally foreground the voices of people of color and women and upend the white, male dominance of academic scholarship, even in a so-called "social justice" field like critical pedagogy.

THE UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS BOSTON, MASSACHUSETTS, USA

The four doctoral students in the Boston-based Seminar were all female: one Ghanaian-Liberian womxn and Boston Public Schools (BPS)-contracted social worker and doula; a Black Caribbean American-born BPS administrator and mother; a Colombian-born Latina immigrant and bilingual BPS school administrator; and one white woman, mother, and founder of an education non-profit organization providing BPS with civic engagement education. Prior to this Seminar, all four students had completed foundational coursework about philosophies in education, including Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* (1970). In addition, the four students had already been leading race-conscious social justice work within each of their professional settings. Their own racialized, classed and gendered experiences throughout their personal educational journeys were central to their reckoning with unequal schooling processes, their collective examination of Freire's work, and the

As Epistemologias Freireanas

extent to which Freire speaks to their gendered and raced positionalities and experiences within spaces of contemporary urban education in the U.S (and Brazil).

Boston students were longing for a more finely granulated and collectivized account of Freire and the community of collaborators who most likely were central to his worldwide success and creation of his iteration of critical pedagogy as a global epistemology that educators and students continue to learn about and implement today. Boston Seminar students questioned: who did Freire work and collaborate with to articulate and document his philosophy? On whose experiences is his philosophy hinged? What other social contradictions other than the oppressor-oppressed dichotomy does Freire make visible? How did (and do) Black, Brown, Indigenous, women, working poor, elder and young people benefit from his vision and action? On whose labor does Freire's legacy stand?

After the second synchronous Seminar meeting with their New York and Aracaju colleagues, Boston students acknowledged Freire's dedication to naming solutions to the problems of systemic oppression and subordination as direct results of hierarchized processes in education. They recognized his methodology of *conscientização* as a multi-faceted set of solutions. But Boston Seminarists wished that Freire had spent more time with naming and acknowledging people's specific racialized, classed, and gendered turmoils in their everyday lives and wondered, in what ways might Freire's methodology of *conscientização* have been different if he had, perhaps as a witness, dwelled in the details of people's difficult life circumstances that have always ignited their struggles against and liberation movements from white supremacist capitalist patriarchy?

In between synchronous dialogic online meetings, Boston students gathered many additional questions about Brazil's socio-political contexts which led to the rise and popularity of Freire. Moreover, they thought about the ways in which critical pedagogy is linked to and taken up today by Black, Indigenous, people of color (BIPoC), women, lesbian, gay, bisexual, transgender, queer (LGBTQ) educators and thinkers in Brazil. For example, how do BIPoC students and teachers in Brazil read, support and identify with Freire's narrative? What are some of the push-backs and critiques that gender-fluid educators raise about Freire's philosophy of methodology? How do race and class overlap and feed into education policy and teaching and learning spaces in Brazil? In what ways does critical pedagogy-centered education in Brazil acknowledge and develop racial literacies among students? What presence do Indigenous communities maintain throughout the reproduction and legitimization of critical pedagogy in Brazil? Aside from Freire, who are other Brazilian

As Epistemologias Freireanas

critical pedagogy scholars the world should know about? Who are Brazil's Black and feminist critical pedagogy educators and scholars, then and now? Students raised similar questions about Freirean educators and activists in the U.S.

The transnationality of this project decentralized Freire's presence and voice in critical pedagogy as a globalized and hegemonic body of knowledge. In particular, Brazilian hosts and collaborators introduced a few critical Afro-Brazilian pedagogues and feminists who have been under-recognized (if at all) in the United States, particularly: Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Beatriz Nascimento, Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Thula by Oliveria Pires, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lélia Gonzales. Informed by a more racial consciousness of and curiosity about critical pedagogy, this final set of questions encouraged all four Boston students to pursue identifying some of the under-acknowledged BIPoC critical pedagogy scholars in the U.S. whose contributions to critical pedagogy as an epistemology are not as widely acknowledged (i.e. cited) and celebrated as Freire. As a result, students sought out Dr. Antonia Darder, Dr. Marvin Lynn, Dr. Janaki Natarajan, and Dr. Kimberly Parker, and reached out to each with an invitation to participate in a personal interview about their theoretical and experiential groundings, the intentionality of their praxes, and the future of Critical Pedagogy. Together, students developed the interview protocol to be used for each interview. At the end, each student compiled the results of her interview into an online digital picture book (application used: Storyjumper) and shared these with their colleagues in New York and Aracaju.

Similar to how bell hooks expressed her acquaintance with Freire's work, students "came to Freire thirsty, dying of thirst" because they, too, were looking for "how to break the hold of the status quo" (1994, p. 50) in their teaching and learning lifeworlds. The Boston group was critical of Freire throughout their intentional search for acknowledgement of race, racism, class struggle, and misogyny in his narratives and how these systems perpetuate people's subordination, exploitation and oppression. As a result, students were hesitant to accept the water from Freire's well to quench their thirst. They did not believe that his "work as water that contains some dirt" (hooks, 1994, p. 50) could satisfy their thirst. To be clear, their refusal to anchor their raced and gendered analyses of Freire's articulation of critical pedagogy do not amplify a final conclusion around the insufficiency of Freire's work; rather, students detailed the ways in which Freire's critical pedagogy falls short of being politically aligned with the struggles of women, and BiPoC women, specifically. And because Freire's critical pedagogy towards people's *conscientização* has not shaken loose the grounds of status

As Epistemologias Freireanas

quo, students argued that Paulo Freire's popularity among critical educators has remained unscathed (one student commented: "everyone loves Paulo").

Regarding the process experienced by the students from Boston, we can affirm, together with Freire (1967) that, to the extent that the ability to capture suggestions and give answers to them and the questions that arise from them, there is an increase in the "power of dialogue, not only with the other [...], but as your world [...]". In this way, "Your interests and concerns now extend to broader spheres than to the simple vital sphere" (p. 59)

TAKE-WITHS FROM THE COLLECTIVE SEMINAR EXPERIENCES

Despite the entire planning process for the execution of the project, the discussions, during the moments shared between the three groups, proved to be rich as the students brought their own experiences with and curiosities about the educational system of each country, generated dialogued classes, and brought opportunities for knowledge production. In this perspective, it is necessary, above all, and there goes one of these indispensable knowledges, which the learner, at the very beginning of his formative experience, assuming himself as the subject of his knowledge production, is definitely convinced that teaching is not transferring knowledge, but to create possibilities for its production or construction. (Freire, 2019, p. 24)

Therefore, being attentive to the singularities of the experiences of the individuals involved in the educational process is imperative in order to guide them to the understanding that their education also depends on the critical awareness of the contexts that surround them. Likewise, it is important to consider the points of tension. This awareness produces the possibility of offering an education that prepares them for the challenges of life. Seminar students identified questions about each other's' educational systems based on their previous, lived knowledge, and as a direct consequence of this action, their awareness process was expanded, as evidenced in the quotes below:

I have a curiosity regarding educational policy and research on inclusion related to students with disabilities, thinking about the infrastructure, the physical spaces, the access, the learning of these students, as well as the requirements and teacher training that teachers need to have. Is this something that is still being discussed a lot in the USA? Or is this a well solved problem?

(Tiradentes University Student 1)

All of my classes are co-taught. And at my school, we purposefully over-recruit for students with disabilities, because research shows that Black and Latino students are over-referred for special education services. So, part of the work that we do as a staff, which I think is very Freirean, is

As Epistemologias Freireanas

interrogate our own bias and leverage our capacity as individual teachers in co-taught rooms to give the most access and opportunity to often an overwhelmingly diverse group of needs.

(Molloy College Student 1)

We emphasize that the educational-critical practice presented by Freire (2019) is based on the individual's curiosity and autonomy of learning to name the world. For Freire, it is a factor that triggers the development of thoughts, becoming essential in one's integral formation process because "the exercise of curiosity calls on imagination, intuition, emotions, the ability to conjecture, to compare, in the search for profiling the object or finding its reason for being" (Freire, 2019, p. 85). Once knowing is the object of conscious criticism, acquired through a methodology, it will approach the object's cognoscibility, thus becoming an epistemological curiosity. As Freire (2019) explains,

For me, the difference and in the 'distance' between ingenuity and criticality, between the knowledge of pure experience and what results from methodically rigorous procedures, there is a rupture, but also an overcoming. The overcoming and not the rupture occurs to the extent that naive curiosity, while still being curiosity, on the contrary, continuing to be curiosity, is criticized. When criticizing himself, and consequently becoming, I allow myself to repeat, epistemological curiosity, methodically 'becoming more rigorous' in its approach to the object, connotes its findings reach greater accuracy. (pp. 32-33)

In this light, Freire (1967) understands the teacher-student relationship such that one learns with the other through engaging in a "dialogical process", which characterizes this relationship as a way for people to understand the world in a constant process of learning and reflecting on their conditions of being a participant in the world. The students in this project were exposed to texts written by Freire, as well as some that elaborated on his philosophy, with each class in its cultural contexts. In the synchronous classes, moments of dialogue were promoted, and they were driven by epistemological curiosity. In one of the sessions, one of the Brazilian students questioned whether the research of students immersed in the American contexts incorporated some aspects of Freirean thought. A U.S. student responded, "I want to explore the development of critical consciousness in a group of Latino students. As of now I'm looking into a participatory action research (PAR) model, so I want to do participatory action research with my students." (Molloy College Student 2). This answer led one of the students at Tiradentes University to express the following reflection:

It was interesting to know what each one is researching, with topics on educational research, equality in the school environment, critical pedagogy and how they value Paulo Freire. Another important aspect in the discussions is the relationship of how they work with Paulo Freire being a

As Epistemologias Freireanas

point of connection as we were studying the works of this author. I realized that we have a lot in common regarding Education.

(Tiradentes University Student 2)

For Saul and Saul (2016), educators who participate in teacher development training based on Freire's pedagogy have the possibility to build new knowledge, in addition to developing a significant or: socially aware? willingness to take up practices referenced in the concept of permanent training. With this they have an opportunity to realize that learning occurs in relationship with others and continuously throughout life. This process leads them to break with the myth of knowledge neutrality (status quo), thus transforming teachers and learners together into critical educators who curiously engage in searching for knowledge about themselves and the world, hence promoting social and epistemological encounters that can potentially lead them towards solidarity, reflection and action in a world that needs to be transformed and humanized.

In other words, by understanding social structures as devices of domination and violence (Freire, 1967) that not only surround them but that also impact people's daily lives in their cultural contexts, there is an opportunity to understand these structures more broadly. Assuming a position of self-reflection thus expands to a reflection about time and space without frontiers, yielding awareness that we live in globalized times. Such awareness emerges from a liberating education.

When carrying out the readings proposed by the disciplines, talking about them with the authors, and discussing about them with each other, driven by epistemological curiosity, the students involved in this project expanded their awareness of "the Other" when they realized that systemic forms of oppression operate in different layers, but many of them do not differ entirely from one society to another. As an example, issues of race and skin color between the two countries, the United States and Brazil, were often taken as the object of students' reflections, based on aspects that oppress them:

But I think if you go back to the conversations we had with the students in Brazil, they talked about that class and race were really the same grouping. So maybe he didn't feel he needed to specifically address race because by talking about the class, it was already implied. I don't know. I don't know what his thinking was, but they did indicate that basically that Blacks in Brazil were also the poorest in Brazil.

(UMass Boston Student 2)

Well, when I think of critical pedagogy, if you take the race factor out, which I know is hard to do, but I think if you empower youth, they can change the world. And that's how I see critical pedagogy, is to empower youth to give them a voice. And race may or may not be their personal

As Epistemologias Freireanas

motivator if what drives them is their lived experience. But when you look at the world that we're dealing in right now in this country, I don't care what color the child is, anything that anybody is willing to do to get involved and get this country in a better place than we are now I think is important and race is obviously a huge issue with what's problematic in this country.

(UMass Boston Student 3)

When taking the freedom to conjecture and compare, Seminar students exercised their critical thinking in a dialogical process of perception and reflection, without losing “[...] the recognition of the value of emotions, sensitivity, affectivity, intuition or divination.” (Freire, 2019, p. 45). Once the subject is aware of their participation in the world, they will have the ability to act, thus transforming their social environment and ceasing to be a spectator by being critical and active, with education being a primary factor in this process. Therefore, education constitutes an essential part so that the processes of social transformation are consolidated and acted upon under the perspective of guaranteeing the social rights of others (Costa & Accioly, 2017). By participating in a collaborative teaching and research initiative that involved doctoral students in transnational and practical learning, participants were provided with an experience that allowed them to explore Paulo Freire's philosophy and legacy in the USA and Brazil, while learning to conduct education research.

CONCLUSION: RESEARCHER REFLECTIONS

This transnational teaching-research project confirms the numerous ways that Freire's philosophy and pedagogy continues to speak to and hold the current historical moment, which is marked by the intensification of human and national crises that leave undeniable footprints on education systems around the world. The transnational-ness (multiple perspectives, not U.S.-centric, positionalities, lived histories driven) of this project also made us attentive to some of the limitations, or perhaps “blind spots,” of Freire's work.

While the critical pedagogue learns to and is prepared to see, trace, and name manifestations and instances of structural inequalities and the ways these are written into people's daily lives, it remains extremely difficult, at times emotionally and physically impossible to always bear witness to (i.e., to tell) the harm these inequalities can do and have certainly done, through the constant endangerment of economic disinvestment and political de-prioritization of people's lives. Witnessing human despair many times over again also does something to the witness's mind and body as they, too, absorb trauma and violence over long periods of time, in some cases a professional lifetime. What does Freire tell us about

As Epistemologias Freireanas

how critical pedagogy must also help us, researchers, process and struggle against the horrors in the world, and not limit our scholarly work to only name and document them? In what ways does, or must, bearing witness to people's lives under the reigns of injustice change, and require us to move our critically pedagogical practices from serving descriptive purposes to seeking collaborative curiosity, igniting critical inquiry, and participating in liberation? What are we to do with the physiological manifestations (our emotions of rage and love, and everything in between) that are also re/produced by this work?

The aspects we mentioned here both push against and corroborate that Freire's work for and contributions to social change remains current and relevant. This project, too, prioritized a linking together of researchers, educators and students through socially conscious transnational education (teaching and learning) by reading the word and the world through critical thinking and epistemological curiosity. Moving forward, we recognize there is much work to be done to position critical pedagogy in a future that is (finally) made aware of needing to be engaging via igniting solidarity work and direct action with Black Lives Matter around the world, #MeToo, people's rights to their land and sovereignty, including having access to running, potable water. This requires some deep introspection and difficult realizations about ways we have been complicit in perpetuating inequalities even while working to fight against them while subscribing to Freire's philosophy. Our work also speaks to the importance of transnational and local dialogic spaces for teaching and researching as we have been doing in this work together. The intersections of our worldviews and lifeworlds enables us to see how much more needs to be done to ferret out social injustice locally and globally, and sometimes in our own practices as researchers and educators. Yet, our work also offers hope and possibility as we see the power of epistemological curiosity and dialogue in bringing about strengthened critical consciousness. Looking forward, then, we need to take the next step toward direct action yielding real, material(ized) results.

REFERENCES

COSTA, C. A. S. DA & ACCIOLY, I. A. **Formação em Educação Ambiental Crítica na Periferia do Capitalismo: Contribuições Marxistas.** *Revista Trabalho Política e Sociedade*, II (02): 23-42, 2017.

DARDER, A. **Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love.** New York: Routledge, 2017.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

As Epistemologias Freireanas

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Continuum, 1970.

FREIRE, P. **Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2015

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIROUX, H. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. Connecticut: Greenwood Publishing Group, 1988.

hooks, b. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.

MARSHALL, C. & ROSSMANN, G. (2016). **Designing Qualitative Research Methods**. California: Sage, 2016.

MENEZES, M. G. DE & SANTIAGO, M. E. **Contribuição do Pensamento de Paulo Freire Para o Paradigma Curricular Crítico-Emancipatório**. *Pro-Posições*, 25(3): 45-62, 2014.

KRESS, T. M. **Critical Pedagogy and the Purpose of Educational Research in an Age of “Alternative Facts”**. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5): 443-457, 2019.

SAUL, A. M. **Paulo Freire Na Atualidade: Legado e Reinvenção**. *Revista e-Curriculum, São Paulo*, 14(01): 09 – 34, 2016.

SAUL, A. M. & SAUL, A. **Contribuições de Paulo Freire Para a Formação de Educadores: Fundamentos e Práticas de um Paradigma Contra-Hegemônico**. *Educar em Revista*, 61: 19-35, 2016.

TAVARES, C. **The Day that Lasted 21 Years**. Pequi Filmes, 2012.

ABOUT THE AUTHORS

TRICIA KRESS. Tricia M. Kress is an Associate Professor in the Educational Leadership for Diverse Learning Communities Ed.D. program at Molloy College in Rockville Centre, NY, USA. Her research uses critical pedagogy, cultural sociology, and auto/ethnography to rethink teaching, learning and research in urban schools in the US. She has worked with doctoral students of education for over a decade, guiding applied research dissertations focusing on transforming curriculum and pedagogy in urban education settings. She is co-editor of the book series *Imagination and Praxis: Criticality and Creativity in Education and Educational Research* with Brill/Sense Publishers and *Transformative Imaginings* with DIO Press.

SIMONE AMORIM. PhD in education, with post-doctorate at UMass Boston. Professor at the Graduate Program in Education (Unit/SE). Researcher at ITP/SE and Tiradentes Institute/Boston. Member of the Tiradentes Education Observatory. Leader of the Research Group Education and Society: subjects and educational practices (GEPES). E-mail: simone.silveira@souunit.com.br/amorim_simone@hotmail.com.

As Epistemologias Freireanas

PATRICIA KRUEGER-HENNEY. Patricia is an educator, community organizer, youth advocate, and academic researcher. She currently teaches at the University of Massachusetts Boston in the Urban Education, Leadership, and Policy Studies doctoral program. Through her classroom teaching and community work in the larger Boston area she examines educational policies in urban school systems. Her research responds to the power and wisdom of young people. Moreover, through community-centered and participatory research she documents how young people perceive and experience injustices produced and reproduced by current schooling structures and policies.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

A Educação pelo Diálogo e para o Diálogo: o Programa Nacional de Alfabetização no Rio de Janeiro¹

Education through Dialogue and for Dialogue: the National Literacy Program in Rio de Janeiro

Cecília Maria Bouças Coimbra²

¹ Texto redigido, com algumas modificações, em 2000 e apresentado no Congresso Internacional “Um Olhar Sobre Paulo Freire”, realizado na Universidade de Évora, Portugal, de 20 a 23 de setembro de 2000.

² Psicóloga. Doutora. Professora da Universidade Federal Fluminense. Fundadora e atualmente membro da Diretoria Colegiada do Grupo Tortura Nunca Mais/RJ. E-mail: cmbcoimbra2013@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5383-7240>

Palavras-chave:

diálogo; educação libertária; alfabetização de adultos; círculos de cultura; processos de subjetivação.

RESUMO: Através das experiências vividas pela autora, nos anos de 1963-1964, como participante do Programa Nacional de Alfabetização (PNA) no Rio de Janeiro, são apresentadas – dentro do cenário histórico da época – uma série de projetos de educação de adultos, dando-se destaque ao PNA. O início dos anos de 1960 com suas turbulências, transformações, permanente alegria e agitação são aqui trazidos como pano de fundo para os movimentos de educação popular que eclodem naquele período: os CPCs da UNE (Centros Populares de Cultura da União Nacional de Estudantes), o MEB (Movimento de Educação da Base) e o MCP (Movimento de Cultura Popular). Foi deste último que surgiu o PNA e a bela e potente figura de seu criador: o educador Paulo Freire.

Keywords:

dialogue; libertarian education; adult's alphabetization; circles of culture; processes of subjectivation.

ABSTRACT: Through the experiences lived by the author, in the years of 1963-1964, as a participant of the National Program of Alphabetization (PNA) in Rio de Janeiro, a series of projects for adult's education are presented – inside the historical scenario of that period -, giving emphasis to the PNA. The beginning of the 1960 decade with its turbulences, transformations, the permanent joy and agitation are brought here as a background to the movements of popular education that were born in that period: the CPCs of UNE (Cultural Popular Centers of the National Union of Students), the MEB (Movement of Basic Education) and the MCP (Movement of Popular Culture). From that last one emerged the PNA and the beautiful and potent figure of its creator: the educator Paulo Freire.

Lutas Sociais e Educação Popular

INTRODUÇÃO

“Escrever a História dos vencidos exige a aquisição de uma memória que não consta nos livros da História oficial (...) o historiador (...) pretende fazer emergir as esperanças não realizadas (no) passado e inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente (...) o esforço (...) é não deixar essa memória escapar, mas zelar pela sua conservação e contribuir na reapropriação desse fragmento de História esquecido pela historiografia dominante” (GAGNEBIN, 1982).

O pequeno trecho acima sobre a concepção de história em Walter Benjamin nos aponta a necessidade e, portanto, a atualidade de se pensar que memória histórica tem sido contada e tornada oficial em nosso país.

Sabemos que há várias maneiras de se narrar a história. Uma visão sempre esquecida é a que tem sido forjada pelos diferentes movimentos populares nas suas lutas cotidianas, nas suas resistências e nas suas teimosias em continuar existindo. Estas práticas têm recusado as normas pré-estabelecidas, instituídas, e procurado criar outros modos de se relacionar, outras sensibilidades e percepções, outros modos de existir e de viver. Nestas histórias sempre negadas pela “história oficial”, os segmentos subalternizados não têm sido meros espectadores, como são apresentados, mas produtores de histórias invisibilizadas.

Assim, o processo de estruturação da memória coletiva tem se caracterizado como um dos mais sensíveis às disputas e aos confrontos dos diferentes grupos sociais, pois “(...) tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam a sociedade” (RIBEIRO, 1996, p. 180).

A história que nos tem sido imposta seleciona e ordena os fatos segundo alguns critérios e interesses construindo, com isso, “zonas de sombra, silêncios, esquecimentos, repressões (...)” (RIBEIRO, 196, p. 180) e negações. A memória histórica oficial tem sido, portanto, um lado perverso da nossa história, produzida pelas práticas dos “vencedores”, no sentido de apagar os vestígios que os subalternizados e os opositores em geral têm deixado ao longo de suas experiências de resistência e luta. Essa “história oficial” desconhece e apaga os embates ocorridos em nosso país, como se os “vencidos” não estivessem presentes no cenário político, apagando até mesmo seus projetos e utopias.

Lutas Sociais e Educação Popular

É necessário, portanto, um trabalho de “(...) desconstrução da memória, desvendando não só o modo como o vencedor produziu a representação de sua vitória, mas sobretudo como as próprias práticas dos vencidos participaram dessa construção” (CHAUÍ, 1984, p. 17).

Entretanto, apesar desse poderio, essa “história oficial” não tem conseguido silenciar, ocultar e, mesmo, eliminar a lembrança de outras histórias. No sentido de trazer essas outras memórias, coloco aqui uma experiência de alfabetização de adultos – da qual participei – acontecida no início dos anos de 1960, no Rio de Janeiro: o Programa Nacional de Alfabetização, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e que deu continuidade ao trabalho do educador Paulo Freire iniciado, anteriormente, em alguns estados do nordeste, em especial, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba.

Pensar experiência – trazendo seu envolvimento com uma geração de estudantes, intelectuais e militantes, seus círculos de cultura na Baixada Fluminense e em outros municípios do estado do Rio de Janeiro – antes de ter sido abortada pelo golpe empresarial-militar de 1964, é o que pretendo. Não só apontar o que vivemos, mas principalmente muitos de seus efeitos sobre nós. Efeitos que nos permitiram sobreviver - de diferentes formas – não só aos perversos anos de terrorismo de Estado (1964-1985), mas também continuar resistindo, mantendo sonhos e utopias, tentando construir em nosso cotidiano outras possibilidades de se pensar a política, a educação, a profissão, a vida.

OS ANOS INSTITUINTES¹

“O Brasil é uma terra de amores
Alcatifada de flores
Onde a brisa fala amores
Nas lindas tardes de abril.
Correi para as bandas do sul
Debaixo de um céu de anil
Encontrareis um gigante deitado
Santa Cruz, hoje Brasil.
Mas um dia o gigante despertou.
Deixou de ser gigante adormecido
E dele um anão se levantou.
Era um país subdesenvolvido,
subdesenvolvido, subdesenvolvido” (ASSIS E LYRA)

Se os anos de 1950 passaram a ser conhecidos, pelo poder da mídia, como os “anos dourados”, a década de 1960 foi caracterizada, pelo menos em seu início, como os alegres e

¹ Texto originalmente publicado, com algumas modificações, COIMBRA (1995).

Lutas Sociais e Educação Popular

descontraídos anos onde se ouvia a Bossa Nova, e ainda se respiravam os ares de uma democracia liberal burguesa.

Foi a partir do governo de Juscelino Kubtscheck (1956-1961), o presidente “bossa nova”², que ocorreram grandes avanços na chamada modernização do Brasil, aliados à expansão do capitalismo monopolista, através do crescimento da industrialização dominada pelo capital estrangeiro. Verificou-se, então, a acelerada urbanização e o crescente aumento dos segmentos médios urbanos.

O Brasil de 1961 a 1964 caracterizou-se pelo projeto de reformas de base e de desenvolvimento nacional, frente ao reordenamento monopolista do capitalismo internacional, o que gerou uma política populista dos governos daquele período³.

Foi naquele quadro que emergiram movimentos sociais que, com o consentimento e o apoio governamentais, voltaram-se para a “conscientização popular”. Sem dúvida, aqueles anos foram marcados pelos debates em torno do “engajamento” e da “eficácia revolucionária”, onde a tônica era a formação de uma “vanguarda” e seu trabalho de “conscientizar as massas” para que pudessem participar do “processo revolucionário”. A efervescência política, o intenso clima de mobilização e os avanços na modernização, industrialização e urbanização que configuravam aquele período trouxeram, necessariamente, as preocupações com a participação popular (HOLLANDA, 1981).

Reressoavam muitos próximos de nós os ecos da vitoriosa Revolução da Cubana que passou, a partir de então, a embalar grandes segmentos da juventude e da intelectualidade latino-americana como o sonho que podia se tornar realidade. Daí a intransigente defesa que fazíamos do princípio de não intervenção em Cuba.

No Brasil, as elites dominantes, aliadas aos capitais estrangeiros mostravam-se incapazes de formular uma política autônoma. Esta situação gerava, não somente, uma forte manipulação para com os setores populares, mas também, uma grande pressão destes mesmos setores. O “pacto populista” começava a se esfacelar, o que se tornou mais claro após a renúncia de Jânio Quadros (1961), quando a política de alianças, por pressão do grande capital, fragilizou-se e começou a se desagregar. Por outro lado, havia também grandes

² Referência a uma música, muito conhecida à época, do cantor e compositor Juca Chaves, de 1960.

³ Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964).

Lutas Sociais e Educação Popular

pressões de grupos de esquerda, ainda fortalecidos e alimentados pelo próprio governo populista/desenvolvimentista de João Goulart.

Estas tensões surgiram nas mais diferentes áreas. Na cultura, por exemplo, o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes⁴, com sede no Rio de Janeiro, levou para diferentes estados brasileiros, através da chamada UNE/Volante, vários shows, peças de teatro, esquetes, jograis etc. Também foram lançados os Cadernos do Povo Brasileiro⁵, vários livros de poesia de cordel e produzidos alguns filmes como “Cinco Vezes Favela” e o inacabado “Cabra Marcado para Morrer”, dentre outros. A finalidade era “educar o povão” através da arte.

No Nordeste, um homem chamado Francisco Julião participou da organização das chamadas Ligas Camponesas que incendiavam com sonhos de liberdade e de reforma agrária os trabalhadores rurais. Ali, naquele pedaço do Brasil, como em geral no campo, as relações de produção capitalistas iam gradativamente se tornando hegemônicas, apesar da resistência do latifúndio, de alguns arrendatários, posseiros, e mesmo, camponeses (AZEVEDO, 1982; BASTOS, 1984; JULIÃO, 1962).

Todas essas experiências possibilitaram que, nos quatro primeiros anos da década de 1960, começassem a se forjar “processos de singularização⁶”, em especial na juventude universitária de classe média, através da intensa participação nos mais variados movimentos sociais da época. Surgiram posturas e comportamentos que recusavam as normas pré-estabelecidas e instituídas, “todos esses modos de manipulação e de telecomando” (GUATTARI E ROLNIK, 1986, p. 17).

Tratava-se, sem dúvida, da produção de territórios singulares, apesar de ainda marcados pelo estalinismo e rigidez vigentes naquele período, e que foram radicalizados pela geração de 1968. Entre a juventude universitária e a intelectualidade, em especial, provaram-se e aprovaram-se novos valores e padrões de comportamento. A participação das mulheres era um fato, não somente na sua profissionalização, mas principalmente no seu engajamento político, apesar de todos os limites ainda impostos pelos próprios companheiros de militância. O casamento deixava de ser para elas a única perspectiva “honrada” de independência

⁴ O CPC da UNE foi criado em abril de 1961 e tinha como finalidade promover atividades nos setores teatrais, cinematográficos, literários, musicais, das artes plásticas e “elevar o nível de conscientização das massas populares” (PEIXOTO, 1989; DUMONT, 1987; BERLINK, 1984; FÁVERO, 1995).

⁵ Editados Pela Civilização Brasileira, editora que se destacou no Rio de Janeiro, através de seu proprietário Enio da Silveira, na produção de importantes obras de intelectuais de esquerda nacionais e internacionais.

⁶ Segundo Guattari, são processos disruptores no campo da produção do desejo, movimentos de protestos contra as subjetividades hegemônicas através da afirmação de outras maneiras de existir, outras sensibilidades, outras percepções (GUATTARI E ROLNIK, 1986).

Lutas Sociais e Educação Popular

familiar. Exploravam-se outros caminhos onde passava a ser fundamental a satisfação pessoal nos relacionamentos desde a sexualidade até o trabalho. Este deixou de ser uma mera ocupação provisória para se tornar “(...) uma via legítima de realização pessoal e afirmação da própria independência. A reprodução tornou-se, até certo ponto, uma opção (...)” com as discussões sobre o direito ao aborto e ao uso da pílula anticoncepcional. “A sexualidade expandiu-se para além dos limites do casamento (...)”, e a própria monogamia, tão defendida pelas mulheres de classe média, teve sua discussão iniciada. O tabu da virgindade foi desqualificado e gradativamente caiu por terra. “Nas relações entre pais e filhos, a maior aspiração eram se fazerem todos governar por um código igualitário” (SANTOS, 1988, p. 107), a partir do qual a hierarquia, o poder do pai e a submissão da mãe e dos filhos passaram a ser questionados. As relações entre homens e mulheres tornaram-se um pouco mais igualitárias, e a rigidez e o autoritarismo do casamento formal de nossos pais chegavam a ser ridicularizados como sendo a imposição/aceitação de valores burgueses. A religião passou a ser vista como o “ópio” do povo e o triângulo Deus, Pátria e Família denunciado como um princípio fascista. Enfim, a minissaia, o biquíni, a pílula produziram processos de singularização que chocavam a muitos.

Queríamos mudar o mundo, era a nossa questão básica; mais, tínhamos certeza de que isso iria acontecer [...] Não nos passava pela cabeça que o ser humano pudesse passar seu tempo de vida sobre a terra alheio aos problemas sociais e políticos, esta era para nós a pior das alienações. Foi assim que nos anos 60, produziu-se uma arte política, uma cultura voltada para a questão social. Muitos da geração comprometeram suas vidas com a política e seu modo específico de encarar a realidade (MACIEL, 1987, p. 7).

E, em contato com a participação política e a militância, descobrimos que a nossa geração despertava para algo que algumas gerações antes já haviam denunciado: “percebemos, nos anos 60, que nossa educação havia sido uma distorção; nossa formação, um processo mórbido, uma deformação” (IDEM, p. 9).

Naqueles anos aconteceu a politização da Bossa Nova e sua aproximação com os “sambistas do morro”, como Cartola, Néelson Cavaquinho e Zé Kéti e o início da divisão bossanovista (CASTRO, 1990; MOTTA, 2000).

Lutas Sociais e Educação Popular

Em 1962, um dos centros de debate no Rio de Janeiro era o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)⁷ cuja euforia nacionalista não nos deixava perceber que o ímpeto do processo de industrialização começava a diminuir e a economia passava por uma série de problemas, como crises de recessão. O “pacto populista” entre o governo de João Goulart e os setores populares, além de se fragilizar, começava a se tornar perigoso para a expansão monopolista do capital estrangeiro. Este sentia no modelo político vigente no Brasil, e na América Latina, uma barreira à sua expansão. Foi naquele quadro que se deu o golpe empresarial-militar de 1964, quando as Forças Armadas ocuparam o Estado para servir a tais interesses. Para isso, e como preparação de terreno, uma imensa campanha se desenvolveu, desde os anos de 1950, por meio da qual se construiu a figura do comunista como “traidor da pátria”. Esta subjetividade foi sendo cada vez mais fortalecida no decorrer daquela década: o fantasma do comunismo ameaçava e rondava as famílias brasileiras; era necessário esconjurá-lo, estar sempre alerta para que a pátria, a família e a propriedade continuassem sendo territórios sagrados e intocáveis por tal peste. Como efeito dessa intensa propaganda, semanas antes e depois do golpe de 01 de abril de 1964, em muitas capitais do país, foram organizadas as Marchas da Família com Deus e pela Propriedade. Multidões de senhoras e suas famílias de classe média e média alta desfilaram pelas ruas do centro do Rio de Janeiro, de São Paulo e de outras cidades e, juntamente com a cúpula da Igreja Católica, denunciaram a “comunização” da sociedade brasileira, exigindo um governo forte.

Anos antes, ainda em plena efervescência política, diferentes experiências de alfabetização de adultos começaram a ser realizadas, como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e os Centros Populares de Cultura (CPCs) e, posteriormente, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) no Rio de Janeiro. É desta última experiência que iremos falar um pouco.

Naquela época não se percebia que as atuações dos CPCs, do MEB, do MCP e de vários outros movimentos, em muito, reproduziam um engajamento populista onde predominavam aspectos paternalistas e vanguardistas. Havia uma clara consciência da distância “(...) entre o intelectual e o povo, o que transparecia na poesia populista através de um indisfarçável sentimento de culpa” (HOLLANDA, 1981, p. 24). Estas posturas correspondiam a uma produção calcada na efervescência política daquele momento e

⁷ O ISEB foi criado em 14/06/1955, por João Café Filho, então Presidente da República, e fechado logo após o golpe empresarial-militar, em 13/04/1964 (SODRÉ, 1978).

Lutas Sociais e Educação Popular

conseguiram um alto “(...) nível de mobilização das camadas mais jovens de artistas e intelectuais a ponto de seus efeitos serem sentidos até hoje” (IDEM, p. 29).

Apesar da marca populista, paternalista e vanguardista dessas experiências, em realidade, elas transformaram grande parte daquela geração. Elas produziram um forte compromisso e implicação com a necessidade de se mudar o país e as próprias vidas daqueles que mergulharam intensamente nessas experiências.

ALGUNS TRABALHOS EM EDUCAÇÃO POPULAR

“(...) Os movimentos que surgiram na primeira metade da década de 60, voltados para a promoção popular, prendiam-se às condições políticas e culturais, vividas pelo país naquele momento. Eles nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira. (...). Deles participaram liberais, esquerdas marxistas e católicos influenciados pelos novos rumos abertos pela reflexão de filósofos cristãos europeus e pelas transformações que se anunciavam na doutrina social cristã (...)” (PAIVA, 1973).

Naqueles anos, muitas iniciativas e movimentos voltaram-se para a promoção da chamada cultura popular⁸. A preocupação com a alfabetização do povo se fazia presente nos setores considerados progressistas, tendo em vista que o analfabeto não votava. Em 1960, por exemplo, existiam no Brasil cerca de 30 milhões de pessoas maiores de 18 anos; entretanto, somente 12 milhões eram eleitores. Ou seja, 18 milhões eram analfabetos, o que demonstrava que “(...) o analfabetismo (era) um dos mecanismos de manutenção daquela estrutura de poder”⁹.

Serão apontados aqui, rapidamente, alguns trabalhos ligados à educação popular antes da apresentação do Plano Nacional de Alfabetização, como: os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

⁸ Havia, no período, diferentes concepções de cultura popular. Os Centros Populares de Cultura afirmavam que “é popular a cultura quando é comunicável ao povo, (...) quando leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural”. Ou seja, quando diz respeito à “consciência política”, a consciência que leva à ação política. Assim, havia a cultura popular vinculada ao povo consciente de sua força e a cultura não-popular que, mesmo vinda do povo, por não ser crítica, não era caracterizada como popular. In MARTINS, C.E. – “A Questão da Cultura Popular” in FÁVERO, O. (org.), 1983, 33-48. Também consultar GULLAR, F. – “Cultura Popular” in FÁVERO, O. (org.), pp. 49-56.

⁹ “I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular/Resoluções” in FÁVERO, O.(org.) pp. 209-244, p. 238.

Lutas Sociais e Educação Popular

Os CPCs

Em 1962, espalhavam-se por quase todo o país os Centros Populares de Cultura ligados ao crescente movimento estudantil. Muitos eram vinculados à União Nacional dos Estudantes (UNE), outros a diferentes uniões estaduais de estudantes. O primeiro centro foi criado, em abril de 1961, ligado à UNE, no Rio de Janeiro, por um grupo de artistas do Teatro de Arena de São Paulo¹⁰.

A UNE, naquele período, tinha uma considerável força de mobilização a nível nacional e promovia muitos encontros, debates, seminários, congressos e campanhas públicas. Tinha uma estreita vinculação com o ISEB, que exercia relevante função na elaboração de ideias voltadas para a cultura popular, para o “desenvolvimento de uma consciência crítica”, em diferentes campos do conhecimento como Filosofia, História, Sociologia, Antropologia etc. Dele faziam parte muitos intelectuais e grande número de universitários, todos interessados no “processo de desenvolvimento nacional” voltado para as “massas trabalhadoras”. O ISEB serviu “(...) de apoio e inspiração para muitos grupos que se voltaram para um trabalho de conscientização da camada popular e que labutavam por uma nova ordem social”. (KREUTZ, L. 1973, p. 45). Dentre eles, estão os CPCs, em especial os vinculados à UNE, que tinham uma forte participação de grupos ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e ao grupo católico Ação Popular (AP).¹¹

Os CPCs existiam em quase todos os estados brasileiros onde o movimento estudantil era forte, promovendo cursos, exposições gráficas e fotográficas, peças de teatro, festivais de cultura popular, caravanas populares, comícios e passeatas, incentivando publicações, núcleos populares e praças de cultura (centros de recreação e educação informal nos bairros) e alfabetização de adultos.

Segundo Kreutz (1973), a alfabetização de adultos realizada pelos CPCs, em especial a partir do final de 1963, foram experiências “isoladas e não muito significativas”, pois era o teatro de rua a sua principal base de atuação. As peças teatrais respondiam “diretamente aos

¹⁰ Oduvaldo Viana Filho, Leon Hirzmann e Carlos Estevam Martins, dentre outros, levantavam “(...) o problema da marginalização do artista em relação à vida política e social do país e a necessidade de se atingir um novo público, mais amplo. (...) (Tal iniciativa) foi apoiada por intelectuais que se dedicavam ao cinema, às artes plásticas e à Filosofia (...)”. In KREUTZ, L., 1973, p. 53. Sobre a UNE consultar bibliografia apontada na nota no. 4.

¹¹ Em 1962, um grupo de militantes da Ação Católica fundou a Ação Popular, organização que se colocava como revolucionária. A Ação Católica através de suas diversas especificações, como Juventude Estudantil Católica (JEC), Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Operária Católica (JOC) já atuava, desde os 50, buscando transformações mais profundas na sociedade brasileira. A AP foi fundada como um “movimento de vanguarda que procurava se preparar para a revolução através de um processo de mobilização geral”. In KREUTZ, L., 1973, p. 49.

Lutas Sociais e Educação Popular

acontecimentos (e) tornaram-se um tipo de ‘teatro-jornal’, produzido em linguagem popular e montado nos sindicatos, universidades e praças públicas” (IDEM, p. 55).

Cada CPC era autônomo e o da UNE serviu como modelo para os demais, apesar das inúmeras discordâncias, em especial em torno do conceito de cultura popular. Entretanto, sua unificação deu-se no compromisso que assumiam com as “bases oprimidas” e na produção de uma “arte popular revolucionária”.

Dos CPCs irradiou-se um movimento de renovação artística e de busca de formas de arte eminentemente brasileiras. Do CPC da Bahia – que era o principal foco de contestação do CPC da UNE – saiu grande número de compositores comprometidos com a renovação da música popular brasileira. Do CPC da UNE participavam representantes do cinema novo brasileiro, da produção teatral, das artes plásticas, da poesia e da crítica literária. (KREUTZ, L. 1973, p. 62)

O MEB

Segundo Kreutz (1973), o Movimento de Educação de Base teve sua gênese nas experiências de educação pelo rádio, difundidas no Nordeste. Foi criado pela Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB), em 1961, baseado naquelas experiências desenvolvidas, desde 1958, pelos bispos das cidades de Natal e Aracaju. A CNBB, utilizando-se da rede de emissoras católicas, criou o MEB¹² que, inicialmente, atingiu as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e, a partir de 1963, com forte apoio governamental, ampliou seu campo de atuação. Seu objetivo era o de levar à população rural uma alfabetização “a partir de seus próprios valores e condições sócio-culturais”, para que pudessem “participar ativa e conscientemente como sujeitos de uma História cujo sentido único deveria ser o de promover cada vez mais todos os homens”¹³. A alfabetização radiofônica foi, sem dúvida, um forte instrumento do MEB que também se preocupou com o treinamento de lideranças, com a animação popular (processo de organização de grupos numa “abordagem politizadora”) e com o fortalecimento dos sindicatos rurais e das cooperativas.

À frente do MEB, pela sua própria gênese religiosa, estavam os militantes da Ação Católica e, posteriormente, da Ação Popular que, difundindo as novas ideias sociais cristãs,

¹² Jânio Quadros, recém-eleito Presidente da República, prestigiou a iniciativa da CNBB e, pelo decreto 50.370 de 21/03/1961, estabeleceu que o Governo Federal forneceria os recursos para o programa. In IDEM, p. 66.

¹³ “MEB/ Goiás – Relatório do II Encontro de Animação Popular” in FÁVERO, O. (org.), op. cit., p. 162.

Lutas Sociais e Educação Popular

começaram a mudar o conceito vago de “educação de base”, formulado pela UNESCO, para educação como “comunicação a serviço da transformação do mundo” (IDEM, p. 70).

(...) a Educação de Base do MEB introduz(iu) a história na educação popular. Introduz(iu) termos e propostas novas de direitos humanos, como os verdadeiros produtos de uma educação comunitária. As mudanças (que) pretendi(am) (...) (eram) as da passagem de um tempo histórico para um outro: de um mundo sem justiça em um mundo regido pela justiça. (BRANDÃO, C.R., 1997, p. 37).

O MCP

O Movimento de Cultura Popular nasceu no Recife (Pernambuco), em maio de 1960, apoiado pela Prefeitura local¹⁴, com a participação de estudantes, artistas e intelectuais que tinham, dentre outros, a preocupação em combater o analfabetismo e “elevar o nível cultural do povo”. Influenciado por ideias socialistas, marxistas e cristãs, o MCP buscava “conscientizar as massas” e, além das atividades de alfabetização, promovia atividades culturais como peças teatrais, música popular, cinema, galerias de arte popular, canto, dança, os chamados parques de cultura (áreas de lazer popular), praças de cultura e núcleos de cultura (“centros de recreação educativa que funcionavam onde não era possível organizar uma praça de cultura”) (KREUTZ, L. 1973, op. cit., p. 86). O MCP organizou na cidade de Recife e em seus arredores, em especial, nos bairros mais pobres, as Associações de Cultura Popular que eram pontos de partida para as várias atividades culturais que desenvolviam. O objetivo era “integrar a pessoa na comunidade, para viver e sentir a cultura de seu povo.” (IDEM, p. 85). A alfabetização proposta era, a exemplo do MEB, através do rádio com recepção organizada em escolas experimentais. Entre 1961 e 1963 essa experiência foi realizada, quando foi preparado o “Livro de Leitura do MCP”¹⁵. A alfabetização seguia, de um modo geral, os mesmos princípios da educação popular defendidos naquele período. Era necessário “integrar o educando à vida política e cultural do país”, era preciso “conscientizá-lo”.

O MCP se distinguiu dos CPCs “por desenvolver atividades mais amplas, de maior penetração na camada popular e com ação mais duradoura e sistemática. Teve a alfabetização

¹⁴ O Prefeito à época era Miguel Arraes que, quando passou a governador do estado, continuou dando forte apoio ao MCP. Em 1964, com o golpe, seu mandato foi cassado, tendo sido preso e exilado.

¹⁵ Sobre a utilização ou não do livro de leituras desenvolveram-se no interior do MCP divergências entre os defensores da manutenção da cartilha e os adeptos da adoção do método Paulo Freire que já surgia, em meados de 1962. Sobre o assunto consultar BEISIEGEL, C.R., 1982.

Lutas Sociais e Educação Popular

e a educação de base como pilares (...). Enquanto os CPCs se expandiram com mais facilidade entre os universitários, o MCP se restringiu mais ao Recife e arredores, pois sua ação demandava vultuosos recursos” (BEISIEGEL, C. R., 1982, p. 64-65).

Paulo Freire participou ativamente das atividades do MCP e sobre isso afirmava à época da construção de seu método de alfabetização:

Foram as nossas mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que nos levaram ao amadurecimento de posições e convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciamos os nossos contatos com proletários e subproletários, como educador. Naquele movimento coordenávamos o Projeto de Educação de Adultos, através do qual lançamos duas instituições básicas de educação e cultura popular – o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura (FREIRE, P. in FÁVERO, O. (org.), 1983, 99-126, p. 111).

Além dessas experiências em educação popular, muitas outras aconteceram naquele período em nosso país. ¹⁶ É inegável que foi a maior mobilização realizada no sentido da educação de adultos já ocorrida no Brasil e, em especial, no Nordeste que

(...) foi uma das regiões que responderam mais rapidamente ao clima de liberdades políticas. (...) muitas iniciativas no campo da educação e da cultura popular tiveram condições de afirmação e expansão. E algumas delas até se constituíram em fontes de inspiração para trabalhos semelhantes noutros pontos do país (BEZERRA, 1978, p.10).

O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)

De ‘subversivos’, dizem ‘porque ameaçam a ordem’. Esquecem-se, porém de que o conceito de ordem não é só ético, mas histórico também. (FREIRE, 1974)

Paulo Freire e alguns de seus companheiros educadores trabalharam com a alfabetização de adultos no MCP, de 1960 a 1962. Em fevereiro de 1962, passou a dirigir o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife¹⁷, onde foi desenvolvido seu método de

¹⁶ Como, por exemplo, a desenvolvida pelo Prefeito de Natal (Rio Grande do Norte), Djalma Maranhão, “De Pés no Chão Também se Aprende a Ler”. Sobre o assunto, consultar GÓIS. M., 1980, e 1996.

¹⁷ A Portaria de criação do SEC, baixada pelo reitor João Alfredo da Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco, tinha por atribuições “inserir a ação da Universidade no processo de desenvolvimento e proporcionar constante integração de professores e alunos na comunidade” in BEISIEGEL, C.R. – op. cit., p. 142.

Lutas Sociais e Educação Popular

alfabetização de adultos. Ao lado de cursos livres de extensão (a nível secundário e médio) e cursos de extensão universitária, palestras, publicações e da “Rádio Universidade”, o método de alfabetização Paulo Freire foi transformado em um “sistema de educação integral e fundamental”. O que se pretendia era desenvolver esse sistema e, através de seis etapas, levá-lo a se constituir em uma Universidade Popular integrada a outros países do Terceiro Mundo.¹⁸

Os pressupostos do Sistema Paulo Freire de Educação fundamentavam-se, dentre outras categorias, na “sociologia e antropologia da Comunicação”, onde o homem era visto como “um ser de relações” que conhece e transforma a natureza através de seu trabalho, assim produzindo cultura. Esta ocorre não só pelo trabalho humano, mas também pela comunicação entre os homens, pois a “comunicação é o sopro que dá vida à cultura” (MACIEL, J., 1983, pp. 132, 133, 134).

As experiências no MCP prepararam e sedimentaram o método criado por Paulo Freire. É ele próprio que nos descreve tal caminho, ainda no MCP:

(Nos círculos de cultura) (...) instituímos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações problemáticas, ora em busca da ação mesma decorrente do esclarecimento das situações. A programação desses debates nos era dada pelos próprios grupos através de diálogos que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater (...). Esses assuntos eram então, tanto quanto possível, reduzidos a ajudas visuais, acrescentados de outros e apresentados em forma dialogal aos grupos. Os resultados eram surpreendentes. Com seis meses de experiência, nos perguntávamos se não seria possível encontrar um método ativo que nos desse alfabetização resultados iguais aos que vínhamos obtendo na análise da realidade brasileira (FREIRE, 1983, p. 112).

Passou-se, então, a pensar nas chamadas palavras geradoras¹⁹, “fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica, como a nossa” (FREIRE, op. cit., p. 114).

¹⁸ A 1ª etapa seria a alfabetização infantil; a 2ª, a alfabetização de adultos; a 3ª, o ciclo primário rápido; a 4ª, as atividades de extensão; a 5ª, a Universidade Popular através do Instituto de Ciências do Homem, já funcionando na Universidade de Recife, e a 6ª etapa, a integração com os países do Terceiro Mundo através do já criado Centro de Estudos Internacionais da Universidade do Recife. In MACIEL, J. – “Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação” In FÁVERO, O. (org.) – op.cit., 127-146, pp. 109, 130 e 131.

¹⁹ Palavras geradoras são palavras-chaves que, decompostas em seus fonemas, propiciam o surgimento de novas palavras pela combinação daquelas. Assim, por exemplo, a palavra FAVELA poderia gerar: favo, fivela, luva, leva, vovô, fala, lavava, fila etc. O vocabulário mínimo com a qual a equipe de Paulo Freire alfabetizou em Pernambuco compunha-se de 16 palavras geradoras: tijolo, povo, farinha, terra, seca, casa, cego, guia, engenho, enxada, máquina, trabalho, chuva, pobreza, classe, eleição. “A alfabetização se processa(va) por um método analítico-sintético, o da palavra ação (...). Os métodos analítico-sintéticos alicerçavam-se em princípios (...) psicológicos (...). Neles, são empregados processos que partem do todo, decompondo-os em partes, para posteriormente recompô-las no todo”. In CARDOSO, A. – “Conscientização e Alfabetização: uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire” in FÁVERO, O. (org.) – op. cit., 161-171, p. 169.

Lutas Sociais e Educação Popular

Assim, a primeira fase do método que se construía era o levantamento do universo vocabular do grupo que se pretendia alfabetizar, seguido da seleção dos vocábulos geradores sob um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da “pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional” (IDEM, p. 120).

A resposta seria um método ativo dialogal, por isso crítico e criticizador. (...) Ao invés da escola noturna para adultos, em cujo conceito há certas conotações um tanto estáticas, (...) lançamos o Círculo de Cultura. Como decorrência, superamos o professor pelo coordenador de debates. O aluno, pelo participante do grupo. A aula, pelo diálogo. Os programas, por situações existenciais capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições mais críticas. (...) Daí, passa-se ao debate da democratização da cultura com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização mesma (IBIDEM, pp. 115 e 118).

O professor tradicional foi substituído pelo coordenador de debates que, através do diálogo, do reconhecimento/aceitação dos saberes que atravessavam aquele grupo, retirava das situações compactamente programadas nos slides todo um complexo de informações ora ligados à Antropologia, ora à Sociologia, à Geografia, à História vinda através das histórias daqueles viventes.

Viver esta experiência foi, para a nossa geração de classe média, impactante e desterritorializante. Eu, por exemplo, estudante de História, em 1963, quando à frente de um Círculo de Cultura – onde se projetava o slide com a palavra FAVELA, a primeira na alfabetização ocorrida no Rio de Janeiro²⁰ - ouvi maravilhada de um dos participantes do grupo, a explicação histórico-geográfica-social da emergência das favelas nos grandes centros urbanos brasileiros, vinculando-a à situação de miséria no campo, aos efeitos da seca e ao êxodo rural. Explicações que faziam parte da história daquele vivente, nordestino e morador de uma favela na Baixada Fluminense e que, para mim, não passavam de informações frias obtidas através dos livros.

A primeira experiência de alfabetização, utilizando-se o método Paulo Freire, foi realizada em Recife, ainda no MCP, com cinco analfabetos. É o próprio Paulo Freire (1983) que relata:

²⁰ As palavras geradoras utilizadas, no Rio de Janeiro, pelo PNA foram 17; dentre elas: favela, trabalho, tijolo, poço, arado, terreno, comida, bicicleta.

Lutas Sociais e Educação Popular

Na vigésima primeira hora, um dos participantes do grupo que se alfabetizava escreveu, com segurança: ‘Eu já estou espantado comigo mesmo’. Com trinta horas, uma hora diária em cinco dias por semana – liam e escreviam textos simples e até jornal. Repetimos a experiência com oito pessoas (...). Obtivemos o mesmo resultado (p. 124).

Após a formação do SEC na Universidade do Recife, várias frentes de trabalho em alfabetização de adultos foram abertas: foi treinado um grupo de jovens ligados à Campanha de Educação Popular de João Pessoa, na Paraíba que, com apoio dos governos federal e do estado, abriram dezenas de Círculos de Cultura na região. Também o governo do estado do Rio Grande do Norte que já desenvolvia a campanha “De Pés no Chão Também se Aprende a Ler”, instalou vários Círculos de Cultura na cidade de Natal, sob a supervisão técnica do SEC. No Recife, com apoio da Universidade, do Diretório Central dos Estudantes, dezenas de universitários foram treinados pelo SEC e iniciou-se, ainda em final de 1962, a alfabetização de 80 homens e mulheres.

Além da cidade de Natal, Angicos (no sertão do Rio Grande do Norte) contou também com vários Círculos de Cultura que chegaram a produzir um jornal: “O Pau de Arara”. Paulo Freire (1983) a isto se refere:

Trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. 300 homens se conscientizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros. (...) Temas como desenvolvimento regional e nacional, reformas de base, entre elas a constitucional, nacionalismo, imperialismo, remessa de lucros para o estrangeiro, voto do analfabeto, ‘coronelismo’, socialismo (...) foram debatidos com os participantes dos Círculos. Tivemos oportunidades de assistir a alguns desses debates. Impressionou-nos a atitude de decisão que revelavam (...). ‘A senhora sabe o que é exploração?’, perguntou certo visitante a uma das participantes de um Círculo (...) ‘- Talvez o senhor, que é moço rico, disse ela, não saiba. Eu, que sou mulher pobre, sei o que é exploração’ (pp 124-125).

Como esta, muitas outras frases, ditas durante o processo de alfabetização foram guardadas por Paulo Freire e seus colaboradores. Frases que apontam o fazer-se vivente crítico no mundo, transformar-se de objeto em pessoa que pensa, problematiza e cria, superando a secular e competente produção de inferioridade em relação ao pobre, em especial, ao pobre analfabeto. “Faço sapatos e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutô que

Lutas Sociais e Educação Popular

faz livros” (IDEM, p. 117); “Sei ferrar o nome, eu e outros camaradas meus” (IBIDEM, p. 124); “A terra só tem vida porque o camponês trabalha”²¹; “A união faz a força: se o desenhista desenha o prédio, é o operário que conhece o tijolo que constrói – é as duas forças unidas que faz o progresso”²²; “Eu tenho a escola do mundo”²³.

Com os bons resultados obtidos na alfabetização de adultos em Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte, o Ministério da Educação e Cultura²⁴, em julho de 1963, criou oficialmente uma Comissão de Cultura Popular, tendo Paulo Freire como seu presidente. Este também fazia parte de um Grupo de Trabalho de Cultura Popular que, a nível nacional, estava encarregado de fazer levantamentos e pesquisas para a implantação de uma campanha nacional de alfabetização baseada em seu sistema de educação²⁵. Esta campanha pretendia alfabetizar um milhão de pessoas por ano.

Ainda em 1963, a Comissão de Cultura Popular do MEC criou um projeto piloto em Brasília, com alguns Círculos de Cultura e, no final daquele mesmo ano, iniciou no Rio de Janeiro as atividades de alfabetização de adultos²⁶.

O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) foi criado oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura²⁷, em janeiro de 1964 e deu “base legal”²⁸ às frentes de trabalho que já vinham se desenvolvendo. Criou-se a Comissão Especial do PNA, cujo coordenador geral era Paulo Freire e a Coordenação Estadual do Rio de Janeiro que, com sede no MEC/RJ, era dividida em três Seções: Alfabetização, Administração e Mobilização.

A execução e o desenvolvimento do Programa ficaram a cargo dessa Comissão Especial que:

²¹ CARDOSO, A., op. cit. in FÁVERO, O. (org.), pp. 161-171, p. 163.

²² Idem, idem.

²³ Ibidem, p. 165.

²⁴ Era Ministro à época Paulo de Tarso Santos, substituído logo depois por Júlio Furquim Sambaquy e cassado, posteriormente, quando do golpe empresarial-militar de 1964.

²⁵ Eram membros da Comissão de Cultura Popular: Paulo Freire (seu presidente), Hebert José de Souza (Betinho), Lauro Bueno de Azevedo, Júlio Furquim Sambaquy (que substituiu Paulo de Tarso como Ministro da Educação) e Roberto Saturnino Braga.

²⁶ À época tinham sido montados dois planos pilotos para a campanha nacional de alfabetização em duas regiões do Brasil: no nordeste e no sul que atuavam independentemente. O projeto nordestino estava localizado em Sergipe e recebeu escassas verbas. O do sul era no Rio de Janeiro, onde efetivamente funcionou o PNA. In BEISIEGEL, C. R. – op. cit., p. 232.

²⁷ O ministro à época era Júlio Furquim Sambaquy.

²⁸ Expressão contida no Relatório do Inquérito Policial Militar (IPM) do Programa Nacional de Alfabetização que, à pag. 32, assinala “Mais tarde, nas gestão do Ex-Ministro Júlio Furquim Sambaquy, essas atividades (refere-se à alfabetização de adultos) adquiriram maior vulto com a Instituição do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), a 21 de janeiro de 1964 (Decreto nº 53.465/94 – doc. de fls. 651 e 652), que veio dar base legal às atividades que, desde dezembro de 1963, já vinham verificando naquele setor”. Ressalto esta questão, pois no início do ano de 2000, o governo federal, através do Ministério da Educação, tentou anular a anistia conseguida por centenas de participantes do PNA sob a alegação de que este Programa não se vinculava oficialmente ao MEC. Daí, a anistia ter sido indevida. In MEYER, C. dos S. (Tenente-Coronel), 1965, p. 32.

Lutas Sociais e Educação Popular

(...) para isso convocaria e utilizaria a cooperação e os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis (BRASIL, 1964)²⁹

A divisão de Alfabetização era a responsável pela pesquisa e levantamento do universo vocabular na região do Rio de Janeiro, de sua seleção, do treinamento de novos alfabetizadores. Para isso, Paulo Freire trouxe alguns de sua equipe do Recife e os primeiros coordenadores dos futuros Círculos de Cultura em solo fluminense foram treinados por Paulo Freire e por este grupo que já possuía experiência desde o MCP de Pernambuco.

A divisão de Mobilização era a responsável pelo trabalho de propaganda e mobilização dos 150 mil adultos que se pretendia alfabetizar no estado do Rio de Janeiro. Assim, um documento, contido no Inquérito Policial Militar sobre o PNA, falava desse trabalho:

(...) O trabalho do mobilizador não é só agitação de rua, podendo dizer mesmo que essa tarefa é um meio e não um fim. O trabalho é MOBILIZAR, entendendo-se a arregimentação de todas as forças populares e burguesas, todas aquelas forças que tenham acesso às diversas camadas sociais, desde aquelas integradas pelas populações analfabetas até as alfabetizadas. E é na medida que nos fundamentamos numa sólida composição político-social que garantiremos a permanência e sucesso do PNA (MEYER, C. dos S., 1965, p. 38, grifos no original)

Ajudariam nesta mobilização dezenas de convênios que o Ministério da Educação pretendia fazer com os sindicatos para que, a partir deles, a campanha de alfabetização se difundisse mais amplamente entre os trabalhadores³⁰.

O pessoal da Coordenação Estadual do Rio Janeiro foi, em sua maior parte, recrutado entre o estudantado da Guanabara e, dentro deste, na Faculdade Nacional de Filosofia. De um modo geral, as principais funções daquela Coordenação estavam entregues a alunos ou ex-alunos da referida Faculdade e, mais do que isso, a membros da Organização de Base do Partido Comunista da mesma (MEYER, C. dos S. – op. cit., p. 35).

²⁹ Decreto nº 53.465/64, art. 4º, Apud BEISIEGEL, C. R. – op. cit., p.254.

³⁰ No Rio de Janeiro, conseguiu-se fechar convênios com seis ou sete sindicatos. In BEISIEGEL, C. R. – op. cit., p. 230.

Lutas Sociais e Educação Popular

Como as demais experiências de educação popular do período, no PNA, disputavam a hegemonia dois grandes grupos de esquerda da época: o PCB e a AP. Militantes dos dois grupos estavam presentes no PNA e mantinham uma relação de disputa em termos de poder, embora pudesse ser caracterizada como uma “disputa cordial”³¹.

Em janeiro de 1963, ampliaram-se as atividades de alfabetização já iniciadas, desde o final do ano anterior, na Baixada Fluminense e em vários municípios do estado do Rio de Janeiro. É o próprio Betinho que fala sobre isto:

(...) não se iniciou (o PNA) na Guanabara para evitar problemas imediatos com a administração Lacerda.³² Em compensação, foi escolhida a Baixada Fluminense como central das atividades, em face da grande concentração demográfica e do papel da região na triagem dos movimentos migratórios, o que determinava grande tensão social nessa área. Além dos municípios da Baixada foram ainda escolhidos alguns outros para a experiência formando um anel em torno da Guanabara³³.

Para esses trabalhos foram necessários coordenadores para os novos Círculos de Cultura que seriam inaugurados. Foi realizado concurso público³⁴, e os aprovados passaram por treinamento dado pelos alfabetizadores que, no Rio de Janeiro, já tinham coordenado os primeiros Círculos de Cultura em funcionamento.

Essas experiências em alfabetização de adultos expandiram-se por várias regiões do país; daí os encontros estaduais e nacionais sobre o assunto que ocorreram naqueles anos. Em 1963, por exemplo, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em Recife (FÁVERO, O., 1983, pp. 211-244). Este evento foi coordenado pela Comissão de Cultura Popular, criada no MEC, desde 1963 e que também organizou, ainda naquele ano, vários encontros estaduais de alfabetização e cultura popular que culminaram, em fevereiro de 1964, com a realização do I Seminário Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, ocorrido na Universidade Rural, no Rio de Janeiro (MEYER, C. dos. S. – op. cit., pp. 23-26).

Todas essas experiências situavam-se num contexto dominado por governos populistas que, mesmo com grande influência das esquerdas, tinham como possibilidades de

³¹ Ver depoimento de Herbert José de Souza (o Betinho). Apud BEISIEGEL, C.R. – op. cit., p 236/237. Acrescente-se a essa disputa, o fato de que quando da administração do ministro Paulo de Tarso a força hegemônica foi a AP.

³² Carlos Lacerda, governador do então estado da Guanabara que se caracterizava por forte oposição ao governo João Goulart, tendo sido um dos principais civis articuladores do golpe de 1964.

³³ Depoimento de Herbert José de Souza. Apud BEISIEGEL, C. R. – op. cit., p. 233.

³⁴ Prova escrita de múltipla escolha realizada no Estádio do Maracanãzinho, no Rio de Janeiro, em janeiro de 1964.

Lutas Sociais e Educação Popular

fortalecimento político e mesmo de sobrevivência a ampliação de suas bases populares³⁵, daí o grande apoio governamental dado a esses programas de alfabetização. Apesar desse contexto, muitas linhas de fuga puderam ser inventadas e fortalecidas. Entretanto, não se pode ignorar as “ambiguidades da política posta em prática pelos grupos que então ocupavam o poder executivo” naquele período e percebíamos claramente que

a justificativa dos programas dirigidos aos adolescentes e adultos analfabetos decorriam, coerentemente, das formulações mais gerais do projeto de desenvolvimento que se procurava realizar. Mais ainda, estes programas não escondiam sua condição de componentes de uma política de ampliação das bases populares de sustentação dos grupos no poder (KREUTZ, L., pp. 34 e 41)

Não é por acaso que o Inquérito Policial Militar sobre o PNA, realizado após vitória do golpe empresarial-militar, é enfático ao afirmar que essas experiências de alfabetização tinham como objetivo

formar eleitores, de modo a influir no processo eleitoral (...), (pois) tratava-se, inequivocadamente, da formação de eleitores, dentro de uma orientação, visivelmente comunista, tendo em vista, se necessário, influir na decisão do processo eleitoral federal (MEYER, C. dos S., 1965, p. 33).

Era, efetivamente, um Programa extremamente arriscado para as elites dominantes, pois se a campanha nacional funcionasse dentro do que se tinha planejado, ter-se-ia no próximo processo eleitoral, cinco a seis milhões de novos eleitores alfabetizados, visto a lei não admitir o voto do analfabeto. Ainda mais arriscado e perigoso se colocava porque o método Paulo Freire apontava para o “exercício da participação”, para “a reordenação da sociedade pelo voto consciente do povo”³⁶ e por uma “educação comprometida com a democratização da sociedade”, propondo-se no processo de alfabetização fazer do educando um “agente ativo” (BEISIEGEL, C. R. pp. 164-165).

De um modo geral, em quase todas as experiências, um clima de “urgência” ocorria, “como se pairasse uma ameaça no ar”. Os programas eram desenvolvidos em “ritmo de campanha” (KREUTZ, L. 1973, p. 78), acelerado, quase febril, apontando para uma “atuação de massa”, onde a mobilização se fazia fundamental. O slogan dessas experiências era que, através da alfabetização, iríamos “conscientizar, politizar e organizar” o povo.

³⁵ Sobre o assunto, consultar KREUTZ, L. – op. cit.

³⁶ Aqui, por exemplo, localizava-se uma das divergências entre alguns militantes da AP e do PCB, à época. Estes, influenciados pelas posições chinesas e cubanas, não aceitavam a gradativa tomada do poder pela via institucional, através do voto. Defendiam um processo revolucionário, do qual alguns segmentos da AP discordavam.

Lutas Sociais e Educação Popular

Assim, apesar dos limites que nos eram dados naquele momento histórico brasileiro, apesar das ambiguidades com que lidávamos, conseguimos produzir caminhos até então impensados; conseguimos inventar importantes “máquinas de guerra”. Ao nos debruçarmos sobre o Inquérito Policial Militar do PNA, vemos que este Programa foi caracterizado como uma “prática delituosa”, como “crime político”, com “finalidade revolucionária”, como uma atividade “perfeitamente de acordo com o plano de revolução do comunismo internacional e de sua agência no Brasil, o Partido Comunista Brasileiro” (MEYER, C. dos S.). Em que pese a “paranoia” dos militares para com tudo o que fosse popular e a influência, que já se fazia sentir, da Doutrina de Segurança Nacional, onde toda e qualquer oposição ao regime era considerada crime e, como tal, deveria ser punida, esta caracterização dada ao PNA e a fúria que se abateu sobre seus integrantes demonstra que não se ficou nos estreitos marcos instituídos: populistas e/ou eleitoreiros. Conseguiu-se avançar para além desses limites como demonstram as falas de alguns que participaram daquela experiência e conseguiram sobreviver aos anos de “terrorismo de Estado” que vieram logo a seguir.

“NOSSA PAIXÃO ERA INVENTAR UM NOVO TEMPO”³⁷

*“Lembra daquele tempo
que sentir
era a forma mais sábia
de saber
e a gente nem sabia?”
(ALICE RUIZ)*

A participação nos movimentos sociais da primeira metade dos anos 60 marcaram definitivamente nossas vidas. Nós, do movimento estudantil

(...) e outros setores da intelectualidade de esquerda, mais do que partidos políticos (...) tinha(mos) uma profunda convicção de que a organização consciente do povo era um fato revolucionário. (...) E é isso que explica o imenso entusiasmo com que as pessoas se dedicavam. (...) A sensação era de um país em movimento. Sua luta de classes, sua luta política, davam a sensação que algo era possível fazer, que um processo revolucionário estava em curso. (...)³⁸

Respirar aqueles ares, viver aquelas experiências nos possibilitaram, posteriormente, de diferentes maneiras, resistir aos tristes e terríveis anos que se seguiram ao golpe empresarial-militar de 1964. Este, que abortou as experiências em educação popular e todos

³⁷ Título de um livro com depoimentos de pessoas que, de diferentes formas, se opuseram e resistiram à ditadura militar brasileira. Organizado por SOUZA, D. e CHAVES, B., 1999.

³⁸ Depoimento de Herbert José de Souza, o Betinho. Apud BEISIEGEL, C. R. – op. cit., pp 234, 236.

Lutas Sociais e Educação Popular

os movimentos sociais da época em nosso país, iniciou um período de perseguições, sequestros, prisões, torturas, mortes e desaparecimentos, obrigando muitos de nós ao exílio ou a entrar na clandestinidade.

Além da luta política que, de diferentes formas, foi travada pelos que participaram daqueles movimentos um outro efeito foi produzido em nós pelo convívio que tivemos com Paulo Freire, com seus companheiros e por experiencarmos seu método de alfabetização: um profundo respeito pelos segmentos subalternizados; não julgá-los, mas afirma-los em suas diferenças.

Não a exaltação da pobreza que, ingenuamente, muitos de nós fazíamos naqueles anos, onde interpretávamos tudo o que viesse do povo como transformador e revolucionário. Não a aceitação da diferença ou a tolerância pregada/difundida pelo capitalismo liberal, mas a problematização, a percepção de que são possíveis, sem serem inferiores, outros modos de existência, outros saberes, outras experiências. Não querendo ser mais “vanguarda do povo”, “conscientizá-lo”, levando-lhe a “luz” de nossas visões políticas e de nossos saberes, aprendemos hoje como, de maneiras as mais diversas, os segmentos subalternizados teimam em continuar existindo e resistindo. Como, utilizando-se dos mais diferentes e criativos artificios, inventam, lutam e resistem teimosamente às exclusões e destruições de que são objeto diariamente.

Com o Programa Nacional de Alfabetização, enfim, aprendemos o que são os saberes da experiência, secularmente inferiorizados e desqualificados. Colocamos em análise e problematizamos a arrogância dos discursos científicos e, convivendo com esses saberes considerados inferiores – menores porque locais, fragmentários e não totalizantes – começamos a perceber como criativamente, no cotidiano, essas práticas vão engendrando outros modos de existir e estar neste mundo, outras sociabilidades, outras percepções...

Aprendemos com Paulo Freire que “educação é comunicação, é diálogo” que não pode ser caracterizada como “transferência de saber”, que “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1974, p. 69).

Aprendemos e experimentamos tais encontros inventando-nos e inventando outros mundos.

É como afirma Santos (1996), nos “territórios dos pobres”, nas “zonas urbanas opacas” é que estão:

Lutas Sociais e Educação Popular

(...) os espaços do aproximativo e da criatividade, opostos às zonas luminosas, espaços de exatidão. Os espaços inorgânicos é que são abertos, e os espaços regulares são fechados, racionalizados e racionalizadores. Por serem 'diferentes', os pobres abrem um debate novo, inédito, às vezes silencioso, às vezes ruidoso (...). É assim que eles reavaliavam a tecnoesfera e a psicoesfera, encontrando novos usos e finalidades para objetos e técnicas e também novas articulações práticas e novas normas, na vida social e afetiva (...). Essa busca de caminhos é, também, visão iluminada do futuro e não apenas prisão em um presente subalternizado pela lógica instrumental ou aprisionado num cotidiano vivido como preconceito (pp. 261-262).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. Q. **As Ligas Camponesas** – São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BASTOS, E. R. **As Ligas Camponesas** – Rio de Janeiro: Vozes, 1984

BRANDÃO, C. R. Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação. IN **Proposta**. Rio de Janeiro: Supl. 1, 1997.

BEISIEGEL, C. R. **Política e Educação Popular – a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BERLINSK, A. “As Atividades em Educação Popular”. IN **Educação Popular II**. Rio de Janeiro: CEI, Supl. 1, 1997.

BEZERRA, A. “As Atividades em Educação Popular” IN **Educação Popular II**. Rio de Janeiro: CEI, Supl. 1, 1997.

CASTRO, R. **Chega de Saudade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CHAUÍ, M. “Prefácio” IN De Decca, E. **O Silêncio dos Vencidos** São Paulo: Brasiliense, 1984.

COIMBRA, C. M. B. **Produzindo Esquecimento: histórias negadas** – Rio de Janeiro: UERJ, 1999, mimeogr.

Lutas Sociais e Educação Popular

_____ **Guardiães da Ordem: algumas práticas psi no Brasil do “milagre”** Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

_____ **Discursos Sobre Segurança Pública e Produção de Subjetividades: violência urbana e alguns de seus efeitos.** São Paulo: NEV/USP, Projeto de Pós-Doutorado, 1998, mimeogr.

DUMONT, B. **Um sonho Interrompido.** São Paulo: Porto Calendário, 1997.

FÁVERO, O. (org.). **Cultura Popular/Educação Popular: memórias dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____ **Educação como Prática de Liberdade** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____ **Pedagogia do Oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GAGNEBÍN, J. M. **Walter Benjamin: os Cacos da História** São Paulo: Brasiliense, 1982.

GÓIS, M. – **Entre o Rio e Mar** Rio de Janeiro: Revan, 1996.

_____ **De Pés no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964): uma escola democrática.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HOLLANDA, H. B. **Impressões de Viagem: CPC, Vanguarda, Desbunde – 1960-1970.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

JULIÃO, F. **Que São as Ligas Camponesas?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

KREUTZ, L. **Os Movimentos de Educação Popular no Brasil de 1961-1964** Rio de Janeiro: FGV, Dissertação de Mestrado, 1973.

MACIEL, L. C. **Anos 60. P. A., L&PM,** 1987.

MEYER, C. dos S. **Inquérito Policial Militar Realizado no Programa Nacional de Alfabetização e no Movimento de Cultura Popular/ Relatório –** Rio de Janeiro: MEC, 1965, mimeogr.

MOTTA, N – **Noites Tropicais** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

Lutas Sociais e Educação Popular

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos** – contribuição a história de educação no Brasil. São Paulo: Temas Brasileiros 2, 1973.

PEIXOTO, F. **O Melhor Teatro do CPC da UNE** São Paulo: Global, 1989.

RIBEIRO, A. P. G. “Fim de um Ano: Tempo de Rememorar” IN FAUSTO NETO, A. E e PINTO, M. J. (orgs.). **O Indivíduo e as Mídias**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SODRÉ, N. W. **A Verdade Sobre o ISEB**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

SOUZA, D. e CHAVES, D. (orgs.) – **Nossa Paixão Era Inventar um Novo Tempo**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.

VAN DER POEL, M. S. **Alfabetização de Adultos: o sistema Paulo Freire** – Estudo de caso num presídio. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

SOBRE A AUTORA

CECÍLIA MARIA BOUÇAS COIMBRA

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1974), graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1966), mestrado em Psicologia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas (1980) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1992). Atualmente é professora adjunto 4 aposentada da Universidade Federal Fluminense, membro da diretoria colegiada do Grupo Tortura Nunca Mais Rio de Janeiro e membro do conselho editoria da Fractal: Revista de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: produção de subjetividade, direitos humanos, práticas psi, exclusão social e especialismos.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Entre utopias e esperanças: a atualidade de Paulo Freire para adiar o fim do mundo

Between utopias and hopes: Paulo Freire's current situation to postpone the end of the world

Mariana de Castro Moreira¹

¹ Educadora. Psicóloga. Mestre e Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Professora de Psicologia na Universidade Federal Fluminense, Rio das Ostras, RJ, Brasil – marianacastromoreira@id.uff.br /ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1989-8936>

Palavras-chave:

Paulo Freire; educação popular; psicologia.

RESUMO: O presente artigo tem como foco celebrar o centenário de Paulo Freire e se mobiliza por algumas questões: o que a Psicologia tem feito na escola e, mais especificamente, de que modo Psicologia e Educação Popular se encontram? O que temos a aprender com Paulo Freire? Qual é a atualidade de seu legado para avançar, hoje, em tempos de recrudescimento e de perda de direitos. A partir de uma escrita situada e implicada, discute-se brevemente a própria história da constituição da Psicologia enquanto ciência e os efeitos aí engendrados em termos de modos e processos de subjetivação. Aponta-se a obra e o legado de Paulo Freire como mobilizadores de novas práticas em Psicologia, tomando as nossas realidades e o compromisso com a transformação social como diretrizes éticas, ontológicas e epistemológicas, reafirmando a atualidade do educador brasileiro para resistir e reconstruir nossas utopias nos dias de hoje.

Keywords:

Paulo Freire; popular education; psychology.

ABSTRACT: This article focuses on celebrating the centenary of Paulo Freire and is mobilized by some questions: what has Psychology been doing at school and, more specifically, how do Psychology and Popular Education meet? What do we have to learn from Paulo Freire? What is the relevance of your legacy to advance, today, in times of upsurge and loss of rights. Based on a situated and implied writing, we briefly discuss the very history of the constitution of Psychology as a science and the effects engendered therein in terms of modes and processes of subjectivation. Paulo Freire's work and legacy are pointed out as mobilizers of new practices in Psychology, taking our realities and commitment to social transformation as ethical, ontological and epistemological guidelines, reaffirming the current status of the Brazilian educator to resist and rebuild our utopias nowadays.

INTRODUÇÃO

A escrita deste texto é situada. Já não sei mais pensar o que faço sem me situar. Já não consigo mais escrever travestida de uma suposta neutralidade. Já não posso mais construir intervenções e processos de construção de conhecimento sem me questionar para que, para quem ou, melhor seria dizer, com quem, contra o quê ou quem trabalho, existo, insisto. Assim se faz esta escrita, assim vou me fazendo, assim tenho buscado construir nossas práticas: não com a postura totalizante dos “olhos de Deus” (HARAWAY, 1995), mas nas encruzilhadas e nos territórios, com aquelas e aqueles com quem pretendemos transformar o mundo e construir utopias.

Sim, construir utopias. Há muitos modos de se falar em utopia. Não falo das utopias como ideais inatingíveis, mas como aquilo que nos mobiliza, aquilo que nos coloca em movimento, no sentido poético que nos trouxe Galeano. Ele, em diálogo com o cineasta argentino Fernando Birri, nos ensina: “a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Lembrar de Galeano é celebrar as nossas Latino-américas, é celebrar as nossas ancestralidades, é reconhecer a dívida histórica que temos com os povos e as comunidades afrodiaspóricas e indígenas. 2021 é um ano especial. Difícil e especial. Celebramos os cinquenta anos de Veias abertas da América Latina, um mapa deixado por Galeano para nos ajudar a ler um pouco de nossas raízes não somente latino-americanas, mas a entender os jogos perversos e excludentes, a política de deixar morrer, engendrada pela lógica capitalista e neoliberal.

Galeano falava que não escrevia por encomenda, mas como uma alegria na vida que lhe custava caro, que o colocava em risco. E nos ensinava que é preciso “*inventar o futuro, não aceitá-lo. Não temos que nos resignar às fatalidades do destino, porque a história pode nascer de novo a cada dia*”.

Homem de seu tempo, parecia dialogar com nosso Freire que igualmente nos dizia: “*o futuro não é uma província à espera que eu chegue lá, eu sou fazedor de futuro*”. Ele falava que o futuro seria uma invenção da gente, um lugar de liberdade que, para existir, precisaria ser construído cotidianamente no presente (EAD FREIRIANA, 2020a).

Lutas Sociais e Educação Popular

Afirmamos acima que 2021 é um ano especial: é ano de celebrar o centenário de Paulo Freire. A escrita deste texto se faz em meio ao turbilhão de emoções e merecidas homenagens ao Patrono da Educação Brasileira, título recebido por Freire no governo da ex-presidenta Dilma Roussef, em 2012. Neste momento, nas últimas e certamente nas próximas semanas, Freire e suas ideias são revisitadas, lidas, pintadas nos muros das cidades, nas camisetas dos jovens e de alguns não tão jovens como eu, nos posts das redes sociais... Enquanto algumas institucionalidades se recusam a reconhecê-lo e a celebrá-los, nós, mulheres e homens de nossos tempos, resistimos e o revisitamos. Que sejamos merecedores de seu legado e que tenhamos a coragem de seguir aprendendo com ele.

Neste mesmo momento de 2021, completamos exatos dezoito meses da chegada da pandemia do COVID-19 ao Brasil. Lamentavelmente, estamos próximos da perda de 600 mil pessoas pelo coronavírus. Hoje, ultrapassamos o assustador número de 21 milhões de casos confirmados em nosso país.

Estima-se que mais de 19 milhões de pessoas, no Brasil, passem por situações de fome e de insegurança alimentar. A pandemia exacerbou e expôs nossas estranhas desigualdades. Ao mesmo tempo em que celebramos Freire, vivemos em um país enlutado por tantas perdas e dores, um país que precisa visitar e contar sua história para prosseguir atuando contra os inúmeros retrocessos no campo das políticas públicas e na construção de uma sociedade mais justa e equânime para todas e todos.

Assim, para prosseguir, busco me situar neste território de lutas e, acreditando que escrever é um modo de elaborar o vivido, busco também me localizar neste texto. Falo aqui como educadora, brasileira, cidadã, mulher, preta, mãe. Ao situar minha fala, entro em contato com os sentimentos que acompanham este momento e encontro Pessoa, ou Álvaro de Campos para ser mais precisa. Da sua poesia, chegam-me os versos: “O que há em mim é sobretudo cansaço...” (CAMPOS, 1944).

Mas busco seguir seu poema e ele me ensina sobre o “nosso cansaço” e diz:

*“Porque eu amo infinitamente o finito.
Porque eu desejo impossivelmente o possível.
Porque quero tudo, ou um pouco mais, se puder ser.
Ou até se não puder ser...”* (CAMPOS, 1944).

Lutas Sociais e Educação Popular

A arte sempre chega primeiro e nos ajuda a dar sentido ao que estamos vivendo. Estou certa de que o muito que há entre nós é cansaço. De tantas perdas, de tanta dor, de tanto impossível, do recrudescer das nossas lutas e conquistas de direitos tão sonhados...

Mas ao lado do cansaço, encontro a esperança. Revisito Paulo Freire e tento, uma vez mais, com ele, aprender a esperançar, a tomar as nossas realidades e os nossos territórios como pontos de partida e matéria prima do nosso ofício de educar. Sim, há perdas e cansaço. Mas é preciso mais do que nunca resistir e reinventar nossas práticas e processos de construção de conhecimentos, reafirmando a educação, as psicologias e as utopias que queremos fazer existir.

O presente texto tem como foco celebrar o centenário de Paulo Freire e se mobiliza por algumas questões: o que a Psicologia tem feito na escola e, mais especificamente, de que modo Psicologia e Educação Popular se encontram? O que temos a aprender com Paulo Freire? Qual é a atualidade de seu legado para avançar, hoje, em tempos de recrudescimento e de perda de direitos?

O FUTURO COMEÇA AGORA

Em uma recente publicação intitulada “O futuro começa agora”, o pensador português Boaventura Sousa Santos (2021) sugere que talvez a pandemia marque, enfim, o início do séc. XXI. Ele diz:

Este livro foi escrito entre o medo e a esperança, tal como um e outra nos confrontam no início do século XXI. O presente acabou sem nos darmos conta. Como nos ensinou Eric Hobsbawm, os séculos nunca começam no dia 1º de janeiro do primeiro ano de cada novo século. Começam quando imprimem a sua marca no mundo, ou seja, quando inscrevem a sua aura ou o seu trauma específico nos corpos de vastas camadas da população em diferentes partes do mundo. [...] O novo século começa agora, em 2020, com a pandemia, e aconteça o que acontecer. E, no entanto, um começo diferente dos anteriores. Se for apenas o começo de um século de pandemia intermitente, haverá nele algo de fúnebre e crepuscular, o início de um fim. Por outro lado, pode ser também o começo de uma nova época, de um novo modelo civilizacional (SANTOS, 2021, p. 15).

Alguns anos antes, Stengers (2015) igualmente prenunciava o fim de um ciclo e a premência de construirmos um novo mundo possível. Nas palavras da autora,

Lutas Sociais e Educação Popular

Talvez uma era tenha chegado ao fim, mas trata-se de um episódio que, como tal, pertence ao que chamei de “primeira história”, clara e confusa. Não acredito estar enganada ao pensar que, se a calmaria tiver voltado quando este livro chegar aos leitores, o desafio primordial será o de “relançar o crescimento!”. Amanhã, como ontem, nos pedirão para aceitar os sacrifícios exigidos pela mobilização de cada um para esse crescimento e reconhecer a imperiosa necessidade de reformas “pois o mundo mudou”. A mensagem dirigida a todos continuará, portanto, intacta: “Não há escolha, é preciso aguentar firme, aceitar que os tempos são difíceis e se mobilizar para um crescimento, sem o qual não há solução concebível. Se ‘nós’ não o fizermos, outros vão se aproveitar de nossa falta de coragem e de confiança” (STENGERS, 2015, p.10-11)

“Se ‘nós’ não o fizermos, outros vão se aproveitar de nossa falta de coragem e confiança”. Que potência, Stengers nos deixa! Tenho pensado muito e tentado compreender um pouco os caminhos que nos trouxeram até aqui, no Brasil, hoje. Refiro-me, especificamente, aos sem números de perdas e de retrocessos políticos, éticos, estéticos, do ser e do conviver que nos interpelam cotidianamente em nosso país. Como chegamos até aqui? Como permitimos chegar aonde chegamos?

Como se recolhesse pistas, olho a história recente de nosso país, buscando reconhecer algumas de nossas heranças não como fardos ou caminhos predeterminados, mas como sinais de inspiração que nos ajudem a ver onde erramos, onde acertamos, onde é preciso voltar, quando não é mais possível voltar, mas, sobretudo, como não sucumbir, como resistir, como avançar e como esperar, como nos ensinou Paulo Freire.

Não caberia neste trabalho, analisar, com o devido cuidado e amplitude, os caminhos que nos trouxeram até aqui e que nos ajudariam a entender um pouco mais sobre o desmonte da nossa frágil democracia. Mas, tomamos como ponto de partida a premissa de que se não tivéssemos nos afastado tanto dos projetos de educação popular, dos territórios onde a educação de base se faz e dos movimentos de cultura popular, talvez nossas redes de sustentação cidadã não estivessem tão fragilizadas.

É com esta aposta que este texto se faz e é assim que busco revisitar e reencontrar o legado de Paulo Freire: assumindo os riscos de uma escrita implicada e buscando reinventar utopias, como nos ensinou Galeano; tentando entender que alguns ciclos se fecharam e que precisamos ter coragem de inventar novos presentes e futuros possíveis, como nos ensinaram Boaventura e Stengers.

Lutas Sociais e Educação Popular

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO POPULAR

Meu encontro com Freire antecede a minha formação em Psicologia, tendo sido pautado pela participação em movimentos sociais e experiências de educação popular (MOREIRA, 2014). E não podia ser diferente, uma vez que na Psicologia nem sempre nosso patrono teve o lugar que merece. Conforme trouxemos em trabalhos anteriores,

herdeira do modo moderno de conhecer, a Psicologia constituiu-se tomando como ponto de partida certo pressuposto de que seria possível criar categorias sobre sujeitos - homens, brancos, adultos, europeus, saudáveis (seja lá o que isso for...) – tomados de modo universal e a partir dos quais todo conhecimento – se construído a partir dos “métodos corretos” – poderia nos levar a leis gerais, universais (MOREIRA, 2021, p.102).

Deste modo, historicamente, produzimos o que Oliveira, Balieiro e Santos (2020, p. 95) denominam de “intervenções marcadas pelo operador ético da modernidade” e, conseqüentemente, geramos “práticas excludentes e constitutivas de um sujeito apartado da vida”, o que gera, nos territórios da educação, “práticas pautadas em abordagens diagnósticas, compensatórias e adaptativas”.

Com o ideário moderno e a expansão do sistema escolar, surgem novas demandas de seleção, classificação e ajustamento dos indivíduos. É neste contexto que a escola passa a ocupar um lugar central na construção do projeto de modernidade: é ali que vamos construir um novo homem para uma nova nação; é na escola que vamos selecionar e preparar quem deve fazer parte desse novo projeto e gerir quem não se ajusta. E a Psicologia terá um papel preponderante neste cenário.

A frase de Rubem Alves nos ajuda a entender os desdobramentos que algumas de nossas práticas engendraram. Nas palavras do educador,

As escolas existem para transformar crianças que brincam em adultos que trabalham. É preciso entrar no mercado de trabalho... [...] É na escola que as crianças deixam de ser crianças que brincam para ser adultos que podem entrar para o mercado de trabalho. Cuidar de passarinhos não é uma atividade produtiva. Não se faz vestibular para ser cuidador de passarinhos... (ALVES, 2010, p. 18, p. 24).

Lutas Sociais e Educação Popular

No caminho entre as histórias da Psicologia e da Educação, as ideias de Rubem Alves parecem nos provocar, possibilitando talvez alguns deslocamentos potentes. Diversos autores (GADOTTI, 2000; SILVA, 2005; GUZZO, 2010; PATTO, 2005) têm discutido a história destes campos de conhecimentos a partir da própria história do desenvolvimento e da consolidação do capitalismo e, com ele, de novas formas de sociabilidade que acabam por reconfigurar o que é ser mulher, criança, família, etc.

É a partir do momento em que certos “disfuncionamentos” (Silva, 2005; Foucault, 1997) não são mais regulados de uma maneira informal pela sociedade que surge a necessidade de problematizarmos o social. É neste contexto que surgem práticas disciplinares, equipamentos institucionais e profissionais especializados para contribuir com as novas formas de sociabilidade e garantir a continuidade do desenvolvimento econômico. A Psicologia, como ciência moderna, se constitui neste momento e a educação será, como sabemos, um dos primeiros campos de atuação para a nova ciência (EAD FREIRIANA, 2020b).

Não nos prolongaremos em demasia, neste momento, na história da constituição da Psicologia enquanto ciência. Por ora interessa-nos ressaltar o quanto Psicologia e Educação Popular não se encontram, em seus primórdios. Pelo contrário, podemos afirmar que, não raro, trabalhamos em nome daquilo que Paulo Freire denunciou como da ordem de uma “educação bancária” (FREIRE, 1997).

Operando em nome de uma doutrina liberal e em defesa da liberdade e dos interesses individuais da sociedade – marcas do modo de produção capitalista – trabalhamos no propósito de contribuir com a criação do sujeito moderno e este como alguém que precisaria *ser educado* para se tornar completo. Caberia à escola “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (Libâneo, 1982, p.2), não sendo esta um lugar de transformação social, mas da manutenção do *status quo*.

A escola, nesta concepção, não é o espaço da subjetivação, mas do assujeitamento e nossa ciência, aparentemente neutra e asséptica, atuou para produzir corpos dóceis e assujeitados, contribuindo para configurar as categorias dos indisciplinados, dos delinquentes ou dos doentes. Nas palavras de Freire,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os

Lutas Sociais e Educação Popular

recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1997, p. 62).

Encontremos em nosso mestre tanto do que muitas vezes produzimos. Analisando nossas práticas docentes, Paulo Freire nos denunciava como operadores de uma relação “narradora, dissertadora”, remontando à relação dicotômica entre sujeitos/narradores, por um lado, e objetos/pacientes/ouvintes/educandos, por outro, no que ele chamou de uma “quase enfermidade da narração”.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão ‘bancária’ da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos. (FREIRE, 1997, p.64)

Os modos de opressão operam em sutilezas e virulências, transformando modos de ver o mundo e de (se) pensar em um processo de domesticação de si mesmo e da realidade, gerando contradições e estranhamentos. Para isso, trabalham apartando-nos do mundo, abstraindo nossas materialidades. Referindo-se ao pensamento de Simone de Beauvoir, Freire alerta: “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine”. (FREIRE, 1997, p.64)

A leitura da obra freiriana não pode ser feita de modo abstrato, mas deve estar aterrada em nossa história, na história de silenciamento e aniquilação de nosso povo, nas nossas raízes, belezas e mazelas. Neste percurso, impossível não situar a própria história dos meios de produção e, nela, a relação entre oprimidos e opressores, entre ricos e pobres e a cruel desigualdade cada vez mais presente entre as escolas para ricos e as escolas para pobres¹.

Nas primeiras linhas de seu livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire dedica sua arte-atuação aos “*aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam*”. É somente a partir dos anos sessenta que alguns de nós – psicólogas e psicólogos – começaremos a nos questionar sobre o nosso

¹ Vale aqui lembrar o perfil de inscritos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2021 que traz a menor proporção de pretos, pardos e indígenas nos últimos dez anos e o menor número de inscrição nos últimos quatorze anos, reforçando a percepção de que a pandemia e as atuais políticas públicas exacerbam as nossas desigualdades.

Lutas Sociais e Educação Popular

papel como pesquisadores e profissionais e, pouco a pouco, procuraremos nos aproximar das práticas experimentadas no terreno da educação popular, aprendendo com Paulo Freire a construir uma Psicologia a partir das nossas realidades e com compromisso com a transformação social.

O período chamado de “crise da Psicologia Social” traz, dentre suas marcas, o questionamento sobre a importação acrítica de modelos norte-centrados e, com eles, uma forte ruptura com os modos positivistas carregados pelo ideário moderno. A emergência das perspectivas críticas em Psicologia Social é, de modo recorrente, inspirada pelas práticas da educação popular e os trabalhos de base comunitária (MOREIRA, 2000).

Dentre os *muitos personagens em cena* (SADER, 1988), com os anos 70 e 80 vemos surgir diversos movimentos sociais e organizações da sociedade civil que se mobilizaram na luta contra a ditadura e pela democratização, construindo importantes conquistas que vão do silenciamento, punição e interdição à participação como conquista e direito.

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (FREIRE, 1997, p.77).

A problematização dos homens em suas relações com o mundo é o ponto de partida para inúmeras experiências socio-comunitárias que acabam por contribuir com a transformação das práticas *psi*, em nosso país. Novas categorias analíticas e metodológicas se configuram e, dentre elas, a noção de conscientização se espraia apontando não somente a necessidade de mudarmos a forma de pensar o mundo, mas incluindo necessariamente, uma práxis significativa, ações em ato. Para Freire, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p. 38).

Contra-pondo-se às clássicas concepções de educação bancária, nos aproximaremos de uma perspectiva dialógica de modo a ultrapassar uma visão abstrata de indivíduo e a superar a contradição educador-educando. A educação problematizadora afirmará o homem como sujeito histórico e inconcluso, estimulando a criticidade ao colocar-se como caminho de construção de futuro, de esperança e de realização do ideal utópico.

Lutas Sociais e Educação Popular

bell hooks², educadora feminista negra e professora universitária norte-americana que trabalha com a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, foi fortemente influenciada pela Pedagogia da autonomia de Paulo Freire e tem sido uma importante disseminadora das ideias do nosso patrono.

Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador (...) Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo) ... Imagine a obra como água que contém um pouco de terra. Como estamos com sede, o orgulho não vai nos impedir de separar a terra e ser nutridos pela água...Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para nossa vida, mas não é. E assim a obra de Paulo Freire, em seu entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o estágio inicial de transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (bell hooks, 2013, p.67, 71).

hooks, basendo-se em Freire, nos ensina: “*Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde.*” Eles nos falam que a construção de uma identidade de resistência só é possível a partir do reconhecimento dos modos e dos processos de subjetivação daqueles e daquelas com que vamos trabalhar. Aprender e ensinar a fazer boas perguntas, fomentar o espírito investigativo e o prazer de construir conhecimento a partir da realidade, compartilhar o processo de construção de conhecimentos e o pensamento crítico, lutando contra todas as formas de silenciamento, de violência, de opressão e de colonização de mentes e corpos podem ser caminhos potentes para enfrentarmos nossos cansaços e reafirmarmos nossas lutas.

Iniciamos nosso texto revisitando algumas de nossas referências e para concluir, mesmo que provisoriamente estas palavras, convido novamente Galeano, Nitta e Paulo Freire para nos ajudar a esperançar. Há dez anos atrás, o escritor uruguaio nos advertia: “A história

² bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, em homenagem à bisavó materna. Optamos aqui por manter a grafia de seu nome em letras minúsculas, como a autora propõe e justifica, ao optar por focar sua escrita e suas ideias e não a sua pessoa.

Lutas Sociais e Educação Popular

não quer se repetir – o amanhã não quer ser outro nome do hoje -, mas a obrigamos a se converter em destino fatal quando nos negamos a aprender as lições que ela, senhora de muita paciência, nos ensina dia após dia” (GALEANO, 2021, p. 9).

Nitta, viúva de Paulo Freire, ilumina nossos caminhos e diz: “*Paulo não pensava em ideias, mas pensava na existência humana. Quem é adepto do amor, de uma vida mais solidária, unida, inteira, está com Paulo. Quem tem a utopia de construir um mundo melhor está com Paulo*” (NITA FREIRE, 2021) e ele próprio nos evocava: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1997).

REFERÊNCIAS

- ALVES, R.; SOUSA, M. de. **Pinóquio às Avestas**. Campinas: Verus Editora/Mauricio de Sousa Editora, 2010.
- CAMPOS, Á. de. **O que há em mim é sobretudo cansaço** In Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).- 64.
- EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
- EAD FREIRIANA. **Curso ‘Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 7 - **O pensamento moderno e a educação realista**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1997.
- FREIRE, N. **Quem tem a utopia de construir um mundo melhor está com Paulo Freire** In Nova Escola, 2021. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/20655/nita-freire-quem-tem-a-utopia-de-construir-um-mundo-melhor-esta-com-paulo-freire>
- FREIRE, P. **Educação ‘bancária’ e educação libertadora** In Patto, Maria Helena de Souza. (org.). Introdução à Psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, June 2000.
- GUZZO, R. S. L. et al. **Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação**. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010.
- GALEANO, E. **Para que serve a utopia?** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>
- GALEANO, E. **Las venas abiertas de América Latina**. 60. ed. Bogotá, Colombia: Siglo XXI Editores, 1990.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina. 50 anos. Edição comemorativa**. Porto Alegre: L&PM, 2021

Lutas Sociais e Educação Popular

HARAWAY, D. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** Cadernos Pagu, (5), 7-41, 1995.

HOOKS, b. **Paulo Freire** In Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1982.

MOREIRA, M. de C. Sobreviver nunca foi nosso destino: quando um analisador potencializa outros olhares e práticas na intersecção entre a psicologia e a educação. **Sul-Sul - Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 1, n. Especial, p. 96-117, 2021.

MOREIRA, M. de C. **“O que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou?” Uma cartografia da atuação de Organizações da Sociedade Civil no fortalecimento da democracia.** Tese de Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Rio de Janeiro: EICOS/UFRJ: Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, L.R. de; BALIEIRO, T. B; SANTOS, A. de O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 94-108, 2020.

PATTO, M.H.de S.. **A produção do fracasso escolar – Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Intermeios, 2015 (4ª edição revista e ampliada).

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da grande.** São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora – da pandemia à utopia.** Coimbra: Almedina, 2021.

SILVA, R. N. da. **A invenção da psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STENGERS, I. **No tempo das catástrofes – resistir à barbárie que se aproxima.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SOBRE A AUTORA

MARIANA DE CASTRO MOREIRA

Professora adjunta no Curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense - UFF/Rio das Ostras. Áreas de interesse: Psicologia, Educação e processos de construção de conhecimentos. Movimentos Sociais, Organizações da Sociedade Civil e Políticas Públicas. Possui doutorado (2014) e mestrado (2000) em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). marianacastromoreira@id.uff.br

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

O “Novo Normal” Pandêmico e os Desafios para a Educação Crítica

The Pandemic “New Normal” and Challenges for Critical Education

Inny Accioly¹; Donaldo Macedo²

1 Professora Adjunta, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: innyaccioly@gmail.com, / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7726-4536>

2 Professor Emérito, University of Massachusetts, Boston, Massachusetts, Estados Unidos – E-mail: donaldo.macedo@umb.edu, / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6059-6489>

Palavras-chave:

educação crítica;
pandemia; Paulo Freire;
neoliberalismo.

RESUMO: O texto dialoga com a obra de Paulo Freire para reivindicar um olhar crítico e historicamente situado – a partir da perspectiva dos povos oprimidos – sobre a realidade social e ambiental do capitalismo atual, especialmente no contexto da pandemia da COVID-19. Os autores buscam trazer elementos que auxiliem na compreensão da realidade em sua totalidade e globalidade, estabelecendo correlação entre eventos históricos e condições sociais, a fim de ir além da denúncia da “normalidade” neoliberal – e seus efeitos na educação, no meio ambiente, nas condições de vida nas periferias globais e na arquitetada “crise dos refugiados” – para anunciar uma educação crítica que seja radicalmente centrada na igualdade e na defesa da vida.

Keywords:

critical education;
pandemic; Paulo Freire;
neoliberalism.

ABSTRACT: The article dialogues with Paulo Freire's work to argue for a critical and historically situated view – from the perspective of the oppressed – on the social and environmental reality of current capitalism, specifically in the context of the COVID-19 pandemic. The authors seek to bring elements that contribute to the understanding of reality in its entirety and globality, establishing correlations between historical events and social conditions, to go beyond the denunciation of neoliberal "normality" – and its effects on education, environment, on the living conditions in the global peripheries, and the so-called “refugee crisis” – to announce a critical education that is radically centered on equality and the defense of life.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, assim como a devastação provocada pelo furacão Katrina em Nova Orleans em 2005, são episódios que devem ser analisados para além do seu caráter de catástrofe biológica ou ambiental, pois, sobretudo, estes são fenômenos que desvelam o *continuum* histórico que anualmente vitima milhões de pessoas nas periferias

Lutas Sociais e Educação Popular

globais. No caso da pandemia, não é de surpreender que, embora o vírus faça vítimas independentemente de etnia, raça, classe e gênero, as populações que são mais mortalmente afetadas são aquelas que sofreram um passado – que é prolongado no presente – de escravização, colonização e exploração.

A progressiva precarização das condições de vida a que estas populações estão sujeitas, somada à destruição dos sistemas públicos de saúde e sua subsequente privatização e o desmonte dos direitos trabalhistas impõem a necessidade de submissão a cargas de trabalho cada vez mais intensas e um dilema entre ou morrer de fome ou correr o risco de ser infectado no uso diário de sistemas de transporte público superlotados. Tais fatores, além de contribuírem para deprimir a resposta imunológica ao vírus, levam a maiores taxas de transmissão e mortalidade.

O fato é que, para as populações das favelas e periferias ao redor do mundo, a luta diária pela sobrevivência com um mínimo de dignidade os coloca permanentemente em “estado de emergência”. Portanto, o alerta de emergência pandêmica não é uma exceção, mas a regra sob a qual suas vidas são governadas e controladas.

Diante do exposto, argumentamos que a necessária transformação social exige que nos recusemos a adotar posturas pessimistas frente à atualidade selvagem do capitalismo ou considerar tal situação como sendo imutável e inexorável. Ao contrário, é preciso compreender que o curso da história – não sendo um amontoado de fatos e ações desconectadas, mas um conjunto complexo de forças – pode e deve ser transformado.

No entanto, tal ruptura requer o desenvolvimento de uma análise crítica que torne possível fazer a correlação necessária entre eventos históricos e condições sociais, a fim de se compreender a realidade em sua totalidade e globalidade. Consequentemente, a análise da história mundial a partir da perspectiva dos oprimidos nos permite compreender mais facilmente que os oprimidos, em geral, foram e continuam a ser vítimas da história dos colonizadores brancos ocidentais – uma história que sumariamente nega a milhões de pessoas e comunidades o direito de serem agentes de sua própria história. Essa negação tornou quase impossível para os oprimidos manterem e desenvolverem suas línguas, tradições e culturas. Tomando como exemplo os povos indígenas, a negação do direito à vida está associada ao apagamento da sua história, o que pode ser entendido também como um atentado à biodiversidade, uma vez que o seu modo de vida tem como princípio a preservação das espécies e ecossistemas. Portanto, as lutas indígenas por terra e território – que vão contra os interesses do agronegócio e da mineração – têm a importância de demonstrar o potencial

Lutas Sociais e Educação Popular

destrutivo do capitalismo, que inexoravelmente conduz a humanidade ao colapso social, ambiental e climático.

Neste texto, buscamos trazer elementos que auxiliem na compreensão da arquitetura global da atual pandemia, tentando ir além da amnésia histórica que fornece visões seletivas da realidade, que são interpretadas quase sempre a partir da perspectiva das nações dominantes e impostas por meio de rígido controle dos modelos educacionais e da mídia.

Com efeito, a pandemia da COVID-19 exige uma resposta crítica que se recuse a cair na tentação de voltar ao “normal” ou adotar postura de aceitação resignada das vidas perdidas em decorrência não apenas do vírus, mas principalmente do desprezo dos dominantes pela vida humana.

Desta forma, buscamos ir além da denúncia da “normalidade” neoliberal e seus efeitos na educação, no meio ambiente, na vida das populações e na arquitetada “crise dos refugiados”, para defender uma educação crítica, centrada na igualdade e na defesa da vida.

A ARQUITETURA DA NORMALIDADE CAPITALISTA

A intensificação dos níveis de extrema pobreza e miséria em nível global foi desencadeada não pela emergência da pandemia da COVID-19, mas principalmente por governantes que desde a década de 1970 abraçaram o édito neoliberal de Milton Friedman que afirma que “a responsabilidade social dos negócios é aumentar seus lucros” (FRIEDMAN, 1970).

Como isso sugere, a principal preocupação da empresa capitalista não é apenas aumentar os lucros dos acionistas, mas também sequestrar o Estado – e, ao fazê-lo, consagrar um tipo de liderança política que abdica de qualquer responsabilidade ética e moral com o bem público. Consequentemente, o neoliberalismo abraçado por Margaret Thatcher (no Reino Unido) e Ronald Reagan (nos Estados Unidos) foi imposto aos cidadãos de seus respectivos países e às economias dependentes sob a rubrica do “livre comércio”, que “habilmente esconde, ou busca obscurecer, uma nova edição intensificada desse terrível mal que é o capitalismo histórico, mesmo que a nova edição seja um tanto modificada em relação às versões anteriores” (FREIRE, 1998, p. 114).

Portanto, precisamos situar a análise da atual pandemia em uma visão mais abrangente dos fatores de intersecção que deram origem à pandemia da COVID-19, em primeiro lugar, e também como esses fatores interagiram para produzir o contexto político

Lutas Sociais e Educação Popular

que impulsionou o crescimento mundial da direita ultraconservadora e seu racismo letal (no Brasil, nos Estados Unidos, no Reino Unido, entre outros países).

Na maioria das nações desenvolvidas e países em desenvolvimento, como o Brasil, cortes draconianos nas políticas de educação e saúde e desinvestimentos em habitação popular levaram a uma turbulência sem precedentes, especialmente quando medidas de austeridade ditadas pela oligarquia mundial foram implementadas. Conforme Amy Goodman e Noam Chomsky (2021) apontam, é preciso compreender as interconexões entre a pandemia, a desregulamentação das políticas ambientais, as políticas externas e o imperativo capitalista da maximização dos lucros.

Neste sentido, as políticas de saúde não podem ser compreendidas em isolamento, pois estão entrelaçadas, por exemplo, com a política externa adotada por cada governo – fator que incidiu na dinâmica de produção e distribuição das vacinas contra a COVID-19. A análise de Chomsky aponta que a pandemia da COVID-19 está longe de ser o maior fator de ameaça ao futuro da humanidade. Por exemplo, um “estudo de 2015 realizado por Karesh descobriu que as mudanças no uso da terra, como o desmatamento, a expansão urbana e a construção de estradas são os principais impulsionadores do transbordamento de patógenos da vida selvagem para os humanos”¹.

A COVID-19 não é a primeira pandemia experimentada no século XXI – pense em Ebola, Zika, febre amarela, entre outros – e nem será a última, a menos que os governantes mudem imediatamente o paradigma e assumam o objetivo político de reverter as atrocidades das medidas neoliberais de austeridade e de transferência da riqueza da população para as oligarquias financeiras – como Trump fez quando esteve na presidência dos Estados Unidos.

Ao invés de se ocuparem buscando soluções capazes de reverter este trágico cenário, os apologistas do mercado vão a extremos delirantes para fazer a irrealidade parecer normal. Como exemplo, em março de 2020, – quando a pandemia da COVID-19 já havia feito centenas de vítimas no Brasil – o presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, defendeu que a falta de acesso a sistemas de saneamento básico para milhões de brasileiros deveria ser vista com bons olhos, pois fortaleceria sua imunidade. Conforme afirmou, “eles nunca pegam nada. Você vê um cara pulando no esgoto, sai, dá um mergulho né? E nada acontece com ele.”²

¹ *The Nation*, 14 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.thenation.com/article/world/one-health-pandemic/>

² “Jair Bolsonaro claims Brazilians 'never catch anything' as Covid-19 cases rise,” *The Guardian*, 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/global-development/2020/mar/27/jair-bolsonaro-claims-brazilians-never-catch-anything-as-covid-19-cases-rise>

Lutas Sociais e Educação Popular

A crescente consciência acerca do fato de que dois bilhões de pessoas atualmente vivem em nações atormentadas por problemas de escassez de água e de que a previsão é que cerca de dois terços do mundo poderão enfrentar este problema dentro de quatro anos não impediu que, em dezembro de 2020, a água fosse introduzida como uma *commodity* a ser comercializada no mercado financeiro de Wall Street.³

Diante da pandemia da COVID-19, uma das premissas neoliberais que orientam o cenário político global – a premissa declarada pelo presidente Ronald Reagan em seu discurso inaugural, em 1981, de que “o Estado não é a solução para o nosso problema, o Estado é o problema” – foi colocada em xeque até mesmo por instituições-chave do neoliberalismo, como o Fundo Monetário Internacional (FMI). No final de 2020, o FMI passou a recomendar que os governos resistissem “ao endurecimento da política fiscal e, em vez disso, garantissem apoio contínuo ao setor da saúde, aos indivíduos e às empresas. Em economias limitadas em sua capacidade, uma reorientação de priorização dos gastos pode ser tomada para proteger os mais vulneráveis.”⁴ Contudo, não é possível afirmar que estamos prevendo o fim do neoliberalismo. O que podemos documentar é que a pandemia revelou o fracasso total do neoliberalismo em sustentar a vida neste planeta.

Ademais, a extrema direita alçada ao governo em diversos países tentou encobrir o total fracasso em estancar a pandemia usando uma linguagem de guerra – que é ecoada tanto nos mais altos círculos de poder quanto nos aparatos culturais da direita – para transformar o trauma, a exaustão e o luto em uma névoa de teorias da conspiração, repressão estatal e um profundo sentimento de insegurança que serve principalmente aos interesses dos que estão no poder (GIROUX; FILIPPAKOU, 2021). Como exemplo, em 2020, sob o pretexto de conter a pandemia, o governo Trump seguiu sua agenda racista endurecendo a repressão na fronteira do México com os Estados Unidos e prendendo pessoas em acampamentos improvisados de arame farpado (MACRINE, 2021).

A sistemática violação de direitos humanos nas fronteiras é justificada sob o discurso da segurança – discurso que historicamente faz com que o governo dos Estados Unidos obtenha apoio para fomentar guerras ao redor do mundo. É preciso ressaltar que as mesmas guerras desalojam e deslocam milhares de pessoas que não têm outra opção a não ser buscar

³ Kim Chipman, “Water joins gold and oil for first time as traded commodity on Wall Street amid fears of scarcity,” *Financial Post*, 8 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://financialpost.com/investing/water-joins-gold-and-oil-for-first-time-as-traded-commodity-on-wall-street-amid-fears-of-scarcity>

⁴ Blog do FMI, 2 de novembro de 2020. Disponível em <https://blogs.imf.org/2020/11/02/the-crisis-is-not-over-keep-spending-wisely/>

Lutas Sociais e Educação Popular

refúgio em qualquer lugar e de qualquer maneira. O mesmo ocorre na União Europeia. Conforme apontado por Tsiakalos (TSIAKALOS et al, 2021), a narrativa hegemônica sobre o suposto perigo dos refugiados passou a ser reforçada por um argumento adicional: além de serem perigosos para a segurança nacional e dos cidadãos individualmente, e para a identidade nacional, os refugiados agora seriam perigosos transmissores do vírus.

A narrativa do suposto perigo dos refugiados esconde o propósito de manter uma reserva de força de trabalho extremamente barata disponível para ser explorada em condições muitas vezes degradantes. Um exemplo é apresentado por Vittoria e Muraca (2021), que relatam as intervenções do governo italiano durante a pandemia da COVID-19 para atender aos interesses das indústrias agrícolas: alguns imigrantes que trabalhavam ilegalmente na agricultura tiveram a sua condição temporariamente legalizada, contudo, sob condições muito precárias e sem garantia de quaisquer direitos sociais básicos, como acesso à educação.

Portanto, a pandemia ofereceu aos governos novas oportunidades para privação de direitos, principalmente de estrangeiros que já são comumente considerados suspeitos de serem perigosos. Nestes casos, a violação de direitos é mais facilmente aceita. No entanto, as violações de direitos nos “casos especiais” para proteger de supostos perigos têm se mostrado como sendo apenas o primeiro passo para outras violações e destituições de direitos.

Desta forma, a ideologia neoliberal do “novo normal” – termo comumente usado para descrever nossa coexistência alterada após a pandemia – induz a aceitação de um futuro de medo no qual não há alternativas, o que intencionalmente produz fatalismo, desesperança e resignação. Conforme apontado por Leher (2021), o termo “novo normal” é polissêmico e denota a confluência de muitas perspectivas diferentes para o futuro, todas elas pró-sistêmicas.

No propagado “novo normal”, a perspectiva é de intensificação da exploração do trabalho, principalmente por meio de plataformas e aplicativos de prestação de serviços – na chamada *gig economy*. Estima-se que, em 2020, cerca de 35% da força de trabalho nos EUA (57 milhões de pessoas) esteve sob esta condição. De acordo com artigo publicado pela revista *Forbes*, a previsão é de que, até 2023, este tipo de trabalhador “autônomo” representará mais da metade da força de trabalho nos EUA.⁵

O cenário de demissões em massa de professores durante a pandemia também abriu as portas para a *gig economy* na educação. Conforme é apontado por Leher (2021), antes da pandemia, o fenômeno da demissão em massa já estava atingindo proporções escandalosas

⁵ Rebecca Henderson, “How COVID-19 Has Transformed The Gig Economy,” *Forbes*, 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/rebeccahenderson/2020/12/10/how-covid-19-has-transformed-the-gig-economy/?sh=22c4dfef6c99>

Lutas Sociais e Educação Popular

nas instituições de ensino superior privadas brasileiras devido à expansão do ensino à distância. Em grande parte das universidades nos Estados Unidos, o número de docentes não efetivos supera significativamente o número de docentes efetivos. Os docentes não efetivos (chamados de *adjunct*), em geral, estão sob condições contratuais que não proporcionam segurança no emprego, recebem menos benefícios, estão sujeitos a maior servidão e, portanto, dispõem de nenhuma liberdade acadêmica.

A partir da irrupção da pandemia da COVID-19, instituições educacionais no mundo todo migraram de aulas presenciais para aprendizagem remota – um termo que abrange tanto a entrega de conteúdo escolar por rádio, televisão e apostilas, quanto por meio de plataformas educacionais online, software e aplicativos. A difusão deste modelo educacional remoto “pré-embalado” permite grande controle corporativo sobre o ensino e a aprendizagem, o que faz levantar importantes debates sobre “imperialismo cultural” (BORG; MAYO, 2021) e desqualificação dos professores. Além disso, a exacerbação da desigualdade social e, mais precisamente, as dificuldades no acesso à alimentação, habitação, saúde, medidas de alívio financeiro e políticas de acesso à internet, criaram enormes abismos de desigualdade educacional que alcançaram, em todo o mundo, proporções ainda desconhecidas.

Desta forma, a ideologia do “novo normal”, difundida sob o lema do “progresso”, escancara a completa demolição da propagada “ética universal de defesa dos direitos humanos” e, especialmente, do direito à vida – que, é preciso ressaltar, historicamente é negado a uma grande parte da população mundial, especialmente aos povos indígenas, comunidades negras e mestiças, mulheres e pessoas LGBT.

No entanto, ondas de protestos ao redor do mundo demonstram um crescente nível de conscientização e organização popular. Um pouco antes do surto da COVID-19, a rebelião popular de outubro de 2019 no Chile – quando os manifestantes marcharam contra o sistema que negava direitos de seguridade social, educação, saúde e moradia – conseguiu aprovar a revogação da Constituição promulgada durante a ditadura de Pinochet nos anos 1980 (FERNÁNDEZ et al, 2021).

As manifestações ao redor do mundo em repúdio ao assassinato de George Floyd (um homem negro desarmado) por um policial branco em Minneapolis, EUA, em maio de 2020, demonstram que a lenta asfixia inerente ao sistema capitalista – que “atinge, em sua cruzada globalizante, a máxima eficácia da natureza maligna” (FREIRE, 1998, p. 114) – está sendo desafiada por aqueles que lutam diariamente para poder respirar. Essas revoltas vêm

Lutas Sociais e Educação Popular

servindo como plataformas para denunciar o racismo, sexismo, classismo, homofobia e demais opressões enraizadas nas formas capitalistas de exploração.

Na esteira da pandemia da COVID-19, é imprescindível que os educadores recusem tanto o retorno ao antigo “normal”, quanto a aceitação de uma “nova normalidade” neoliberal ou ultraneoliberal – como é o caso no Brasil, em que alterações constitucionais recentes reduzem drasticamente os investimentos públicos em políticas sociais.

O conceito de alienação, desenvolvido por Marx no século XIX, mostra-se bastante atual para compreender a arquitetura da “normalidade” capitalista. No capitalismo, os meios de produção (terras, máquinas e, atualmente, tecnologias) estão concentrados no regime de propriedade privada (incluindo a propriedade intelectual e as patentes, o que dificulta o acesso ao conhecimento). Aqueles que não possuem os meios de produção tornam-se dependentes da venda de seu trabalho para garantir seu sustento. Assim, a alienação do trabalho se constitui na separação, desvinculação do trabalhador: 1) do objeto produzido por seu trabalho; 2) do conjunto de conhecimentos que compõe as diferentes etapas do processo de trabalho; 3) da característica fundamental do ser humano que é sua criatividade para transformar a natureza e se transformar nesse processo; 4) dos outros seres humanos e da natureza.

Esse fenômeno observado por Marx alcançou, na segunda década do século 21, níveis altamente destrutivos nos quais a desumanização é tão acentuada que muitas vezes leva os trabalhadores a buscarem ativamente caminhos que os conduzem ao seu próprio aniquilamento. Alguns exemplos são o apoio de trabalhadores a presidentes como Trump, nos Estados Unidos, e Bolsonaro, no Brasil, entre outros políticos de direita ao redor do mundo, que negam a gravidade da COVID-19 e espalham mentiras sobre a sua letalidade ou negam a própria existência da doença, enquanto os dados oficiais informam os altos números de vítimas fatais.

POR UMA EDUCAÇÃO RADICALMENTE CENTRADA NA VIDA

A partir do exposto, defendemos que a concepção de uma normalidade que seja verdadeiramente nova só é possível se construída coletivamente pelos povos e grupos sociais oprimidos, de forma a desconstruir a adaptabilidade (quase que “natural”) a uma ordem na qual os lucros são colocados acima da vida. A pandemia da COVID-19 deixou claro que é preciso desconstruir a lógica neoliberal de que todos os problemas são uma questão de responsabilidade individual – uma lógica profundamente arraigada na sociedade e que

Lutas Sociais e Educação Popular

desresponsabiliza o Estado do dever de prover políticas sociais, principalmente aos mais desfavorecidos.

Portanto, afirmamos que, para aqueles de nós que ousam imaginar um mundo menos perverso e mais humano, é preciso lutar pela erradicação dos privilégios de classe, raça, gênero e etnia, um vez que qualquer forma de privilégio aponta para desigualdades estruturais ossificadas que sustentam a economia de mercado, que perpetua seu poder por meio de apelos desavergonhados de “adaptabilidade a situações que constituem uma negação da humanização [e que] são aceitáveis apenas como consequência da experiência de ser dominado ou escravizado” (FREIRE, 1998, p. 72).

Deveria ser radicalmente inaceitável falar de democracia, por exemplo, nos Estados Unidos, que é a sociedade mais rica do mundo e um país no qual milhões de desabrigados, incluindo famílias inteiras e cerca de 16 milhões de crianças, passam fome. Deveria ser motivo de repreensão pública o fato de os Estados Unidos – uma nação que se orgulha de sua abundante produção de alimentos – pagar aos fazendeiros para não plantarem, fazendo com que a escassez de alimentos e os altos preços possam sempre garantir lucros obscenos ao agronegócio. Também deveria ser radicalmente inaceitável que em um país como o Brasil – onde existe um sistema de saúde público robusto e uma longa tradição de campanhas de vacinação – o governo atue dificultando a execução de programas de vacinação contra a COVID-19 ou que pacientes com COVID-19 e bebês prematuros morram devido à falta de remédios e suprimento de oxigênio, como ocorreu em 2020 no estado do Amazonas.

Uma normalidade genuinamente “nova” também tornaria inaceitável o governo dos Estados Unidos impor sanções a Cuba, Venezuela, Irã ou qualquer outro país que siga seu próprio caminho de desenvolvimento. Uma nova normalidade significaria que os governos dos Estados Unidos, Reino Unido e União Europeia deixariam de desrespeitar a dignidade, a humanidade e os direitos dos povos da África, América Latina e Oriente Médio.

Portanto, é urgente restabelecer a relação direta entre a luta pelo direito à educação e a luta pelo direito à vida digna. Em outras palavras, conforme argumenta Loureiro (2021), é necessário desenvolver processos educativos que visem superar as relações sociais regidas pelo capital que, como afirmam Katu, Sánchez e Camargo (2021), fomentam um genocídio ecológico, genético e étnico.

Necessitamos de processos educativos que fomentem nossa capacidade criativa de transcender a mera adaptação à realidade imediata e visível para vislumbrar um novo futuro, transformando assim o curso da história. Neste aspecto, Freire argumenta que, enquanto os

Lutas Sociais e Educação Popular

animais se adaptam ao seu meio, os humanos são capazes de transformar seu meio como agentes históricos – agentes que podem, simultaneamente, refletir sobre a história que escrevem para depois lerem o que escreveram. Ou seja, os humanos deveriam “alegrar-se em saber disso. . . [somos] seres ‘condicionados’, mas capazes de ir além de [nosso] próprio condicionamento” (FREIRE, 1998, p. 115-116)

Portanto, é urgente construir uma pedagogia que tenha como finalidade central a construção de uma sociedade em que todos possam ter assegurada uma vida digna e livre de qualquer tipo de opressão. Em outras palavras, uma pedagogia que conduza análises críticas da realidade, encorajando a denúncia da desumanização no capitalismo e nutrindo a capacidade transformadora no sentido da reafirmação do “bem viver” (KATU et al, 2021). Nesse ponto, temos muito a aprender com os povos tradicionais (pescadores artesanais, indígenas, quilombolas, entre outros) cujas atividades produtivas possibilitam práticas de vínculos orgânicos com suas terras e territórios. Conforme pontua Loureiro (2021), para os povos tradicionais, a vida não tem preço e seus territórios não podem ser trocados na forma de mercadorias. O seu caráter tradicional é marcado por uma forma específica de ler o presente considerando o passado, o que permite vislumbrar um futuro sem perdas significativas em termos de costumes, valores, culturas e formas de convivência historicamente viáveis e decisivas para a reprodução da vida (LOUREIRO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto ao longo do texto, os multimilionários e governos apologistas do neoliberalismo usaram a pandemia da COVID-19 como oportunidade para garantir lucros extraordinários, derrubar direitos sociais e toda e qualquer barreira para os negócios, revelando, portanto, o alto grau de desprezo que nutrem pela dignidade e pela vida das pessoas.

A pandemia revelou um grau obscuro de desigualdade, intolerância, racismo e, ainda, consolidou uma “nova normalidade” baseada em níveis extremos de exploração dos trabalhadores.

Construir um “novo normal” que rompa de fato o *continuum* da história – uma história que produziu e reproduz genocídios de forma permanente – é um desafio que deve ser enfrentado com urgência pelos educadores e por todas as forças progressistas. A defesa das instituições públicas como escolas e universidades públicas, saúde pública e gratuita, seguridade social, moradia e alimentação para todos, e o reconhecimento do direito à terra, território e identidade cultural, fazem parte de uma grande luta em defesa de todas as formas de vida.

Lutas Sociais e Educação Popular

A afirmação de uma vida com dignidade – independentemente de classe, gênero, raça, orientação sexual ou etnia – precisa ser a base da educação, indo em sentido contrário a uma falsa utopia projetada por e a serviço da classe dominante. Freire se refere a essa utopia como “a utopia de uma minoria” que visa “criar uma sociedade robotizada por máquinas altamente inteligentes que podem substituir homens e mulheres em toda uma gama de atividades” (FREIRE, 1998, p.117).

Desta forma, é necessário que a educação produza e difunda aos trabalhadores, ao redor do mundo, ferramentas que lhes permitam ir além dos chavões oferecidos pela concepção de liberdade dos dominantes, que reduz os cidadãos trabalhadores a meros consumidores de mercadorias produzidas às custas da miséria da sua classe. Em outras palavras, é urgente construir uma educação que faça ruir a arquitetura da normalidade capitalista.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, I; MACEDO, D. Moving beyond the slow death of neoliberalism to a life-centered education: An Introduction. In: **Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

BORG, C.; MAYO, P. The Lost Generation? Educational Contingency in Viral Times: Malta and Beyond. In: **Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

FERNÁNDEZ, M. B.; BARRIOS, I. S.; LIRA, A. Lessons from teacher organizing: Disputing the meaning of teaching and teachers’ work during the Coronavirus pandemic in Chile. Em: **Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage**. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1998.

FRIEDMAN, M. The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits. **The New York Times Magazine**, 13 September, 1970.

GIROUX, H. A.; FILIPPAKOU, O. Militarization in a Time of Pandemic Crisis. In: **Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

GOODMAN, A.; CHOMSKY, N. Chomsky on Trump’s Disastrous Coronavirus Response, Bernie Sanders & What Gives Him Hope. In: **Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

Lutas Sociais e Educação Popular

KATU, L., SÁNCHEZ, C.; CAMARGO, D.R. Resisting and re-existing on Earth: Politics for hope and ‘buen vivir’. In: **Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021

LEHER, R. The ‘new normal’ in education is ultra-neoliberal: In defense of the strategy that breaks with the time continuum. In: **Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

LOUREIRO, C. F. B. Environmental education: For a critical renovation alongside the traditional peoples. In: **Education, Equality, and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

MACRINE, S. L. Coronavirus Pandemic and the ‘Refoulment’ of Refugee/Asylum Seekers. In: **Education, Equality, and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

TSIAKALOS, G.; MALICHUDIS, S.; PAPANGELI, I. Xenophobic Europe: Racist Policy Towards Refugees. In: **Education, Equality, and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

VITTORIA, P.; MURACA, M. Neoliberal recrudescence versus radical transformation of the reality in Italy: What and why must we learn from the coronavirus pandemic?. In: **Education, Equality and Justice in the New Normal: Global Responses to the Pandemic**. London: Bloomsbury, 2021.

SOBRE A AUTORA E O AUTOR

INNY ACCIOLY

É Doutora em Educação, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), pesquisadora do Coletivo de Estudos Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ), do Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação (LIEPE/UFRRJ) e do Grupo de Estudos em Educação Ambiental *Desde el Sur* (GEASur/ UNIRIO). Em 2019, foi eleita para a diretoria do Grupo de Trabalho Paulo Freire, da *American Educational Research Association* (AERA).

DONALDO MACEDO

É Professor Emérito de Artes Liberais e Educação na *University of Massachusetts*, Boston, EUA. É coautor com Paulo Freire do livro *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra* (1987). Suas publicações incluem os livros *Imposed Democracy: Dialogues with Noam Chomsky e Paulo Freire* (2012) e *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know* (2006).

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

A Pedagogia Freireana no contexto da EJA: a força de um pensamento inédito-viável

Freirean Pedagogy in the context of EJA: the strength of an unprecedented-viable thought

Francisco Canindé da Silva¹.

¹ Doutor em Educação, UERN, Açu, RN, Brasil- E-mail: caninprof@hotmail.com /ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5089-284X>

Palavras-chave:
pedagogia freireana;
EJA; emancipação
social.

RESUMO: Refletimos, neste trabalho, a força da pedagogia freireana no contexto da educação para pessoas jovens, adultas e idosas da EJA. O estudo realizado reconheceu, no relato de quatro professoras desta modalidade de ensino, inéditos-viáveis que evidenciam a força deste pensamento político-pedagógico. Enlaçada aos princípios de democracia, libertação e emancipação humana, assumidos e defendidos pelo educador Paulo Freire, a reflexão possibilitou-nos reconhecer e potencializar sentidos que colaboram com a dilatação da rede de saberes-fazer-poderes dos professores da EJA e com o fortalecimento das lutas empreendidas cotidianamente por pesquisadores, agentes políticos e educadores. Eles militam e defendem esta modalidade de ensino, enquanto direito público, dever do Estado e ação necessária à emancipação social de mulheres e homens, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à alfabetização e à escolarização inicial na infância.

Keywords:
freirean pedagogy; EJA;
social emancipation.

ABSTRACT: We reflect in this work the strength of Freirean pedagogy in the context of education of young people, adults and elderly in EJA. The study carried out recognized, in the report of four teachers of this modality of teaching, unprecedented-viable that show the strength of this political-pedagogical thought. Linked to the principles of human democracy, liberation and emancipation, assumed and defended by educator Paulo Freire, the reflection allowed us to recognize and enhance meanings that collaborate with the expansion of the network of knowledges-doings-powers of EJA teachers and with the strengthening of struggles undertaken daily by researchers, political agents and educators. They militate and defend this type of education, as a public right, duty of the State and action necessary for the social emancipation of women and men, young people, adults and the elderly who did not have access to literacy and to early schooling during childhood.

1. INTRODUÇÃO

Apesar da vacina contra o coronavírus já ser um começo de realidade em muitos países, o ano de 2021 nasce sem forças e esperanças para milhões de habitantes do planeta Terra. A pandemia provocada pela COVID-19 (oficialmente declarada em março de 2020),

Lutas Sociais e Educação Popular

definiu-se mortífera e indolente com a população mundial, atingindo de forma direta e indireta os indivíduos socialmente afetados pela desigualdade social, política e econômica. Não é em essência o vírus *sars-cov-2* que mais vitima a população carente do planeta, mas os contextos social, econômico e cultural de miséria e de abandono político em que estão imersos. A vida de muitos oprimidos (moradores de rua, catadores de lixo, feirantes, empregadas domésticas, trabalhadores diaristas, entregadores de *app* e tantos outros que vivem na informalidade) foram suspensas, evidenciando um quadro caótico já em curso.

As recomendações de prevenção e do combate ao vírus, dado pelo isolamento em forma de quarentena não aconteceu como previsto, revelando especificamente para os grupos populares a dura face da pobreza em que foram colocados. Sem as condições materiais mínimas (água, sabão e álcool) para se cuidarem tornou-se catastrófico para a maioria destas pessoas entrar em estado de quarentena.

No caso do Estado brasileiro, a situação vem se agravando e disparando o sinal de alerta, cotidianamente, especialmente quando a população ouve/ver/sente de seu presidente, o Governo Bolsonaro, afirmar que o vírus é apenas uma “gripezinha”, ignorando a omnipresença do vírus, desdenhando das mortes em larga escala e atribuindo ao fatalismo histórico, o momento pandêmico.

Compreende-se que essa sociedade em colapso ascendente, exige que se faça como fez Paulo Freire em um outro momento perverso da história (a ditadura militar), uma leitura crítica de mundo, possível por meio da interação direta com os grupos e cotidianos desses grupos penalizados, para sentir de perto, de dentro e desde dentro (FREIRE, 1982) a cruel realidade dos mais afetados pelo coronavírus, dentre esses encontra-se a classe de professores.

Interpretando de maneira associativa o adágio popular, de que *após a tempestade vem a bonança*, acredita-se que no caso brasileiro a bonança, ou melhor dizendo a *esperança* emerge, forçosamente, no momento da crise epidemiológica, política e social, não como fenômeno metafísico, mas resultante de lutas processuais em que grupos populares tem se envolvido para garantir o direito à vida, resistindo e reexistindo criativamente.

Neste ano de 2021 o conjunto de lutas processuais movidas pela *esperança* se fortalece ainda mais por ocasião do *centenário de Paulo Freire* – educador brasileiro que lutou incansavelmente em defesa dos oprimidos e excluídos do direito à vida. Seu legado epistemológico e político pode ser comparado a Sequoia (árvore de força gigantesca e grande

Lutas Sociais e Educação Popular

longevidade), cuja força transcende ao tempo, produzindo nos diferentes contextos de uso, *inéditos-viáveis* a mulheres e homens de esperança.

Do que é feito esse pensamento de força gigantesca e de grande longevidade nos atuais contextos de uso (pandêmico, de recessão, de morte?) é uma das questões impulsionadoras desse trabalho que vem se articulando no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por meio do projeto *Por dentro da escola pública de EJA: práticas e conhecimentos significações*.

Metodologicamente, os relatos foram obtidos por meio de *conversas* (MATURANA; PAZ DAVILA, 2004) realizadas com três professoras da EJA. Cada uma das conversantes desta reflexão, enlaçou princípios filosóficos do educador Paulo Freire, possibilitando-nos destacar a força política e epistemológica que emana do encontro entre a literatura freireana e suas respectivas atividades docentes nos diferentes espaços-tempos de uso cotidiano escolar.

Os inéditos-viáveis reconhecidos nos relatos obtidos por meio das conversas realizadas via *Google Meet*, não somente revelaram relações teórico-práticas dos conversantes com o pensamento freireano, mas dilataram a rede de saberes-fazer-poderes e lutas dos sujeitos, colaborando com o processo de resistência e transformação de realidades opressoras emergentes no mundo e em sua atividade profissional cotidiana.

Assim, o trabalho se organiza no primeiro movimento, em torno de princípios da pedagogia freireana, destacando a força de um pensamento sempre inédito e viável ao trabalho educativo, especialmente com a EJA. No segundo movimento reflexivo, se estabelece um diálogo com os relatos das professoras, percebendo como esta pedagogia vem sendo reinventada e dilatada no uso cotidiano.

Nas considerações finais, reafirma-se a compreensão de que a pedagogia freireana é feita de encontros geradores, de palavras grávidas de mundo (FREIRE, 2002) que reelaboram e fortalecem a luta de mulheres e homens em seus diferentes espaços-tempos de relação. Desses encontros resultam ao mesmo tempo a dilatação e ligadura do pensamento freireano com os movimentos de grupos oprimidos (professoras e estudantes) que resistem ao fatalismo histórico e se afirmam como sujeitos de direito.

2. A FORÇA DE UM PENSAMENTO INÉDITO-VIÁVEL: PRINCÍPIOS E RELAÇÕES EM PERMANENTE RECONSTRUÇÃO

A força do pensamento freireano vem sendo compreendido, ao longo de sua existência na sociedade brasileira e mundial, especificamente em ciclos de educadores críticos progressistas, muito mais como uma *pedagogia da esperança* do que propriamente como uma didática a ser desenvolvida com os interditados de liberdade e cassados em sua autonomia humana e social. Não nos referimos apenas a obra *Pedagogia da esperança*, mas ao conjunto de princípios filosóficos, educativos e reflexivos que formam o legado freireano que se amplia em tantas outras frentes educacionais espalhadas nos mais diferentes lugares deste nosso planeta como um conhecimento progressista, próprio de quem sonha a educação e a vida de olhos abertos à realidade cotidiana, invisibilizada por racionalidades políticas e epistemológicas reducionistas e opressoras.

Em tempos de retorno e intensificação do fatalismo histórico – do racismo, da xenofobia, da homofobia, da misoginia e tantas outras excecências atribuídas a distintos grupos humanos, é importante assumirmos, declaradamente, uma *pedagogia da esperança* que se mova na ligadura e na soldadura com as pedagogias da indignação, do oprimido, da autonomia, da liberdade e dos sonhos possíveis, a fim de combatermos golpe a golpe (CERTEAU, 2011) o avanço de um império socioeconômico fatalista, que além de não dar conta das demandas básicas da população, nega-se a reconhecer o seu fracasso enquanto modelo de emancipação humana.

Em *Educação como prática de liberdade*, reconhecemos logo de início a opção freireana pela denúncia de um modelo de sociedade, cuja estrutura econômica tornava-a “cambiante e dramaticamente contraditória” (FREIRE, 2007, p. 43), reservando aos grupos populares um lugar minimizado, sem condições básicas de sobrevivência e de criação de projetos que pudessem retirá-los da condição colonizadora de inaptos, deficientes e ignorantes. Sair dessa condição opressão exigirá, segundo Freire (2007, p. 113) o reconhecimento por parte destes homens e mulheres de que não existe “ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta”. O saber hegemônico que desautoriza os demais saberes culturais e cotidianos, tem por fundamento apenas um tipo de racionalidade, a cognitiva instrumentalizadora e o princípio mercadológico que tem o capitalismo como propulsor das relações econômicas (SANTOS, 2009).

Lutas Sociais e Educação Popular

A percepção de que não há ignorância absoluta e nem sabedoria absoluta é fundamental ao trabalho com a pedagogia freireana, um *inédito-viável* que pode e deve evidenciar um conjunto infinito de saberes que os indivíduos criam e com eles operam cotidianamente, para além da marca autorizada do conhecimento hegemônico, mas que ainda não são capazes de reconhecer sua natureza e força na relação com o todo, dada a sua douta ignorância (BOURDIEU, 2004).

A esse respeito, acreditamos que se faz necessário, um processo continuado de conscientização política e epistemológica que possibilite as mulheres e homens, especificamente dos grupos populares (marginalizados) que eles e elas não estão apenas *no* mundo, mas *com* o mundo. “Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2007, p.47).

O desvelamento da realidade passa necessariamente pela tomada de consciência das mulheres e homens que se encontram em subcondições de vida em função das situações de desigualdade e injustiça social a que são colocados. Todavia, essa tomada de consciência não se caracteriza pela abstração de um saber eleito, legitimador da realidade cotidiana. É o próprio Freire (2010, p. 78) que afirmará a relevância da objetivação da realidade enquanto processo de reflexão transformadora. “Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida”. A leitura de mundo, como uma das etapas de seu trabalho educativo, ou seja, o trabalho sensível e ético de ouvir/sentir/ver/tocar os indivíduos em seus respectivos lugares de vivência, seus discursos, conversas, seguido da possibilidade de refletir sobre a realidade objetiva, torna possível a crítica, transformando sua visão e relação com o mundo. É na ligadura com os saberes e experiências de seu mundo e com saberes hegemônicos que oprimem sua condição no mundo que acontecerá a ação libertadora de si e da dominação política e epistemológica externas.

A relação entre saberes, pela força do atrito, dos antagonismos e das contradições gerados pela reflexão, faz emergir nas mulheres e nos homens uma inquietação sobre seu estar no mundo, conduzindo-os a indignação, a rebeldia, ao manifesto e a luta justa pela superação de sua condição de estar *no* mundo para estar *com* o mundo. Entendendo-se nessa reflexão como seres “abertos” serão capazes de se perceberem no movimento de criação da vida cotidiana, libertando-se de amarras fatalistas que lhes são impostas de maneira vil, malévola e

Lutas Sociais e Educação Popular

indolente. Pela conscientização – processo crítico em que os sujeitos se reconhecem *no* e *com* o mundo a partir de sua objetivação, será possível existir e não apenas estar no mundo.

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar *no* mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (FREIRE, 2010, p. 78)

É acerca do existir – estar *com* o mundo – que prescinde o processo educativo, cuja pedagogia freireana opera com a leitura das *situações-limites* (FREIRE, 2002) apresentadas pelos indivíduos cotidianos, e com elas cria *inéditos-viáveis*, ou seja, transforma latências em atos de linguagem, em possibilidades, em práticas de esperança e de liberdade. É pela palavra-mundo (crítica e existenciada) que os seres humanos podem romper “com o bicho de quatrocentos anos, mas cujo fel espesso não resiste a quarenta horas de total ternura” como afirmou o poeta Thiago de Mello (1996, p. 30) em Canção para os fonemas da alegria, poema dedicado a seu amigo Paulo Freire.

A *ternura* de que fala Thiago de Mello é criação vivificada das relações educativas estabelecidas *com* os indivíduos em processos de reflexão (cultural, social, política) que pode acontecer tanto em círculos de cultura como por dentro da escola pública, espaço-tempo de acolhimento crítico de trabalhadoras, trabalhadores (na EJA, por exemplo) e de filhas e filhos destes mesmos trabalhadores dos grupos populares. A ternura com que educadores e educadoras progressistas assumem a tarefa de educar, será possível pela posição assumidamente crítica e esperançosa que têm em dialogarem com a leitura de mundo – problemas, condicionantes, criações e possibilidades – dos educandos e das educandas. Como enfatizado por Freire (2000) o educador esperançoso (no dizer de Thiago de Mello – *terno*), explicita uma certa opção metodológica e epistemológica, contradizendo o caráter natural da educação, pois acredita que a generosidade, o querer bem aos educandos inibe práticas pedagógicas de natureza bancárias.

O *querer bem* aos educandos, próprio de uma pedagogia da autonomia, de quem ensina com ternura, se constitui em nossa reflexão um *inédito-viável*, refazendo-se continuamente na ação solidária com aqueles e aquelas que tem na estrutura social suas vidas mais afetadas. Educadores e educadoras progressistas, também penalizados por essa lógica excludente recorrem em seu fazer cotidiano ao *querer bem* enquanto ato político e afetivo de enfrentamento à estrutura dominante. No contexto de um galopante declínio de valores humanitários provocados pela ausência de políticas de estado e cuidados governamentais (vide contexto de pandemia do COVID-19 no Brasil), a abertura ética e

Lutas Sociais e Educação Popular

compromisso com as reais necessidades, utopias dos educandos e educandas, passa a ser tarefa fundamental do/no processo educativo. Implica, segundo Freire (2010, p. 141) afirmar que: “A minha abertura ao *querer bem* significa a minha disponibilidade à alegria de viver” e não um puro exercício de docilidade ou de amargura docente.

A prática do *querer bem*, de alegrar-se sem perder de vista a rigorosidade metódica do trabalho educativo expande o princípio da esperança: “mudar é difícil mas é possível” situado por Freire (2000, p. 115) como matriz de uma pedagogia da esperança, nos remete a reflexão elaborada por Santos (2002) acerca do princípio esperança de Ernest Bloch (2005). A esperança para este último autor existe em potência nos sujeitos, é latente, pulsa como possibilidade real embora esteja inscrita no plano da potenciação. Não é diferente pensar nesta perspectiva com Freire, partindo do pressuposto de na afirmação “mudar é difícil mas é possível” está inscrito um conjunto de forças (ainda-não) que se postas no circuito de uma reflexão crítica se transformarão em resistência criativa. “Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades” (FREIRE, 1992, p. 11) inscritas na prática dos indivíduos e revelada em seus atos de linguagem.

Desta discussão emerge a necessidade de uma *educação da esperança* (FREIRE, 1992) para que esta teimosa necessidade de liberdade das pessoas no e com o mundo não se desarvore, não perca o endereço e não se torne desespero. Educar a esperança, além do exercício de perceber as situações-limites, implica no reconhecimento de marcas, saberes, capacidades inscritas e encarnadas nos indivíduos que apontam para o trabalho de problematização e soldadura com saberes desligados. Enxergar esses indícios requer uma aproximação cada vez maior e intensa por parte de educadores e educadoras progressistas com a vida cotidiana dos indivíduos, desinvisibilizando suas lutas, potencializando-as e reconhecendo que cada pessoa tem o corpo molhado de histórias, de vontades e de desejos mediatizados pelas relações culturais, sociais e comunitárias, e que, portanto, necessita que este mesmo coletivo se dilate para que estes sonhos e utopias se concretizem.

Freire (1992) destaca a memória como um desses procedimentos implicados e encarnados no saber-fazer dos educadores e educadoras progressistas. Pelos rastros e reservas da memória (RICOEUR, 2011) é possível reconhecer que as necessidades, ausências e lutas do presente são históricas, se produz no conflito e na tensão entre forças antagônicas. Acerca desses rastros, enfatiza:

Lutas Sociais e Educação Popular

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões (FREIRE, 1992, p. 33).

É do gesto do homem comum, de sua memória do ordinário vivido em seus cotidianos, como aprendido com Certeau (2011); do homem e da mulher oprimidos pela estratégica hegemônica, colonialista e patriarcal que emerge a força política e epistemológica de uma pedagogia freireana. É no envolvimento intenso, na trivialidade da vida cotidiana onde moram o alvoroço da alma, a frustração da perda, a ruptura do sonho e a ameaça da perda da esperança que o trabalho educativo crítico começa, e de lá se expande, como aconteceu com a experiência de alfabetização em 40 horas no município de Angicos/RN no início da década de 1960. Foi no contexto do analfabetismo (da desesperança) que a proposta de uma pedagogia do oprimido surgiu e até os dias atuais continua se expandido como um rizoma (DELEUZE; GUATARRI, 2009), para direções diferentes, sem perder a força do bulbo.

Dessa maneira, apostamos que os inéditos-viáveis destacados nessa reflexão, correndo todos os riscos políticos e epistemológicos, não exaurem em momento algum e nem é nossa intenção, os princípios e fundamentos do que acreditamos ser feita a pedagogia freireana. Contudo, nossa convicção nos percebidos-destacados: a) de que não existe ignorância e nem saber absolutos; b) de que os sujeitos estão *no* e *com* o mundo; c) que a *ternura* e o *querer bem* são mobilizadores éticos de uma educação crítica; d) e de que o princípio *esperança* – o *ainda-não*; se constituem em percurso coerente para análise e compreensão de como a pedagogia em questão se operacionaliza em contextos de prática dos professores com os quais conversamos, a partir do GEPEJA.

3. A REINVENÇÃO DO PENSAMENTO FREIREANO EM SIMBIOSE COM A VIDA COTIDIANA DOS EDUCADORES

O aprendizado da pedagogia freireana recoloca, nessa discussão, a vida cotidiana de diferentes educadores e educadoras progressistas como espaço-tempo de dilatação da experiência educativa que emerge no cenário educacional brasileiro no início da década de 60 do século XX no interior de cidades de Recife/PE e Angicos/RN. Desde então, mesmo atravessado pelo Golpe Militar de 1964 as experiências educativas do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife e As quarenta horas de Angicos não pararam de se expandir, especificamente no que se refere a posição política e defesa epistemológica de seu autor e coautores.

Lutas Sociais e Educação Popular

Assim, afirmamos que a pedagogia freireana que tem sua gênese em Recife, nos movimentos de Cultura Popular, e em Angicos, por ocasião do projeto de alfabetização das quarentas horas, vem se reinventando em múltiplas ações educativas cotidianas, como reconhecemos nas *conversas* realizadas com professores de escolas públicas que trabalham com a EJA, nossos colaboradores no projeto de pesquisa *Por dentro da escola pública de EJA: práticas e conhecimentos significações*.

Antes, porém, reiteramos que assumir a conversa como procedimento metodológico nesse momento de pandemia do Covid-19, via *Google Meet* se tornou o meio mais coerente para que pudéssemos traduzir a pergunta norteadora deste trabalho: do que é feita a pedagogia freireana? A conversa, de acordo Maturana e Paz Dávila (2004, p. 105) é um entrelaçamento que coexiste entre a linguagem e as emoções daqueles que se expressam com e no grupo, é um “dar-se conta junto de um fazer e de um emocionar”.

Para Freire (2001) a chave para o diálogo crítico é ouvir e conversar – ouvir a sintaxe específica de cada sujeito, não desperdiçando suas experiências de vida construídas no mundo concreto em que estão imersos. Freire reforça a ideia de que uma condição para conversar é saber ouvir, prática imprescindível para um educador progressista que estando *lá*, no contexto da vida cotidiana dos oprimidos não impõe sua retórica e nem encara sua atividade como a de um herói romântico.

O diálogo, princípio basilar do pensamento freireano, não pode ser desenvolvido imobilizando o outro conversante, isso impediria o exercício da criatividade que emerge da interação do encontro de mundos entre educadores e educandos. Como o próprio Freire (2001, p. 79) afirmou: [...]o que eu consideraria como substantividade de minhas ideias – mas não a totalidade de minhas ideias – é que precisamos respeitar o outro”. Portanto, a base do diálogo, da conversa é o *outro* em sua multidimensionalidade de saberes-fazeres-poderes e lutas.

Na conversa com uma das professoras colaboradoras, realizada no dia 18 de fevereiro de 2021, reconhecemos em sua resposta, a natureza político e epistemológica do trabalho pedagógico freireano. Quando perguntamos sobre a pedagogia freireana, nos responde que essa pedagogia é feita de:

Lutas Sociais e Educação Popular

Da relação consciente e conscientizadora teoria-prática. Da compreensão de que tanto o aprendiz como o educador são sujeitos sócio-histórico-culturais. De entender que a tarefa docente vai além de ensinar conteúdos, consiste, também, no ensinar a pensar certo, razão pela qual tem que ser um testemunho de decência, coerência, diálogo, ética, respeito e jamais de manipulação (Professora A).

A professora demonstra a perspectiva da prática educativa horizontal ao definir que a relação de aprender e ensinar envolve processos de conscientização entre aquilo que se diz e aquilo que se faz no cotidiano de suas atividades docentes, reforçado pela compreensão de sua tarefa no contexto da educação escolar e acadêmica não é apenas ensinar conteúdos, mas envolve outros significantes, tais como: decência, coerência, diálogo, ética e respeito.

Em outro momento de conversa, desta vez com uma professora da rede municipal de ensino em Angicos, acerca de sua prática pedagógica com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a referida professora afirmou que no início do ano letivo e dos semestres procura sempre conhecer mais de perto as atividades cotidianas, expectativas, desejos e sonhos latentes dos alunos: “Procuro conhecer o perfil dos alunos, nos primeiros dias de aula, através de questionários investigativos, para me inteirar de suas particularidades, mediante o contexto em que vivem” (Professora B).

Fundamentada nas informações obtidas, a referida professora revela que planeja e direciona suas atividades pedagógicas, fazendo com que seus estudantes se sintam parte integrante das aulas, proposta muito inerente ao realizado nos círculos de cultura freireano na experiência das 40 horas de Angicos. Inclusive a professora revela que sua metodologia de trabalho docente tem por fundamento esse fazer em círculo – por meio de um diálogo entre diferentes saberes. “Embasada na dinâmica aplicada nos Círculos de cultura da experiência das 40 horas de Angicos, que o educador Paulo Freire, desenvolveu no município de Angicos/RN em 1963” (Professora B).

No contexto das conversas realizadas, evidenciamos em um outro relato, a implicação de uma professora com o pensamento freireano, tanto em sua vida pessoal como na vida profissional. Um percebido-destacado em sua narrativa é a ideia do *fazer coletivo* enquanto demanda necessária ao trabalho de transformação e emancipação humana. “Em nossa vida, agimos de maneira justa, buscamos nos colocar no lugar do outro. Assim, entendemos que estamos construindo a Pedagogia Freireana, que implica numa práxis igualmente libertadora e emancipadora dos sujeitos” (Professora C).

Lutas Sociais e Educação Popular

Em outro momento, a citada professora reforçou a ideia do trabalho coletivo como um dos princípios freireanos abraçado e vivido em seu cotidiano. “[...] é igualmente importante repensar o nosso trabalho docente entendido como coletivo. Do nosso lugar de professora-pesquisadora comprometida com a Educação Popular e a EJA”. Essa posição política de trabalhar *coletivamente* evidencia o princípio freireano democratizante de compreender e viver a educação, solidariamente. “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não solidariedade com os que negam o compromisso solidário” (FREIRE, 2006, p. 19).

A quarta professora com a qual conversamos, acerca do uso da pedagogia freireana em sua prática cotidiana em sala de aula da EJA, traz como princípios freireanos a interação e o diálogo, meios pelos quais cada um, independente da posição e nível em que se encontram, manifestam por meio de suas linguagens, suas reais necessidades. A esse respeito, Freire (1994, p. 21) reitera: “ Para mim, o que o povo recusa é a discursaria sectária, os slogans envelhecidos” que mais coloniza e aprisiona do que liberta e emancipa.

Para mim, e no meu contexto de trabalho, a pedagogia freireana acontece por meio do processo de interação entre professor, aluno e de todos que formam o nosso contexto escolar. Tomamos como ponto de partida a linguagem, o diálogo realizado sempre de forma dinâmica, entre a realidade social, os conteúdos e as experiências dos estudantes no processo de ensino aprendizagem. Procuramos mostrar que não se aprende apenas dentro da sala de aula, e sim na escola e na comunidade como um todo. Deste modo, eles [os alunos] conseguem perceber o verdadeiro propósito de estudar, que é o de desenvolver uma visão crítica sobre o mundo (Professora D).

Reconhecemos que esta professora destaca os saberes da *experiência feita* (FREIRE, 2002) como articuladores de práticas curriculares emancipatórias, e que para essa prática se tornar coerente, propõe o diálogo e a interação com esses sujeitos e suas histórias de vida, tarefa própria de um educador progressista, comprometido com o processo de conscientização dos estudantes e com a revolução cultural decorrente de sua ação pedagógica.

As professoras com as quais conversamos, revelaram para além dos princípios freireanos, a força de um pensamento pedagógico dilatado em diferentes experiências pedagógicas cotidianas. A reinvenção do pensamento é próprio de quem partilha uma concepção, amplia e relaciona com as situações atuais do seu fazer cotidiano, que também é um fazer histórico implicado.

Lutas Sociais e Educação Popular

4. CONCLUSÃO

O trabalho com a pedagogia freireana, provoca nos educadores e educadoras progressistas, sempre que revisitada e dilatada em seu uso, uma vontade específica de continuar lutando por dias menos feios e com menos mortes causadas pelo abandono e negligência política, como observamos nos anos de 2020 e 2021 com o momento pandêmico causado pelo vírus Covid-19.

Nas conversas com as professoras, compreendemos que a pedagogia freireana é denunciadora de uma visão fatalista de história e, ao mesmo tempo, anunciadora de um mundo que reconhece a multiplicidade de saberes produzidos pelos sujeitos cotidianos, possibilitando que a leitura de mundo se materialize no ato pedagógico dos professores e das professoras, na implicada relação de aprender e ensinar nas salas de aula com estudantes desta modalidade de ensino.

A pedagogia freireana, feita desses encontros e dilatações em tempos específicos, por profissionais singulares, implica sempre na transformação da utopia em sonhos possíveis. Sonhos de uma vida sem fome, com menos guerra, mais alfabetização política, menos violência contra a mulher, contra os negros e negras, os grupos LGBTQIA+ e outros tantos que vem sumariamente sendo afetados pela ação de ódio em curso no Brasil e no mundo.

5.REFERÊNCIAS

- BLOCH, E. **O princípio esperança**. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ, Contraponto, 2005.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.
- FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Lutas Sociais e Educação Popular

FREIRE, P; FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros ensaios**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MATURANA, H; PAZ DAVILA, X. Ética e desenvolvimento sustentável: caminhos para a construção de uma nova sociedade. **Psicologia & Sociedade**, 16 (2), 102-110; set/dez.2004.

MELLO, T de. **Faz escuro mas eu canto**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, B de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOBRE O AUTOR

FRANCISCO CANINDÉ DA SILVA

Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília (UnB) e Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor Adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC - Mestrado em Educação), Campus Central; no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Curso de Pedagogia - Campus Avançado de Assú/RN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor-supervisor pedagógico na Rede Municipal de Ensino em Açu/RN, desde o ano de 1991. Temas de interesse de pesquisa são: Currículo, Formação de professores, Práticas pedagógicas, Cotidianos, História e Memória, Alfabetização e Letramentos na EJA

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Paulo Freire's Pedagogy in Timor-Leste: from the struggle for the restoration of independence to the present days

A Pedagogia de Paulo Freire em Timor-Leste: da luta pela restauração da independência aos dias atuais

Samuel Penteado Urban¹; Antero Benedito da Silva²; Irlan von Linsingen³

¹ PhD in Scientific and Technological Education, State University of Rio Grande do Norte, Patu, Rio Grande do Norte, Brazil – E-mail: samuelpurban15@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0037-5270>

² PhD in Education for Peace with Justice, Nacional University of Timor Lorosa'e, Dili, Dili, Timor-Leste – E-mail: anterob@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7216-0164>

³ PhD in Scientific Education, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brazil – E-mail: irlan.von@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5887-6070>

Keywords:

Paulo Freire; popular education; East Timor.

ABSTRACT: The first contact took place in the early 1970s, when the influence from the educator Paulo Freire has been symbolizes struggle and resistance against colonialism and capitalism in Timor-Leste aiming at the restoration of independence. About this, the Professors BarbedoMagalhães and Judith Magalhães applied Paulo Freire's Pedagogy through the book Pedagogy of the Oppressed among the members of Coordinating Group for Reformulation Teaching in Timor (GCRET). This group acted in partnership with FRETILIN. In this sense, this popular education was promoted by FRETILIN, using the Gerenerative Themes and Cultural Practices of the people. After restoration of independence, the popular education in Timor-Leste aims no longer on the struggle for national liberation (restored in 2002), but rather focuses on the struggle for land linked to an eco-solidarity conception of production. The materialization of this education occurs through the Fulidaidai-Slulu Institute of Economics and consequently through Fulidaidai-Slulu. In this sense, Paulo Freire's theory has methodologically influenced the construction of the school's curriculum, as well as having guided the discussions present in the course's subjects, directly or indirectly. Therefore, this text aims to present the presence of Paulo Freire's idea in Timor-Leste through popular education started in 1974 to the present day through the Fulidaidai-Slulu Institute of Economics (IEFS). Methodologically, this is theoretical and participant research.

Palavras-chave:

Paulo Freire; educação popular; Timor-Leste

RESUMO: O primeiro contato ocorreu no início dos anos 1970, quando a influência do educador Paulo Freire simbolizou a luta e a resistência contra o colonialismo e o capitalismo em Timor-Leste visando a restauração da independência. Sobre isso, os Professores Barbedo Magalhães e Judith Magalhães colocaram em prática a Pedagogia de Paulo Freire por meio do livro Pedagogia do Oprimido entre os membros do Grupo Coordenador do Ensino da Reformulação em Timor (GCRET). Este grupo atuou em parceria com a FRETILIN. Nesse sentido, esta educação popular foi promovida pela FRETILIN, utilizando Temas Geradores e as Práticas Culturais do povo. Após a restauração da independência, a educação popular em Timor-Leste não visava mais a luta pela libertação nacional (restaurada em 2002), mas sim a luta pela terra ligada a uma concepção eco-solidária da produção. A

Lutas Sociais e Educação Popular

materialização desta formação ocorreu através do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu e conseqüentemente através do conceito Fulidaidai-Slulu. Nesse sentido, a teoria de Paulo Freire tem influenciado metodologicamente a construção do currículo da escola, além de ter orientado as discussões presentes nas disciplinas do curso, direta ou indiretamente. Assim, este texto pretende apresentar a presença das ideias de Paulo Freire em Timor-Leste através da educação popular iniciada em 1974 até aos dias de hoje através do Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu (IEFS). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica e participante.

INTRODUCTION: A BRIEF HISTORY ABOUT TIMOR-LESTE

Around 1513 and 1515, during the period of the Great Navigations and Imperialism, Portuguese merchants and sailors arrived on the island of Timor. For a long a time, they oppressed the people of Timor-Leste resulting in 500 years of obscurantism (SILVA, 2020). “This concept was commonly used by FRETILIN to characterize the Portuguese colonial education system.” (SILVA, 2020, p. 20).

In a big time jump, in the 21st century, although Paulo Freire did not personally go to Timor-Leste, his ideas arrived in the country in 1974. About this, the Professors BarbedoMagalhães and Judith Magalhães applied Paulo Freire’s Pedagogy through the book Pedagogy of the Oppressed among the members of Coordinating Group for Reformulation Teaching in Timor (GCRET). This group acted in partnership with FRETILIN. In this sense, this popular education was promoted by FRETILIN.

Predicting the possible invasion of Indonesia, FRETILIN unilaterally proclaimed Timor-Leste’s independence on November 28, 1975, and established its first government. (BELO, 2020, p. 9).

However, ten days later, Indonesia invaded the territory in December 1975, relying on US diplomatic support and arms, used illegally, but with secret authorization from Washington (CHOMSKY, 1999). In this sense, East Timor was the site of some of the worst atrocities of the modern era (CHOMSKY, 1999a).

After the Indonesian invasion, the Freirean pedagogy was practiced clandestinely and took place through popular education. In this sense, a struggle begins in Timor-Leste that would result in the achievement of the restoration of the country’s independence in 2002. Behind all this process, Popular Education stands out as one of the weapons of the struggle.

In 2010, the peasants organized the social movement Peasants Union of Ermera, aiming to create a popular university entitled Fulidaidai-Slulu Institute of Economics (IEFS). In general, the content of the curriculum of this university is a mix between East Timorese and peasant’s knowledge, besides some ideas from Paulo Freire and agroecology practiced in Brazil by the Landless Rural Workers Movement (MST).

Lutas Sociais e Educação Popular

In this context, the Fulidaidai-Slulu Institute of Economics (IEFS) appears with the purpose of conducting an indictment of the status quo and, at the same time, building a new form of economy, aiming to favor the construction/consolidation of emancipation/liberation of the Maubere People.

Therefore, this text aims to present the presence of Paulo Freire's idea in Timor-Leste through popular education started in 1974 to the present day through the Fulidaidai-Slulu Institute of Economics (IEFS).

Methodologically, this is theoretical and participant research (BRANDÃO, 2007; FREIRE, 1981), where "(...) research, education, and social action become methodological moments of a single process directed at social transformation." (BRANDÃO, 2007, p. 54). Thus, "by doing research, I educate, and I am educating myself with popular groups" (Freire, 1981, p. 36). In practical terms, it is essential to highlight that the first author was a teacher of Brazilian Cooperation in Timor-Leste (Teacher Qualification Program and Portuguese Language Teaching – CAPES/UFSC) between 2013 and 2015 when he worked together with UNAER in the development of the IEFS curriculum. He also served as a professor at the Fulidaidai-Slulu Institute of Economics, as part of the doctoral research conducted from 2017 to 2018 (funded by the AULP/ CAPES); The second author was one of the student movement leaders in the struggle for the restoration of independence in Timor-Leste, and he has been researching Popular Education in Timor-Leste since the mid-2000s. He supported UNAER's formation and participated in the construction of the IEFS curriculum. Finally, the third author has been a coordinator of Brazilian educational cooperation in Timor-Leste since 2009.

THE OPPRESSIVE EDUCATIONAL CONTEXT

As appointed by Belo (2020, p. 7), after almost four hundred years of the Portuguese presence in Timor-Leste, the number of primary schools could be counted on the fingers. In this sense, the interest in the development of teaching started late, in the first half of the 19th century.

That is because the process of colonization was a commercial enterprise. "Our colonizers did not - and could hardly intend - to create, in the 'discovered' land, a new civilization. They were interested at first in the commercial exploitation of land" (FREIRE, 1967, p. 67).

Lutas Sociais e Educação Popular

According to Dussel (1977, p. 9-10), concerning the oppression of the colonial and neo-colonial periphery, the local peoples¹ are seen by the invader as “labor force, if not irrational, at least ‘bestial’, uneducated - because they don’t have the culture of the center - wild... underdeveloped.” (DUSSEL, 1977, p. 10). For the invaders/exploiters of other people’s land, local people are “(...) the very embodiment of disorder, symbolized by their moral suffering, physical degradation and disorderly world” (MENESES, 2010, p. 226), which was used for a long time to justify the colonization.

“Only in the 1960s, the provincial government gave a significant boost to the education system, opening primary schools at the headquarters of the Administrative Posts and Municipalities.” (BELO, 2020, p. 8). In this sense,

Education did not cover the entire Timorese population, especially the children of the people. There were several reasons. One was related to the poverty of Timorese who could not buy clothes and school supplies and pay tuition; the distances between the villages and the headquarters of administrative posts or municipalities; some missionaries pointed out the rejection of some Timorese rulers and chiefs who did not allow the children of the people to attend schools because they did not want the children of the subordinates and the people to know more than the *bainós* or princes... and the girls had to stay at home for domestic washing and, later, to be given in *barlaque*²...

In 1974, predicting the Indonesian invasion “some Timorese founded the Social Democratic Association Timor in Dili, which, in September of that same year, was transformed into the Revolutionary Front of Independent Timor-Leste (FRETILIN)”. (BELO, 2020, p. 9).

In this sense, as appointed above, on November 28th of 1975, Timor-Leste won independence through the political association Revolutionary Front of Independent East Timor (FRETILIN) against Portugal. But, ten days later, Indonesia invaded the territory on December 1975.

¹ As is the case of the East Timorese people.

² The word *barlake* is usually applied to refer to these exchanges, but it seems to be a floating signifier, with no consensus about what they consist of and about their effect on people's sociality. In fact, it is by exploring the different meanings of *barlake* that certain individuals negotiate their place in the world. (SILVA, SIMIÃO, 2012, p. 364)

Lutas Sociais e Educação Popular

Regarding the beginning of the Indonesian invasion, Gunn (2007, p.51) says that “77% of the population remained illiterate”, making “the Indonesian project to expand primary education essential in the battle for the hearts and minds of East Timorese.”

During the Indonesian invasion, Gunn (2007, p. 50) highlights that the linguistic imposition – the Indonesian language – marked the teaching. So, “the education was central to the Indonesian integration project” (GUNN, 2007, p. 50), that is, this project aimed “to spread a Jakarta-centered worldview.” (GUNN, 2007, p. 51).

More specifically, the Indonesian government imposed the Pancasila along with the process education in Timor-Leste, as this ideology refers to “a set of values and requirements that determined the belonging of individuals and collectives to the political-administrative unit that the Nation-State Indonesian represented” (SILVA, 2007, p. 216). That is, it aimed to submit the Timorese to acceptance of the territorial annexation of Timor-Leste to Indonesia. Thus, Pancasila excluded any possibility of oppositional political activity, aiming precisely at the FRETILIN.

So, teaching was always marked by a linguistic imposition, by memorization and by a decontextualized teaching, in which contents coming from Portugal were worked, at first, and then coming from Indonesia (ACÁCIO, 2006; GUNN, 2007). In other words throughout this period, there was practice of a banking education model that aimed at domination (SILVA, 2020).

Thus, it is important to highlight that Paulo Freire's ideas were used as resistance to this entire process of oppression.

FREIREAN PEDAGOGY AND LITERACY CAMPAIGN

Parallel to the practice of the banking education model pointed out before, illiteracy was also part of a policy used by the settlers to keep the East Timorese silent, without questioning the oppressive system.

It is important to note that during Portuguese rule in 1953, there were only 39 primary schools with only 8,000 students attending them. As a way of boosting the teaching of the Portuguese language, there was an increase in the number of primary schools in the 1970s: 456 schools and 60,000 students in these schools. However, the illiteracy rate was still high: 90% of the population. (CUNHA, 2001, p. 116).

Thus, “[...] a struggle against illiteracy means also a struggle against mindlessness. The colonial state used the education system to polarize people’s creativity and suffocate the Timorese culture.” (NICOL, 2002 apud SILVA 2011, p. 1)

Lutas Sociais e Educação Popular

In this way, FRETILIN devised a “great literacy campaign in truly liberating teaching that will free our people from the 500 years of obscurantism” (FRETILIN, 1974, p. 14). This literacy program was first implemented and worked “to protect and develop (Timorese) culture as an important instrument of liberation.” (RDTL, 1974 apud SILVA 2020, p. 21)

Thereby, three months after the Indonesian invasion, a media release transmitted via Radio Maubere quoted the Democratic Republic of Timor-Leste (RDTL) Prime Minister Nicolau Lobato: “In the short period of three months since December, we have set up 90 schools with more than 9000 people learning to read and write through a genuine method which develops political awareness” (LOBATO, 1975 apud SILVA, 2020, p. 21-22). FRETILIN literacy campaign using Freirean pedagogy was one of the most active components of the ‘grass roots’ or ‘base’ work which started on January 01, 1975. (SILVA, 2020, p. 22).

According to Belo (2020, p. 10),

To extend education to all villages in the territory, the “ministry of education” of the FRETILIN government created education zones, namely: - North Central Zone: 32 schools were created, including the Medical Center renal of Remexio; - Viqueque Region: zone15 de Agosto, with 35 schools; 1975 area covering Bautae and Liasidi for the children of Watocarbau and Watolari. - In the Bucoli Zone, Vicente Reis and his fans created what is called “Liberation Zones”, where they founded literacy and agricultural cooperative posts. (BELO, 2020, p. 10)

Based on the cultural practices of the people (FREIRE, 2010), Silva (2011) emphasizes that Paulo Freire was the way to an education linked to literacy in Timor due to the use of Generative Words and Themes (SILVA, 2011, p. 212).

According to the ‘Chega! The CAVR Report’,

[...] Fretilin carried out literacy programs inspired by the methods developed by the Brazilian educator, Paulo Freire. Education was considered important because, for Fretilin, true independence would only happen if people actively participated in government, and people could only participate actively if they knew what they wanted and why. If people lived in ignorance, they would always be exploited. From Fretilin’s perspective, the education system under the Portuguese colonial administration was the opposite of what was needed. Freire’s method of awareness was preferable because people not only learned to read and write but also went

Lutas Sociais e Educação Popular

through a process of gaining awareness of colonial oppression and how to overcome it. (CAVR, 2006, p.15)

In a complementary way Belo (2020, p. 10), points out that, “From 1975 onwards, experiences in popular schools began in some locations. The first initiative started in the Quintal Boot neighborhood in Dili, with the teaching of the famous song “FohoRamelau”, written by Francisco Borja da Costa (lyrics) and Abílio Araújo (music).”

Thus, “Concerning popular education, according to FRETILIN, the objective was to educate the people kaerrasikkudatalin, that is, to make the Maubere people the lord and owner of their destiny.” (BELO, 2020, p. 10).

In practical terms, the “Cultural Practices of the People” and the “Generative Themes” were the main terms used from the ideas of Paulo Freire, put into practice by means of a political manual that proposed discussions directed to the right of self-determination of the Maubere people. (SILVA, 2020).

As an example,

Kuda is a Tetum word for horse, which was a very popular animal in Timor. The word Kuda is also found in the revolutionary song, FohoRamelau, in the line “...haderkaerrasikkudatali eh. Hader! (English: Awake, hold the reins of your own horse. Awake! Take control of our own country!)”. Kuda was also used as a key word in the FRETILIN literacy manual, Rai Timor, Rai ItaNian (The land of Timor is our land). Kuda is a symbolic concept to explain the power relations, between those who looked after the horse but never owned them and those who were the owners, the colonialist and the local feudal. Above all, these were common things that people found in every lives in the villages. (SILVA, 2020, p. 25)

It is important to note that before this investigative process, a manual for the literacy campaign had been created (Rai Timor, Rai ItaNian), which contained the themes to be presented by the students (SILVA, 2014, p. 39).

In a detailed analysis, some questions may be asked: do the terms (Generative Themes) used (e.g. the word Kuda) come from people’s speeches or would it be the educator reading about the conflicts and contradictions present in the community reality?

Based on Paulo Freire’s theory (1987), reality mediates the process of teaching and learning. Therefore, Generative Themes should come from people’s speeches. If it is an

Lutas Sociais e Educação Popular

educator reading about the conflicts and contradictions present in the community reality, this can be interpreted as a counter-theme, since it is not necessarily meaningful to learners¹¹ (SILVA, 2004).

In any case, it is necessary to think about the context in which the Maubere people lived: struggle for independence and independence restoration. It would be difficult to conduct thematic investigations, and each reality, with each group of students.

Therefore, there was a re-reading of Paulo Freire's theory adapted to the context of East Timor. This re-reading is part of Maubere Pedagogy by Silva (2011). As a result, the manual (Rai Timor, Rai ItaNian) was created.

PAULO FREIRE AND THE FULIDAIDAI-SLULU ECONOMICS INSTITUTE

The idea of creating the school originated in the peasants of UNAER but became part of the agenda of three institutions. At first, the non-governmental organization KdadalakSulimutuk Institute (KSI) and the Institute for Peace and Conflict Studies Center at the National University of Timor Lorosa'e (UNTL). In a second moment, starting in 2013, the demand became part of the agenda of the Brazilian Cooperation in Education in Timor-Leste.

It is important to note these external actions to school creation were much more focused on giving subsidies and building Fulidaidai-Slulu education together with the peasants (horizontality/ knowledge dialogue).

About the essence of this popular university, the terms Fulidaidai and Slulu derive from East Timorese indigenous solidarity, having the *servisuhamutuk* as a central point. Translating from Tetum to the English language, *servisuhamutuk* means joint work, practiced collectively, in cooperation (SILVA, 2008). In this way, education occupies a central place in the collective meaning of citizenship because it is built in the process of struggle that is itself an educational movement (GOHN 2009, 16), characterized as a collective pedagogy (MENESES, 2019, p. 31).

The word Fulidaidai comes from the Makalero language - spoken in the south of the Lautém municipality - and means joint work or collective work. Slulu originates from the Mambai language - spoken in Ermera municipality - and has an identical meaning. These models of economics can be translated as cooperative in scientific language, making Fulidaidai Economy or Slulu Economy also defined as Solidarity Economy (LUCCA, 2014, p. 1).

A series of democratic and collective ways of producing, distributing, saving, and investing constitute the solidarity economy, which differs from the capitalist economy. The classic

Lutas Sociais e Educação Popular

models that characterize the solidarity economy are relatively old: consumer cooperatives, credit, and production, dating from the 19th century. They emerge as a solution, sometimes an emergency, in the fight against unemployment. (SINGER, 1998, p. 82) In general, according to Singer and Machado (2000, p. 13), the Solidarity Economy (as well as the Fulidaidai-Slulu Economy) is materialized, among other forms, through cooperativism, in which organizational principles are: collective ownership of the means of production; democratic management; sharing of net revenue; allocation of the annual surplus to the members.”

On the direct influences on Paulo Freire's theory, culture circles were used to build the curriculum according to Paulo Freire. Thus, the objective was the awareness that emerges from the lived world (FIORE, 1987, p. 13), in which the “participants of the dialogue in the culture circle are not a minority of aristocrats dedicated to speculation, but men of the people”. (FREIRE, 1967, p. 6), as it is possible to see in the picture below.

Photo 1: Meeting (culture circle) between UNAER members and partners



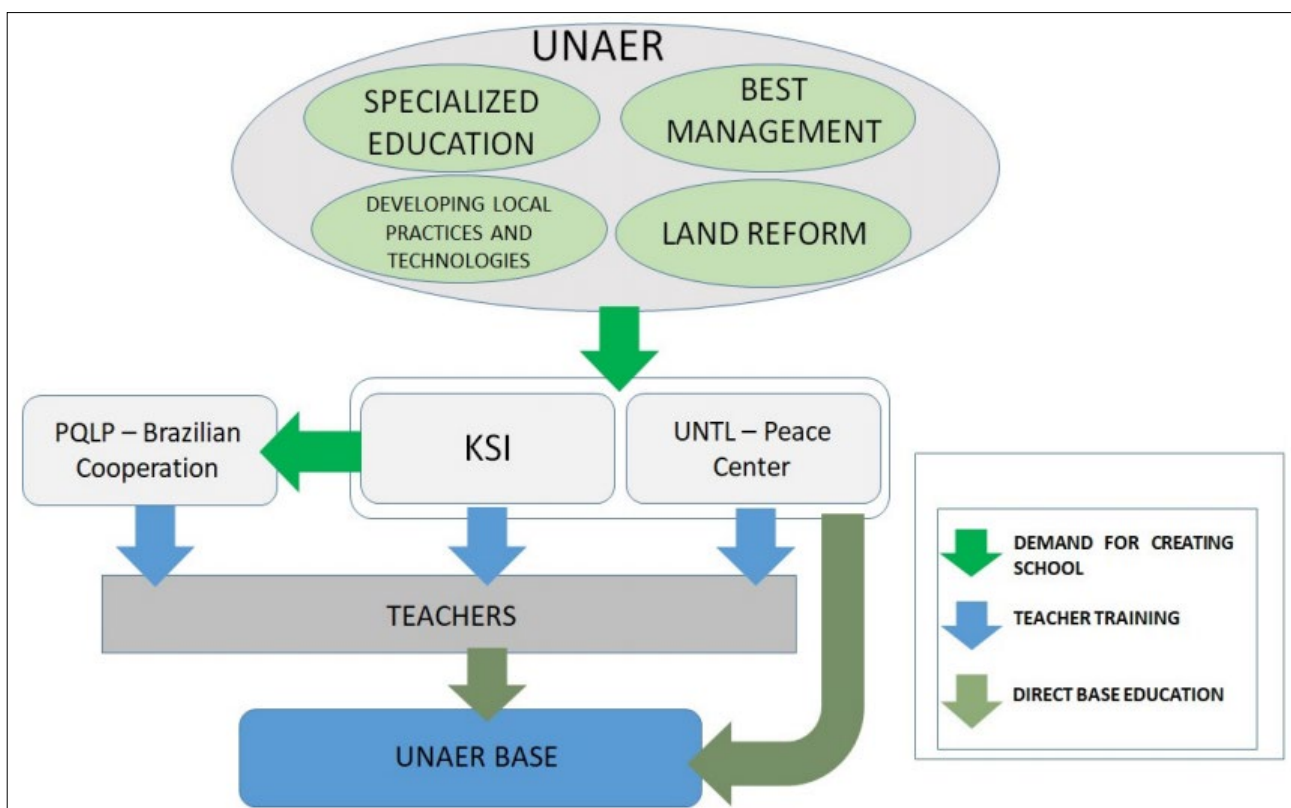
Source: URBAN, S. P. (2013)

Lutas Sociais e Educação Popular

And in this sense, as a result of the culture circles, it was possible to get four demanding factors in the construction of the school - resulting from the discussions of the peasants linked to UNAER: a) better management of solidarity establishments through the understanding and diffusion of local economic solidarity (Fulidaidai-Slulu) and, consequently, b) the search for the development of local practices and technologies; c) land reform; d) meet the demand for specialized education for young people who did not have access to university, mainly because the municipality of Ermera has a mostly young population. (RDTL, 2015)

Illustratively, it is possible to understand the creation of the Fulidadai-Slulu Institute of Economics from the image below:

Figure 1 - IEFS Training Overview



Source: Urban (2020) - revised and updated.

In this way, IEFS was a result of a partnership among UNAER, the KdadalakSulimutuk Institute (KSI), and the Institute for Peace and Conflict Studies Center at the National University of Timor Lorosa'e (UNTL - Peace Center). The latter requested support for the Brazilian Cooperation in Education in Timor-Leste - Qualification Program for

Lutas Sociais e Educação Popular

Teachers and Portuguese Language (PQLP) - so that there was a collective construction of the IEFS pedagogy based on the context of UNAER members.

This refers to knowledge dialogue. For this, it was necessary to consider the existence of people, in which both learn, including researchers, teachers, students and others involved with idea of the IEFS. Thus, according to Paulo Freire, “by doing research, I educate, and I am educating myself with popular groups” (FREIRE, 1981, p. 36).

In summary, if I am interested in knowing the ways of thinking and the levels of perception of reality of popular groups, these groups cannot be mere incidences of my study", unless the objective of my research is for domination and not the emancipation. (FREIRE, 1981; FREIRE, 1987).

Chronologically, the first UNAER congress happened in 2010, aiming to create a school linked to the UNAER social movement. The IEFS curriculum version was presented in the second UNAER Congress, held in May 2013. Another UNAER congress was organized in November 2013, which discussed the curriculum with the peasants and the participation of Brazilian Cooperation. (URBAN, SILVA, LINSINGEN, 2020).

In general, the content of the curriculum is a mix between East Timorese and peasant’s knowledge, besides some ideas from Paulo Freire (directly or indirectly) and agroecology practiced in Brazil by the Landless Rural Workers Movement (MST).

This whole process of building a differentiated school resulted in a course consisting of four semesters, as can be seen in the table below:

Table 1 – Subjects of Fulidaidai-Slulu Institute of Economics and their objectives/characteristics

	SUBJECTS	OBJECTIVES/CHARACTERISTICS
SEMESTER 1	DiversifikasaunAgrikultura (Agriculture Diversification)	Practices on the diversification of agricultural production - cultivation for sale and for the community's own consumption
	Hakerekdiáriu (Diary Writing)	Understand the current situation of access to land and other community problems through community narratives. Because based on the Freirean pedagogy present in Freire (1987), to understand the concrete reality (object to be understood), it is necessary to have a dialogue of knowledge in order to transform reality.
	EdukasaunPopulár (Popular Education)	It seeks to conceptually introduce this specific form of education, making a parallel with the Maubere Pedagogy, relating to the technological practice performed daily by peasants linked to UNAER and to

Lutas Sociais e Educação Popular

		experience Popular Education outside Timor-Leste, as Florestan Fernandes National School from MST.
SEMESTER 2	EdukasaunAmbientál no florestál (Environmental and Forest Education)	Practices on agroecological cultivation, taking into account environmental preservation together with local knowledge
	Polítika RDTL (RDTL Policy)	Understand the power structures of Timor-Leste, with a view to developing the struggles for the emancipation of the East Timorese peasants, in order to assert democracy.
	<i>Ekonomia Fulidaidai-Slulu</i> (<i>Fulidaidai-Slulu Economy</i>)	Based on real experiences and economic activities of the community, discuss and develop in practice this solidarity economic manifestation, aiming at democracy.
SEMESTER 3	AgrikultuaIntegradu (IntegratedAgriculture)	Development of agroecology related to the development of Social Technology
	<i>Pedagogia Ukunrasik an</i> (<i>Emancipation/ Liberation Pedagogy</i>) ³	Develop pedagogical, theoretical and practical knowledge, as a continuation of the subject "Popular Education", seeking to train organic intellectuals and educators, based on popular experiences in East Timorese education ⁴ , bringing influence from Gramsci and Paulo Freire ideas.
	KulturaPopulár (Popular culture)	Reflect on cultures <i>Buibere</i> ⁵ and <i>Maubere</i> , not as static, but in a dynamic way that constantly emerges. Also, it seeks to understand the traditional knowledge of Timor-Leste related to agriculture, encompassing the <i>Fulidaidai-Slulu</i> term.
SEMESTER 4	<i>Pedagogia da Terra Maubere</i> (<i>Earth Maubere Pedagogy</i>)	Forming intellectuals from the perspective of East Timorese ancestry - through Freirean dialogue - of the interrelationship between nature and human beings
	Adubuorgániku (Organicfertilization)	It works with Social Technology related to the fertilization process. It relates technical education from traditional agronomy courses with the knowledge already practiced in daily life for the production and application of fertilizers. In this subject, there is the influence of "Extension or

3 Emancipação/Libertação na língua Tétum (oficial em Timor-Leste).

4 Read Silva (2011)

5 *Maubere* se refere ao sexo masculino; *Buibere* ao sexo feminino. Ambos significam povo de Timor-Leste.

Lutas Sociais e Educação Popular

		Communication” book from Paulo Freire.
	Reforma Agrária (Land Reform)	Organize the struggle for access and distribution of land in Timor-Leste, using not only activism, but also reflection (thinking), resulting in praxis (Freire, 1997). Also, it aims to reflect and awaken in the students the necessity of the accomplishment of land reform.

Source: Own elaboration.

The Fulidaidai-Slulu curriculum is under constant construction and, therefore, updated according to the real needs of the Ermera peasant communities. For example, in 2015, when classes started at school, there was an extensive curriculum that would span several semesters. However, during this first semester, there was a need to synthesize the curriculum matrix, according to the needs of the daily peasant work.

In general, lessons are expository and dialogical and classifies into theoretical and practical activities. Conceptual lessons are taught (associated with daily practice) on weekends, along with some field lessons. Throughout the days of the week, the activities focus on agriculture practices of everyday work, creating a close relationship between theory and practice.

The evaluations consist of written or/and practical activities, depending on the syllabus, and by participating in class discussions. For the conclusion of the course, final work consists of the production of an essay containing problems and solutions identified during the subjects and may have technical, management, or even access to land issues as their essay topic.

CONCLUSION

As explained in the course of this text, the influence of Paulo Freire's ideas served as the basis for the achievement of the restoration of independence, through awareness. The materialization of these ideas gave name to the Maubere pedagogy.

In this sense, Paulo Freire's theory was used in the practice of Maubere Pedagogy – Generative Themes and Cultural Practices of the People. These terms work simultaneously and, according to Freire (1987), the Generative Theme was born from the student's understanding of his/her own reality, questioning it as the determinant of the current stage of capitalism.

Lutas Sociais e Educação Popular

The Maubere Pedagogy, put into practice in the context that precedes the restoration of independence, has great relevance for the popular education of peasants in Timor-Leste today.

In other words, currently the popular education in Timor-Leste aims no longer on the struggle for national liberation (restored in 2002), but rather focuses on the struggle for land linked to an eco-solidarity conception of production. The materialization of this education occurs through the Fulidaidai-Slulu Institute of Economics and consequently through Fulidaidai-Slulu. (Urban, 2016; Urban & Leite, 2017)

Regarding this last influence, Paulo Freire's theory has methodologically influenced the construction of the school's curriculum, as well as having guided the discussions present in the course's subjects, directly or indirectly.

Therefore, the influence from the educator Paulo Freire has been symbolizes struggle and resistance against colonialism and capitalism. In essence it refers to emancipation of Maubere people: ukun-rasik-an.

REFERENCES

ACÁSIO, M. **A última bala é a minha vitória**: a história secreta da resistência timorense. Dafundo: Oficina do livro, 2006.

BELO, C F X. Prefácio. In: URBAN, Samuel Penteado; SILVA, Antero Benedita; LINSINGEN, I von. **Popular education in Timor Leste**: past and present experiences. Mossoró: EDUERN, 2020.

BRANDÃO, C R; BORGES, M C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular, Uberlândia**, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

CAVR. Chega! **Relatório Comissão de Acolhimento**, Verdade e Reconciliação em Timor-Leste (CAVR), 2006. Disponível em: <http://www.cavr-timorleste.org/po/Relatorio%20Chega!.htm>. Acesso em: 05 outubro 2015.

CHOMSKY, N East Timor Retrospective. **Le Monde Diplomatique**, Outubro, 1999. Disponível em: https://chomsky.info/199910__/. Acesso em 01 set 2019.

CHOMSKY, N. Why American should care about East Timor. **Mother Jones**, Agosto, 1999a. Disponível em: <https://chomskyinfo/19990826/>. Acesso em 01 set 2019.

CUNHA, J.S.C. **A questão de Timor-Leste: origens e evolução**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2001.

DUSSEL, E D. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FIORI, E M. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Lutas Sociais e Educação Popular

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

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

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

FRETILIN - Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente. **FRETILIN/Manual e Programa Políticos**. Lisboa, CasaComum.org, 1974. Disponível em

http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_130467. Acessado em 02 outubro 2015.

GOHN, M da G. **Educação Não Formal e o Educador Social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GUNN, G C. A ocupação indonésia em Timor-Leste: Lições e legados para a construção do Estado da nova nação. In: SILVA, Kelly Cristiane da; SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Timor-Leste por trás do palco**: Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007. p. 40-62.

LUCCA, D De. PQLP/CAPES. Instituto EkonomiaFulidaidai-Slulu: Contexto e Ações do PQLP. **Relatório de atividades**. Díli, 2014, 11 p.

MENESES, M P. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENESES, M P. Os desafios do Sul: traduções interculturais e interpolíticas entre saberes multi-locais para amplificar a descolonização da educação. In: MONTEIRO, Bruno A. P. et al. **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

RDTL. **Census Monográfico 2015**. 2015. Disponível em: <https://www.statistics.gov.tl/pt/category/publications/census-publications/2015-censuspublications/census-monograph-2015/>. Acesso em: 20 fev 2020.

SILVA, A B da. **Foinsa'e e Maubere**: Historia Luta baUkun-Rasik-nahusi UNETIM ba DSMPPPTL. Aileu: IEDKS, 2014.

SILVA, A B da. **FRETILIN Popular Education 1973-1978 and its relevance to Timor-Leste today**. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of New England, 2011.

SILVA, A B da. **Fulidaidai**: Dalan Kultural ba Dezenvolvementu Kooperativu. Klaak - semanal, 2008. Disponível em <http://klaaksemanal.blogspot.com.br/2008/03/fulidaidai-dalan-kultural-ba.html>. Acessado em jul. 2014.

SILVA, A B da. Literacy Model ofthe Maubere Pedagogy. In: URBAN, Samuel Pentead; SILVA, A B; LINSINGEN, Irlan von. **Popular education in Timor- Leste**: past and present experiences. Mossoró: EDUERN, 2020.

Lutas Sociais e Educação Popular

SILVA, A FG da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SILVA, K C da; SIMIÃO, D S. Coping with 'traditions': the analysis of East-Timorese nation building from the perspective of a certain anthropology made in Brazil. **Vibrant** (Florianópolis), v. 9, p. 360-382, 2012.

SILVA, K C. A Bíblia como constituição ou a constituição como bíblia? Projetos para a construção do Estado-nação em Timor-Leste. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 213-235, jan./jun. 2007.

SINGER, P. **Uma utopia militante: repensando o socialismo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SINGER, P; MACHADO, J. **Economia socialista.** São paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

URBAN, S P. **A formação da Escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor-Leste: uma história de resistência.** 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

URBAN, S P. **Educação Popular e Tecnologia Social no Timor-Leste: o Instituto de Economia Fulidaidai-Slulu.** 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

URBAN, S P; SILVA, A B; LINSINGEN, I von. The Fulidaidai-Slulu Institute of Economics: popular education and peasant struggle. In: URBAN, S P; SILVA, A B; LINSINGEN, I von. **Popular education in Timor- Leste: past and present experiences.** Mossoró: EDUERN, 2020.

URBAN, S. P.; LEITE, K. C. A educação popular em Timor-Leste: escola de economia Fulidaidai-Slulu. **Laplace em Revista.** 3, 2 (jun. 2017), 2017, p. 206-223.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Movimentos sociais, alternativas ao desenvolvimento e construção educativa popular na América Latina

Social movements, alternatives to development and popular educational construction in Latin America

Larissa Thomaz Coelho¹; Leilane Reis² e Liara Bambirra³

1 Advogada. Mestre em Direito, Políticas Públicas e Sustentabilidade (UNIRIO) Pesquisadora do GRISUL. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: larissathomazc@gmail.com

2 Doutoranda em Direito (PUC/RJ). Pesquisadora da RESAMA e do GRISUL. Consultora na RaceandEquality. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: leilanereis@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7208-5830>

3 Educadora Popular e Cientista Política. Mestranda em Ciências Sociais, Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ). Pesquisadora do GRISUL. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: liarabambirra@hotmail.com

Palavras-chave:
desenvolvimento;
extrativismo; educação
popular; extrativismo;
resistência.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo entender as lutas sociais na América Latina e Caribe que resistem ao modelo de desenvolvimento hegemônico, em uma percepção de suas trajetórias como agentes fundamentais na construção pedagógica popular. São os movimentos sociais e comunidades de atingidos que formulam as alternativas a esse modelo, que dita de forma desigual e dependente a formação política e social desses países. O artigo nasce com a proposta de relacionar os processos e práticas insurgentes para resistir, (re)existir e (re)viver pedagogias, ligados ao que Paulo Freire (2003) chamou de "motivos de esperança no desespero". A partir do trabalho construído coletivamente na *Cartilha Pacha: defendendo a terra*, publicada em 2018 pelo Grupo de Relações Internacionais e Sul Global da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (GRISUL-UNIRIO)^[1], o artigo articula particularmente os aprendizados tecidos na resistência de mulheres atingidas pelo Extrativismo com a educação popular.

[1] Disponível em: <http://www.grisulunirio.com/pacha/>

Keywords:
development;
extractivism; popular
education; extractivism;
resistance.

ABSTRACT:The present work aims to understand the social struggles in Latin America and the Caribbean that resist the hegemonic development model, in a perception of their trajectories as fundamental agents in the popular pedagogical construction. It is the social movements and communities of those affected that formulate alternatives to this model, which dictates the political and social formation of these countries in an unequal and dependent manner. The article was born with the proposal to relate the insurgent processes and practices to resist, (re)exist and (re)live pedagogies, linked to what Paulo Freire (2003) called "reasons for hope in despair". Based on the work collectively constructed in the *Pacha Booklet: defending the land*, published in 2018 by the International Relations Group and the Global South of the Federal University of the State of Rio de Janeiro (GRISUL-UNIRIO), the article particularly articulates the learning woven into the resistance of women affected by Extractivism with popular education.

1. INTRODUÇÃO

O modelo de desenvolvimento que rege as relações econômicas e sociais existentes em todo o mundo impacta de maneiras diferentes as mais variadas regiões do planeta. Isso quer dizer que a situação de desigualdade na qual se encontram, de um lado, os países ricos e, de outro, aqueles em desenvolvimento, não somente se mantém, mas se agrava e se aprofunda à medida que referido modelo permanece sem ser revisto ou questionado, passando a revelar a posição de dependência ocupada pelos países exportadores de matéria-prima em relação àqueles exploradores.

Mesmo com a consolidação dos Estados nacionais, este modelo de produção se fortaleceu e, apesar das transformações, atualmente a região permanece como uma das principais exportadoras de matérias primas do mundo (GRISUL, 2018). Por isso, é muito importante compreender o papel central do extrativismo, entendido como uma forma de acumulação e exploração dos recursos naturais que não considera os limites dos recursos naturais, nem a prática das práticas utilizadas.

É nesse contexto que surgem os movimentos socioambientais, que, ao mesmo tempo lutam pela sua sobrevivência, tecem alternativas ao modelo de desenvolvimento capitalista. Em verdade, essas duas ações não são realizadas em separado ou de maneira dissociada. Ao contrário, o que se percebe é que, ao resistir, constroem alternativas; ao lutar, constroem conhecimento. Nesse sentido, o presente estudo busca demonstrar que referidos movimentos, apesar de constantemente criminalizados, estão abrindo importantes caminhos e alternativas ao desenvolvimento.

Nesse sentido, e apresentando como base os movimentos de resistência como produtores de saberes tradicionais, destaca-se a importância da educação ambiental para a divulgação desse conhecimento. Por meio de uma articulação do pensamento de Paulo Freire com os movimentos socioambientais, especificamente aqueles inseridos no contexto da América Latina - conforme o conteúdo apresentado na *Cartilha Pacha - Defendendo a Terra*^[1] -, este estudo se destinará a investigar o papel dos espaços de resistência como agentes construtores de processos populares de educação, que podem nos indicar caminhos emancipatórios para os territórios estudados na Cartilha.

2. EXTRATIVISMO E MOVIMENTOS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

O atual modelo capitalista que rege as relações econômicas e sociais existentes em todo o mundo impacta de maneiras diferentes as mais diversas regiões do planeta. Dentre as mais afetadas por esse modo de produção, encontra-se a área correspondente à América Latina e Caribe, que, desde o momento em que foi tomada pelos chamados colonizadores europeus, sofreu com a exploração de seus recursos naturais e de suas populações, bem como perdeu poder e soberania sobre seu próprio território, configurando-se, assim, como um conjunto de colônias dos mais diversos países do “além-mar”.

É nesse contexto que é possível perceber que os países que atualmente fazem parte da América do Sul e Caribe encontram-se inseridos no modelo econômico mundial de forma desigual desde o período de sua colonização. Mesmo após tornarem-se nações independentes do ponto de vista político, o fato é que, quando realizada uma análise sob a ótica da economia, constata-se que esses países ainda travam uma relação de dependência com os Estados ditos “desenvolvidos”, ocupando, assim como na era colonial, a posição de fornecedor das matérias-primas necessárias para o desenvolvimento dos países ricos.

Dessa maneira, a economia primária exportadora faz parte da formação social e política dos países latino-americanos e caribenhos e continua a costurar o modelo de dependência imposto a esses territórios. O extrativismo, então, é uma prática que explica a acumulação, concentração, devastação colonial e neocolonial, bem como a evolução do capitalismo moderno e até mesmo as ideias de desenvolvimento e subdesenvolvimento, como dois lados do mesmo processo (ACOSTA, 2017).

Maristella Svampa (2012) ressalta como o desenvolvimento extrativista faz permanecer as relações de colonialidade na América Latina, e defende o extrativismo como categoria potente para entender o desenvolvimento e os discursos que ele carrega. Há uma persistente colonialidade que afeta a natureza latino-americana, mas também o imaginário social sobre o que é progresso, o que é desenvolvimento. Svampa (2012; 2019), nesse sentido, reivindica o extrativismo como uma janela de análise “privilegiada” para ler as múltiplas crises que os territórios latino-americanos atravessam nos últimos anos

Lutas Sociais e Educação Popular

As economias latino-americanas aprofundaram sua inserção global subordinada e sua dependência em relação aos países e mercados globais (GRISUL, 2018). Essa expansão do extrativismo está tendo consequências irreversíveis sobre os territórios e seus habitantes.

É notório, portanto, que não somente operou-se a manutenção do modelo produtivo primário-exportador das nações latino-americanas e caribenhas, como também houve um aprofundamento do referido modelo, de modo a fazer com as nações da região aqui estudada estejam situadas na periferia internacional no aspecto econômico, social e até mesmo o político - restando inegável, pois, principalmente quanto a este último, a conclusão de que a descolonização não conferiu aos novos Estados Nacionais independência efetiva e plena.

Assim, a realidade é que a América Latina e Caribe continua tendo suas riquezas e recursos naturais explorados pelos países ricos de forma desmedida, sendo a atividade extrativista a maneira mais relevante pela qual essa usurpação é realizada. Sem se importar com meio ambiente, com a sustentabilidade, com os povos, nem com a limitação e finitude dos recursos, o extrativismo realizado nesses países utiliza, em sua maioria, práticas cruéis, ilegais e abusivas, visando somente ao lucro e crescimento das nações que se autoproclamam desenvolvidas, impondo práticas extremamente danosas, apoiadas, apoiados, ainda, por aparatos políticos e econômicos dos Estados.

Toda conjuntura acima descrita revelou-se como verdadeiro berço para o surgimento de grupos que questionam a exploração, a ela resistem e contra ela lutam: os movimentos sociais. E são todas essas situações existentes que fazem com que a América Latina e Caribe seja, nos dias de hoje, a região mais perigosa do mundo para os defensores da terra e os ambientalistas viverem e exercerem suas missões.

Segundo dados mais recentes do *Global Witness*, no ano de 2019 registrou-se o maior número de assassinatos de ativistas ambientais no período de um ano (212 homicídios), sendo mais de dois terços desses crimes aconteceram em países latino-americanos e caribenhos, reforçando a classificação conferida à região em estudo como a mais violenta desde que a mencionada organização iniciou a publicação de dados de suas pesquisas em 2012 (GLOBAL WITNESS, 2021).

Deve-se lembrar que essa é apenas uma das formas de abuso e coação utilizadas pelos detentores do dinheiro e poder para silenciar aqueles que lutam para defender sua terra, seu espaço e seus direitos: violência moral, física, sexual, ameaças e criminalização da resistência

Lutas Sociais e Educação Popular

acontecem a todo o momento com o intuito de calar qualquer ativismo que representa um impasse à exploração desmedida da terra.

Contudo, é preciso destacar que, mesmo diante desse cenário conflituoso e turbulento, no qual o simples ato de existir e querer viver a própria cultura em seu próprio território é considerado uma afronta aos ditames capitalistas, os movimentos sociais trazem no bojo da sua luta o desejo de construir alternativas ao modelo extrativista atualmente praticado, de levantar soluções para os problemas decorrentes dessa atividade. Porém, não é a essa faceta de referidos movimentos que se dá ampla visibilidade; ao contrário, mais interessa aos extrativistas torná-la desconhecida, ou pior: repudiá-la e criminalizá-la.

2.2. PACHA: DEFENDENDO A TERRA. EXTRATIVISMO, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

A grave situação atualmente vivenciada pelos grupos e povos na América Latina e Caribe vem, pouco a pouco, tornando-se mais conhecida. Cientes de que as informações sobre o que ocorre em referida região não são somente insuficientes e esparsas, como também rasas e, muitas vezes, imprecisas e distorcidas, é que surgiu, dentro do Grupo de Pesquisa em Relações Internacionais e Sul Global (GRISUL), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), o interesse em estudar a questão e aprofundar os entendimentos sobre a conturbada relação entre a exploração extrativista e a atuação dos movimentos sociais.

Cerca de dois anos após o início das pesquisas, o referido Grupo de estudos lançou, em 2018, a Cartilha *“Pacha: Defendendo a Terra. Extrativismo, conflitos e alternativas na América Latina e Caribe”*. Disponível de forma gratuita e online no sítio eletrônico do GRISUL, essa Cartilha traz em seu conteúdo a análise de dez conflitos marcantes e ilustrativos dentre os mais de duzentos e cinquenta e nove existentes na região envolvendo a atividade extrativista mapeados à época. A escolha dos casos foi realizada tendo como base eixos paradigmáticos, tais como o ambiental, feminista e afrodescendente. Nos dizeres da própria Pacha:

(...) visibilizaremos os impactos do extrativismo sobre o meio ambiente, as lutas e resistências das mulheres, indígenas e afrodescendentes, assim como as ações de empresas transnacionais como a Vale. Mostraremos também alguns exemplos de

Lutas Sociais e Educação Popular

deslocamentos forçados e criminalização dos movimentos e analisaremos alternativas formuladas a partir das cosmovisões dos povos de América Latina e Caribe (GRISUL, 2018, s/p).

A Cartilha analisa os conflitos nela apresentados utilizando como base os ensinamentos e postulados da teoria denominada de Ecologismo dos Pobres ou Movimento de Justiça Ambiental, como defende Joan Martinez Alier[2]. O estudo dos conflitos ambientais ilumina o conteúdo ecológico presente em muitos conflitos sociais (Alier, 2006). Os conflitos ambientais mostram que há, nesses conflitos, distintos atores que possuem distintos interesses, valores, culturas, saberes e também desiguais níveis de poder, que utilizam através de linguagens de valoração (Alier, 2008).

Nesse contexto, a Pacha tem como objetivo dar visibilidade àqueles que atuam defendendo seus territórios e seus recursos da exploração pelo extrativismo. E vai além: visa demonstrar que, diferentemente do que o atual modo de exploração capitalista rotula, a luta e resistência dos movimentos sociais não são reações violentas e/ou criminosas à atividade econômica realizada em suas regiões, mas verdadeiros questionamentos e contestações à atual maneira como é conduzido o modelo desenvolvimentista de matriz extrativista contemporâneo.

Assim, a Cartilha, ao invés de simplesmente apresentar os atores sociais do ativismo pela terra como simples “objetos” ou “vítimas”, destaca-os como promotores de alternativas que são, em verdade, ao modelo de desenvolvimento hegemônico. A luta e resistência dos povos e ambientalistas não se configuram como fins em si mesmos, mas como reais propostas de soluções, de formulação de ideias e de genuínos ensinamentos, aos quais devem ser dada a devida visibilidade e propagação para que possam ir além de seus próprios contextos. E é exatamente diante dessa constatação que torna-se possível entender como os conhecimentos e informações elaborados pelos movimentos sociais possuem um fundamental papel na construção de processos populares de educação.

3. CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS: A RESISTÊNCIA PROTAGONIZADA POR MULHERES

A mineração realizada de forma predatória contamina o meio ambiente e colabora para a crise climática que vivenciamos, afetando diretamente a saúde das comunidades ao redor. Percebe-se a manutenção da ideia onde o homem – especialmente se branco, heterossexual, estadunidense ou europeu, e dono de propriedades - permanece como centro, colocando a natureza como mero objeto de exploração e sustentação do seu bem estar, tantas vezes atrelado a consumos e tecnologia sem o menor cuidado ambiental. Esse modelo de desenvolvimento deve ser desconstruído - afinal, sustenta uma lógica colonial e patriarcal. A busca de construção de alternativas que questionem o atual modelo predatório faz-se essencial na construção de um bem-estar coletivo.

É preciso, portanto, buscar uma “consciência socioambiental revolucionária” (MARES, P. 39), para conseguirmos mitigar os efeitos devastadores da já vivida degradação ambiental, retornando o olhar para os saberes tradicionais, voltando a colocar o ser humano e o meio ambiente no mesmo local de cuidado.

Para pensarmos, portanto, na construção de alternativas, é preciso buscar a ideia de novos mundos, onde a prática atual predatória e com o homem como centro do mundo não seja mais dominante. A ideia vigente de separar o homem da natureza, e da visão antropocêntrica como única, não se sustenta ao pensarmos em um novo viver comunitário. Propostas de alternativas de rompimento já existem e são colocadas em práticas através de lutas e iniciativas de movimentos sociais, e de teorias como o ecofeminismo, o Bem Viver, o comum.

No recorte aqui pretendido, destacamos os movimentos socioambientais, que contestam a divisão espacial promovido pelo capital através da luta de resistência de mulheres. As lutas em prol da justiça ambiental estão relacionadas à vida da coletividade, já que os objetivos desses movimentos estão correlacionados com os bens fundamentais para a vida: a energia, a água, o seu local de moradia, a terra.

Villareal e Echart (2019) ressaltam que o extrativismo afeta principalmente a vida, os corpos e os territórios das mulheres, tanto na promoção de projetos de mineração quanto na expansão da monocultura ou outras atividades de exploração intensiva dos recursos naturais.

Lutas Sociais e Educação Popular

Há, portanto, um reconhecimento crescente de que esses efeitos são desiguais, sentidos e resistidos de forma diferenciada. A sobrecarga de trabalho e a violência gerada por esses conflitos adquire características específicas para as mulheres, por exemplo, em que a violência sexual e o uso de as violações coletivas passam a costurar uma forma de punição ou retaliação às ações promovidas pelos movimentos de resistência aos projetos de desenvolvimento (INSTITUTO PACS, 2021).

A partir de elementos como militarização, ocupação de territórios, contaminação de recursos naturais, desintegração do tecido social e desarticulação das economias locais, as mulheres são especialmente afetadas como mães e provedoras domésticas (CIDH 2015). Maristella Svampa (2019) chama a atenção para a masculinização dos territórios com atividade de mineração.

A autora ressalta que são espaços que reforçam o patriarcado, favorecendo uma rede de exploração sexual de corpos femininos e tráfico de mulheres. Para a autora, em toda a região latino-americana há uma relação entre a mineração, a prostituição e o tráfico de mulheres. Há, ainda, um grande aumento da violência estatal e paraestatal direcionada às mulheres, que também são forçadas a se deslocar. Assim, nesses espaços masculinizados, as problemáticas sociais são intensificadas, como a desigualdade de gênero.

Certamente, não se pode colocar como desenvolvimento um projeto sustentado em cima de corpos que permanecerão na esfera da pobreza e da dominação. Segundo Vandana Shiva (2004, s/p):

A velha suposição de que o processo de desenvolvimento aumentaria automaticamente a disponibilidade de bens e serviços e a pobreza seriam eliminados está seriamente contestado por movimentos ambientais do Terceiro Mundo, embora continue a guiar ideias sobre o desenvolvimento nos centros do poder patriarcal. (...) A sobrevivência é baseada no pressuposto da santidade da vida; mau desenvolvimento, no caráter sagrado de "desenvolvimento".

Mendonza (2014) chama atenção para a necessidade de destaque de uma teoria feminista latino-americana que rompa os cinco séculos de colonização ao conhecimento eurocentrado e masculino. De fato, em razão da violência sofrida pelos corpos femininos no contexto do neoextrativismo, e também porque a atividade está concentrada na região, faz-se necessária a visibilidade da luta das mulheres tanto no campo teórico, como na prática das

Lutas Sociais e Educação Popular

lutas sociais. É importante frisar que a ação desses movimentos é capaz de contemplar coletivamente os territórios e suas populações. Novamente, destaca-se o ensinamento de Vandana Shiva (2004, s/p):

A recuperação do princípio feminino permite-nos transcender os fundamentos patriarcais do mau desenvolvimento e transformá-los. Ele permite que você redefina o crescimento e a produtividade como categorias ligadas à produção - não à destruição - da vida. Então isso é um projeto político, ecológico e feminista ao mesmo tempo, que legitima a vida e a diversidade, e que retira a legitimidade do conhecimento e da prática de uma cultura da morte que serve como base para a acumulação de capital.

As mulheres possuem organizações onde conseguiram frear o projeto de desenvolvimento, assim como postular perante as Cortes Internacionais de direitos humanos a violação dos seus direitos. Resistem contra a ausência de representatividade nos processos de elaboração de políticas públicas, e de nos processos de decisão (GRISUL, 2018). Construir alternativas com os saberes e diálogos com mulheres, especialmente amefricanas e ameríndias (GONZALES, 1988) é fundamental para frear o retrocesso dos direitos humanos, bem como os impactos da desigualdade fomentada pela política de dependência que permanece vigente na região.

Na Cartilha Pacha, entre os movimentos de resistência analisados, foi destacado o caso de Piquiá de Baixo. A região, altamente afetada pelo complexo siderúrgico ao seu redor, é exposta a altos índices de poluição no ar e na água, que atingem diretamente a comunidade local. As mulheres se mobilizaram para fazer o monitoramento da poluição, bem como buscar estratégias de reassentamento para a comunidade, impedida de manter seu modo de vida em razão das alterações socioambientais, conflitando diretamente com as empresas siderúrgicas, e a Vale, também presente na região. Com tais ações, as mulheres denunciam a violação de direitos humanos, nos seus corpos e territórios.

Os saberes dessas mulheres, colocados em forma de educação e de luta, torna-se fundamental para pensarmos na construção de alternativas em prol de uma coletividade que valorize a vida, reduzindo práticas patriarcais, racistas e colonizadoras. A educação popular parte da escuta dessas vozes contra hegemônicas, que desafiam as premissas colocadas pelo modelo liberal extrativista. Assim, a produção de conhecimento fomentada pelos movimentos sociais de mulheres deve ocupar posição de protagonismo na defesa da terra.

4. MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR

Nilma Lino Gomes (2017) ressalta que os movimentos sociais são produtores e articuladores de saberes construídos por grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Segundo a autora, esses movimentos:

Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento. (GOMES, 2017, p. 17)

As práticas e políticas educacionais, reguladas pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, têm dificuldade em reconhecer esses saberes produzidos pelos movimentos sociais e pelos setores populares. Assim, esses saberes foram transformados em não existência, ou seja, em ausências.

A educação popular reivindica a importância dos saberes construídos e reconstruídos pelos setores populares, pelas mulheres, pelos movimentos ambientalistas. Reconhecê-los, portanto, é fundamental para construirmos saberes emancipatórios capazes de questionar essa pedagogia conservadora. A pedagogia da diversidade (FREIRE, 1999) caminha exatamente nesse sentido, ao tensionar o processo pedagógico tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico, configurando-se em uma pedagogia da regulação. Na pedagogia da diversidade, a educação é vista como prática da liberdade, como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem (FREIRE, 1999).

Um grupo de pesquisadoras^[3], ao refletir sobre a Pedagogia Feminista como processo educativo para a reflexão da política pública de ATER (Assistência Técnica e Extensão Rural) no Nordeste, mostram que a ciência ou conhecimento formal foram durante muito tempo negado às mulheres e os seus saberes/fazer e a construção do conhecimento gerado por elas foi e ainda é historicamente invisibilizado e/ou desvalorizado sendo reconhecido como credíes ou ainda práticas culturais tradicionais. E acrescentam:

Lutas Sociais e Educação Popular

Desta forma, se enquadram todo o conhecimento do manejo de plantas medicinais, das ervas sagradas e de poder, das parteiras, raizeiras, curandeiras, do cuidado, da criação de pequenos animais, das outras formas de produção e economia, etc. Urge reconhecermos esses saberes como imprescindíveis à reprodução da vida e toda a contribuição das mulheres às práticas agroecológicas, como forma de complexificar os processos de transição agroecológica e reafirmar nosso entendimento da agroecologia enquanto ciência, movimento e prática (2018, p. 14).

É fundamental ressaltar as mulheres como portadoras de saberes indispensáveis para a reprodução da agroecologia, do campesinato, pilares imprescindíveis de uma educação popular comprometida com o Bem Viver, palavra quéchua que significa natureza, terra, mundo e universo e que tem inspirado as lutas em defesa da nossa mãe terra, a Pacha Mama, e que nos guiou para nomear a Cartilha que costura este trabalho.

Catherine Walsh propôs o conceito de "pedagogias descoloniais" para dar conta de uma modalidade peculiar de processo de ensino-aprendizagem fora das formas canônicas de compreender o conhecimento na tradição ocidental. As pedagogias descoloniais são entendidas como espaços genuinamente educacionais, colocando em tensão a dimensão colonial e a opressão dentro de processos pedagógicos, concebidos a partir de uma verticalidade hierárquica. Walsh expressa:

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas para reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciar desacordo com e oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o objetivo: derrubar a situação atual e tornar possível outra coisa. Tal processo de ação, normalmente realizado coletivamente e não individual, suscitar reflexões e ensinamentos sobre a situação / condição colonial em si e o projeto inacabado de descolonização, ao mesmo tempo que chamam a atenção para as práticas políticas, epistêmicas, experienciais e existenciais que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foi circunscrita, controlada e subjugada. As pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que estão entrelaçados e construídos com base na resistência e na oposição, como na insurgência, fuga, afirmação, reexistência e re-humanização (WALSH, 2013, p. 29).

Lutas Sociais e Educação Popular

As práticas e metodologias entrelaçadas às lutas resistência, visibilizadas dentro da Cartilha Pacha, são indispensáveis para cultivar e colher vida diante dos projetos de morte física, cultural, espiritual e territorial.

5. CONCLUSÃO

Apostar na possibilidade de recuperar as experiências como produtoras de conhecimento e capazes de criar teoria é um importante caminho para um horizonte político emancipatório, a partir do exercício contínuo que desarticule a distinção entre conhecimento puro e conhecimento político, pois uma prática libertadora entende que não há separação entre os dois.

Visibilizar e dar espaço aos saberes e movimentos dentro e fora do ambiente acadêmico é também fundamental. O estudo crítico desses saberes produzidos na tensão regulação-emancipação social traz para a teoria pedagógica novos conhecimentos, além de compreender novos processos de produção do conhecimento e nos pressiona a repensar conceitos, termos e categorias analíticas por meio dos quais os processos educativos dentro e fora da Academia têm sido interpretados via a racionalidade científico-instrumental.

É de suma importância, também, reconhecer e formular instrumentos metodológicos que dêem conta desta proposta e dialogue com as distintas realidades enfrentadas pelos movimentos sociais em toda América Latina e Caribe, como nos ensina Nilma Lino Gomes (2017):

É importante compreender que as fronteiras entre os diversos movimentos sociais e ações emancipatórias não precisam ser necessariamente barreiras ou zonas de conflito. Elas podem ser pontos de contato, livre-trânsito entre os diferentes movimentos sociais, com capacidade interna e externa de mobilização, vigilância epistemológica e resistência democrática.” (GOMES, 2017, p. 140)

Ao longo deste estudo, constatou-se a importância dos movimentos socioambientais como protagonistas na construção de alternativas ao modelo desenvolvimentista atual, em especial o aquele liderado por mulheres. Desmistificar a ideia de que a luta e a resistência dos povos e ambientalistas são atos criminosos é urgente. É preciso demonstrar a todo momento,

Lutas Sociais e Educação Popular

o real e verdadeiro sentido de referidos movimentos: o de produzir conhecimento para que se possa, finalmente, sedimentar a paz. Resgatando os aprendizados de Paulo Freire, em que “o mundo não é, está sendo”, que os movimentos sociais sejam guia para a transformação desta forma como habitamos nossas terras.

[1]Disponível em: <http://www.grisulunirio.com/pacha/>

[2]O ecologismo dos pobres, ou ecologismo popular, ou movimento de justiça ambiental (ALIER, 2007, p. 33), surge como terceira corrente do ecologismo. A primeira é chamada por Martinez Alier de “culto ao silvestre”; já a segunda, de “credo da ecoeficiência”. Essa construção teórica parte da luta e da resistência dos pobres pelo seu território e para a manutenção dos recursos naturais que são fundamentais para a sua sobrevivência.

[3] MORAES, Lorena Lima de; JALIL, Laeticia Medeiros; SANTOS, Janaína Henrique dos; COSTA, Michelly Aragão Guimarães; OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **Posrecimiento y posextractivismo. Dos caras de lamismatransformación cultural.** En: Rebelión, 27 de marzo de 2015.

ALIER, J M. Conflictos ecológicos y justicia ambiental. **Revista nº 103.** Em: 1732369365, Disponível em: fuhem.com. 2008.

ALIER, J M. **Los conflictos ecológico-distributivos y los indicadores de sustentabilidad.** 2006.

ECHART, E; VILLARREAL, M C. Resistencias y alternativas al desarrollo en América Latina y Caribe: luchas sociales contra el extractivismo. **Relaciones Internacionales**, 2018.

FREIRE, P. **El grito manso.** Buenos Aires: Siglo XXI. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática pedagógica.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança - Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GLOBAL WITNESS. **Global Witness registra o maior número de assassinatos de ativistas da terra e do meio ambiente em um ano, vinculados ao preocupante avanço das mudanças climáticas.** <https://www.globalwitness.org/pt/global-witness-records-the-highest->

Lutas Sociais e Educação Popular

[number-of-land-and-environmental-activists-murdered-in-one-year-with-the-link-to-accelerating-climate-change-of-increasing-concern-pt/](#). Acesso em: 23 de junho de 2021.

GRISUL, P. **Defendendo a terra. Extrativismo, conflitos e alternativas na América Latina e Caribe**. UNIRIO: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.grisulunirio.com/>. Acesso em: 29 jul. 2019.

GOMES, N L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 2017.

INSTITUTO POLÍTICAS ALTERNATIVAS PARA O CONE SUL (PACS). **Mulheres Atingidas: Territórios Atravessados por Megaprojetos**. 2021.

MARÉS, C. De como a natureza foi expulsa da modernidade. **Revista de Direitos Difusos**, v. 68, n. 1, p. 15-40, 2017.

MENDOZA, B. 2010. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. In: MIÑOSO, Y E (coord). **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano – Vol.1: 19-36**, Buenos Aires: Enla Frontera

MORAES, L L de; JALIL, L M; SANTOS, J. H. dos; COSTA, M A G; OLIVEIRA, M do S de L. **Pedagogia Feminista como processo educativo para a reflexão da política pública de ATER no Nordeste**. 2018.

QUEIROZ, A. L., & PRAÇA, M. (2020). **Dos impactos à defesa: mulheres, corpos-territórios e direitos humanos**. Disponível em Biblioteca Berta Cáceres - Instituto Pacs: <http://biblioteca.pacs.org.br/publicacao/dos-impactos-a-defesa-mulheres-corpos-territorios-e-direitos-humanos/>

SHIVA, V. La mirada de ecofeminismo (tres textos), **Polis [En línea]**, 9 | 2004, Publicado el 22 octubre 2012, consultado el 01 julio 2021. URL: <http://journals.openedition.org/polis/7270>. Acesso em 28 de junho de 2021

SVAMPA, M. **As fronteiras do neoeextrativismo na América Latina. Conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências**. Trad. Ligia Azevedo. São Paulo, Ed. Elefante, 2019

SOBRE AS AUTORAS

LARISSA THOMAZ COELHO

Advogada. Mestre em Direito, Políticas Públicas e Sustentabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Relações Internacionais e Sul Global (GRISUL). Avaliadora de artigos

Lutas Sociais e Educação Popular

científicos da Revista Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGDir./UFRGS - Qualis B2 (ISSN: 1678-5029 - E-ISSN: 2317-8558). Graduada em Direito pelo Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

LEILANE NASCIMENTO DOS REIS SANTOS

Consultora para o Instituto Raça, Igualdade e Direitos Humanos no Brasil (Race and Equality). Doutoranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Mestra em Direito e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pesquisadora do Grupo de Relações Internacionais e Sul Global (GRISUL/UNIRIO). Membro da Rede Sul-Americana para as Migrações Ambientais (RESAMA). Especializada em Direitos Fundamentais pela Universidade de Coimbra /IBCCRIM, e em Direito Público pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Graduada em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

LIARA BAMBIRRA

Graduada em Ciência Política pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), participou por essa instituição em atividades de ensino, pesquisa e extensão como bolsista e integrou o Núcleo de Assessoria Jurídica e Educação Popular do Centro de Referência em Direitos Humanos. Possui estudos e atuação direcionados a desenvolvimento, gênero, justiça ambiental, movimentos sociais, educação e Sul Global. Atualmente é mestranda no Programa de Pós Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ) e Coordenadora Político Pedagógica do Pré Vestibular Popular Só Cria.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Paulo Freire, metodologias da educação popular e questões contemporâneas da relação ensino-aprendizagem

Paulo Freire, methodologies of popular education and contemporary problems of the teaching-learning relation

Rodrigo Lima Ribeiro Gomes¹

¹ Doutor em Educação, IEAR/UFF, Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Brasil – E-mail: rlrgomes@id.uff.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6887-6349>

Palavras-chave:

Paulo Freire; educação popular; ensino; aprendizagem; diálogo.

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a contribuição de Paulo Freire para se pensar os problemas contemporâneos da relação ensino-aprendizagem, considerando as demandas das mudanças sociais. Procuramos situar as origens da pedagogia freiriana nos debates acerca da educação popular e de adultos de finais da década de 1950 até 1964, que culminaram no seu “método Paulo Freire de Educação de Adultos”. Apresentamos alguns aspectos das ideias de Freire, desenvolvidos ao longo de sua trajetória, com o intuito de demonstrar como a forma de trabalhar de Freire, associada aos seus princípios político-pedagógicos, o levaram a abordar questões de grande atualidade. Para isso, recorreremos brevemente a uma pequena amostra de artigos científicos escritos em inglês por pesquisadores de diversas partes do mundo, para demonstrar a relevância de Freire em nível internacional.

Keywords:

Paulo Freire; popular education; teaching; learning; dialogue.

ABSTRACT: This paper aims to present Paulo Freire's contribution to thinking about contemporary problems in the teaching-learning relationship, considering the demands of social changes. We seek to locate the origins of Freire's pedagogy in the debates about popular and adult education from the late 1950s to 1964, which culminated in his “Paulo Freire method of Adult Literacy”. We present some aspects of Freire's ideas, developed along his trajectory, to demonstrate how Freire's way of working, associated with his political-pedagogical principles, led him to address issues of great relevance. For this, we briefly resorted to a small sample of scientific articles written in English by researchers from different parts of the world, to demonstrate Freire's relevance at an international level.

INTRODUÇÃO

O legado de Paulo Freire tem sido fortemente questionado em nosso país nos últimos anos, em razão do avanço conservador que se tem observado no Brasil (CHABALGOITY, 2020). Contudo, o educador pernambucano segue sendo uma referência importante em diversas áreas de pesquisa das Humanidades – em especial, a Educação – pelo mundo, o que pode ser atestado por uma breve busca pela palavra-chave “Paulo Freire” no Portal de Periódicos da CAPES, restringindo a busca à língua inglesa – utilizada como língua

Lutas Sociais e Educação Popular

acadêmica por periódicos especializados de diversos países. O sistema encontrou 7.424 artigos científicos revisados por pares, em 06 de abril de 2021.¹

Não se trata de dizer que todo esse material reflete pesquisas orientadas por um referencial teórico-metodológico “freiriano”, o que não seria acurado. Mas se deve salientar que Paulo Freire segue influenciando reflexões a respeito de vários temas contemporâneos articulados à Educação, como relações de gênero, trabalho pedagógico com imigrantes, relações étnico-raciais, decolonialidade e educação ambiental, para nos restringir a alguns dos mais relevantes.

Por certo, um mapeamento acerca do conjunto de problemáticas que evocam Paulo Freire seria impraticável. Assim sendo, tendo em mente que o autor aqui em tela teve sua trajetória essencialmente vinculada à Educação, nosso recorte neste trabalho tem como foco a relação ensino-aprendizagem, questão para a qual Freire ofertou contribuições inequívocas. Nossa hipótese é de que a grande quantidade de citações e referências a Paulo Freire ao redor do mundo relaciona-se ao fato de o educador apresentar uma espécie de síntese das principais questões pedagógicas contemporâneas em sua trajetória.

Por certo, trazer Paulo Freire ao centro do debate, no Brasil de hoje, tem como problema subjacente a seguinte questão política posta por Kohan (2019, p. 22): “Como é possível que, mundo afora, as edições de seus livros sejam lidas por milhões e aqui se pretenda expurgá-lo da educação brasileira?”. Além dessa reflexão, Kohan (2019, p. 24) põe outra pergunta, também relacionada ao amplo impacto de Freire, mas de cunho metodológico: “diante de tantas obras sobre o autor pernambucano, como não repetir o já escrito, como não abusar do já pensado e como recriar seu pensamento em nossa atualidade sem reproduzir o já produzido?”.

A segunda questão de Kohan acima diz respeito às dificuldades de se realizar reflexões originais a partir do pensamento de Paulo Freire, considerando que se trata de um autor muito lido e citado, sob uma infinidade de perspectivas. Uma resposta convincente àquela pergunta suporia uma quantidade de leituras provavelmente impossível de ser realizada por um indivíduo isolado. Contudo, esse não deve ser um problema que bloqueie iniciativas de novas leituras e interpretações acerca do pensamento e da ação de um autor tão relevante.

Ressalvado o problema de Kohan, nosso objetivo neste trabalho é o seguinte: a partir de uma reflexão histórica que articula a práxis freiriana aos debates metodológicos realizados no âmbito da temática da educação popular, sinalizar para a atualidade da pedagogia de Paulo

¹ De acordo com Walter Kohan (2019, p. 16): “Uma pesquisa recente feita no Google Scholar, realizada por Elliot Green, mostra que A pedagogia do oprimido é, no mundo inteiro, a terceira obra mais citada no campo das ciências sociais. Os números e o dado impressionam: 72 mil vezes citado, o livro é o primeiro do mundo na área de educação”.

Lutas Sociais e Educação Popular

Freire no que concerne às propostas contemporâneas acerca da relação ensino-aprendizagem. Com isso, assinalamos implicitamente o equívoco das propostas antifreirianas, que visam retomar práticas de ensino tradicionalistas, há muito superadas, que tenderão a desconectar a educação brasileira das práticas pedagógicas de ponta em nível mundial.

Com a afirmação acima, não afirmamos que toda crítica a Paulo Freire seja equivocada ou que a pedagogia freiriana seja uma panaceia. Nosso argumento central é que as propostas *anti* Paulo Freire são retrógradas, tendem a apontar para relações ensino-aprendizagem hierarquizadas, autoritárias, não condizentes com as necessidades educacionais contemporâneas.

Procuraremos demonstrar nosso argumento recorrendo – ao modo de um ensaio bibliográfico, de modo breve – a dez artigos científicos publicados em inglês, em revistas internacionais de relevância reconhecida, revisadas por pares, e publicadas nos últimos dez anos – parâmetros utilizados no portal de periódicos da CAPES. Inserimos o termo de busca “Paulo Freire”, selecionando o tema “*Teaching Methods*”, o que nos levou a localizar 517 artigos. Na nossa seleção, levamos em consideração as diversidades geográfica e temática, além da relevância dos artigos levantados.

Nosso intuito não é fazer uma análise exaustiva desses textos internacionais. Nossa estratégia argumentativa consiste na apresentação do contexto em que a pedagogia freiriana foi desenvolvida em suas origens, realizando um brevíssimo histórico do debate ao redor dos sentidos e práticas em educação popular e educação de adultos para o auxílio à compreensão das bases do chamado “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”. Em seguida, apresentamos, de modo sumário, alguns elementos da concepção pedagógica de Freire que julgamos centrais para a compreensão de sua práxis, articulados a uma breve exposição de sua trajetória, tentando demonstrar a relevância de suas reflexões para os problemas contemporâneos no que concerne à relação ensino-aprendizagem. Por fim, abordamos alguns dos usos de Freire pelo mundo, a partir dos artigos mencionados no parágrafo anterior e concluímos refletindo sobre a pertinência pedagógica do educador pernambucano e sobre a inadequação de propostas que se afirmem como *anti* Paulo Freire.

OS DEBATES METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO POPULAR E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: ORIGENS DA PEDAGOGIA FREIRIANA

Um dos questionamentos que se faz a Paulo Freire refere-se à falta de originalidade de seu método de alfabetização de adultos, supostamente, no argumento de alguns críticos, uma

Lutas Sociais e Educação Popular

“imitação” do método de alfabetização de Laubach (GOMES, 2017).² A questão que interessa a nosso objetivo aqui, porém, não é a técnica de alfabetização em si, mas os princípios pedagógicos que fundamentam o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos.

De início, é importante salientar duas coisas: 1) a proposta freiriana é uma espécie de síntese de uma longa discussão que vinha ocorrendo, no Brasil, a respeito da pertinência e das metodologias da educação de adultos; e 2) os sentidos do termo “educação popular” variaram ao longo da história brasileira, e passaram a ser atravessados pelos debates em torno da educação de adultos sobretudo a partir das décadas de 1930 e 1940 (GOMES, 2020).

Pode-se afirmar que a educação de adultos se torna um problema de grande relevância depois da Revolução de 30 por duas razões básicas. Em primeiro lugar, o governo Vargas (1930-45) pôs em prática um processo de centralização administrativa que colocou, de modo mais efetivo, a política educacional como uma política nacional, tomando iniciativas institucionais nesse sentido. Em segundo lugar, Vargas adotou uma política de favorecimento ao desenvolvimento industrial, o que demandava a formação de uma força de trabalho dotada de habilidades adequadas ao labor fabril moderno (RODRIGUES, 1998).

Com isso, ampliam-se os debates a respeito da metodologia da educação popular de adultos – entendendo que, no contexto das décadas de 1930 e 1940, “educação popular” era compreendida com o sentido de uma educação para o povo, uma “educação comum para todos os cidadãos”, de iniciativa do Estado, que remontava à década de 1820 (BEISIEGEL, 2004, p. 71-79), relacionada à estruturação do Brasil como país independente, e com a influência universalista advinda da Revolução Francesa.

Já desde o final da década de 1930, pelo menos, pensadores da educação tinham a noção de que a metodologia da educação de adultos não poderia ser a mesma das crianças e adolescentes que passaram pela escolarização na idade considerada adequada, como se pode atestar a partir do livro *Educação supletiva. Educação de adultos*, de Paschoal Lemme (2004), publicado originalmente em 1940. Nesta obra, esse “pioneiro da Educação Nova” baseia-se nas pesquisas internacionais realizadas no âmbito da educação de adultos, especialmente a contribuição do que chama de “psicologia da aprendizagem”, para defender uma relação ensino-aprendizagem específica para os adultos.

A perspectiva de uma pedagogia distinta na educação de adultos aparece como fundamento da principal iniciativa de educação massiva de adultos da década de 1940, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Em 1945, Lourenço Filho, outro

² Crítica com a qual não concordamos, como o exposto em Gomes (2017).

Lutas Sociais e Educação Popular

“pioneiro da Educação Nova” e Diretor-Geral da Campanha, utilizando-se da mesma referência de Pachoal Lemme, o psicólogo da aprendizagem Edward L. Thorndike, defende que a educação de adultos precisa ser praticada com uma metodologia específica, diferenciando-se da metodologia usada com as crianças: dever-se-ia evitar o uso de cartilhas infantis, produzindo novos materiais adequados “ao vocabulário e aos interesses do aluno”. Ademais, as cartilhas infantis poderiam também contribuir para aumentar o “sentimento de inferioridade” dos adultos educandos. Por isso, a educação de adultos deveria “tratar de assuntos de interesse direto da vida do aluno”, com lições orais que deveriam ter, preferencialmente, a “forma do diálogo”. Para aquele educador, se o adulto percebesse que o ensino não lhe era “funcional”, ele perderia o interesse por “senti-lo menos útil ou pouco oportuno” (LOURENÇO FILHO [1945], 2000, p. 124).

Ou seja, dois aspectos essenciais da pedagogia freiriana já faziam parte das discussões em torno da metodologia da educação popular de adultos desde os anos de 1940, pelo menos. Contudo, por óbvio, nem os problemas metodológicos da educação de adultos, nem o próprio método de alfabetização de Paulo Freire, podem ser reduzidos apenas ao trabalho pedagógico a partir dos interesses dos educandos, utilizando a “forma do diálogo”. O conceito que orientou as campanhas massivas de educação de adultos das décadas de 1940 e 1950, como a própria CEAA, foi o de “educação fundamental”, a partir de uma proposta da UNESCO visando o impulso ao desenvolvimento socioeconômico dos países do chamado “Terceiro Mundo”, através de ações educativas, que combinavam noções básicas de língua e matemática com o ensino técnico adaptado às realidades locais. Tratava-se, no entendimento da UNESCO, de promover “os conhecimentos e as atitudes mentais fundamentais para qualquer comunidade insuficientemente desenvolvida que tenha que conservar seus próprios valores e aprender a lidar com seus próprios assuntos durante um período de rápida expansão econômica” (UNESCO, 1949, p. 235).

É importante salientar que, nas duas décadas que antecederam ao surgimento do método de alfabetização de Paulo Freire, o debate acerca da educação popular de adultos esteve muito articulado ao discurso do desenvolvimento econômico, com ênfase na industrialização, o que influenciou o próprio educador pernambucano. Ao mesmo tempo, de modo paradoxal, defendia-se a preservação das características culturais locais, o que se conecta à ideia de realização do trabalho pedagógico a partir das referências dos próprios educandos – presente também na pedagogia freiriana. E, de acordo com Beisiegel, “os apelos internacionais no sentido da articulação de campanhas de educação de adultos analfabetos e o

Lutas Sociais e Educação Popular

quadro conceitual elaborado no âmbito da UNESCO seriam fácil e rapidamente absorvidos no Brasil” (BEISIEGEL, 2004, p. 79).

Como já vimos, essa influência da concepção de “educação fundamental” da UNESCO orientou as campanhas massivas de educação de adultos, como a já mencionada CEAA (1947-1963), além da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), iniciada em 1952. Essas iniciativas, somadas à expansão da rede escolar pelo país, tiveram significativo impacto na educação nacional, reduzindo, por exemplo, a taxa de analfabetismo da população brasileira maior de 15 anos de idade, de 56,1%, em 1940, para 39,7%, em 1960, conforme dados do censo realizado pelo IBGE, num período em que a ampliação demográfica dessa faixa da população saltou da ordem de 23 milhões para 40 milhões de pessoas (BRASIL, 2003, p. 6).

Contudo, no final da década de 1950, essas campanhas começam a ser alvo de críticas, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista pedagógico. A CEAA foi muito criticada durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, no Rio de Janeiro, com denúncias sobre sua desorganização administrativa, exiguidade de recursos e falta de professores qualificados para levar a cabo um trabalho de ensino minimamente qualificado. Além disso, a Campanha era acusada de ter um cunho basicamente político: ao conferir apenas uma alfabetização mínima para os alunos, ela teria como objetivo velado a ampliação do contingente eleitoral do país, ou seja, não passaria de uma “fábrica de eleitores” (PAIVA, 2003, p. 220).³ Naquele Congresso, criticou-se também a “ausência de formação específica para o professorado, assim como a falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a educação de adultos” (SOARES, 2008, p. 84).

É precisamente nesse contexto que surge a primeira contribuição notória de Paulo Freire no debate educacional, no âmbito do *Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos*, a contribuição dos pernambucanos ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958, acima mencionado. Paulo Freire foi o relator da terceira comissão, cujo tema era “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos” (FREIRE et al [1958], 2013, p. 151-153). De certa forma – embora reverberando as críticas à situação educacional do país, entendida como um “transplante” de iniciativas estrangeiras à condição nacional, sendo, portanto, “inautêntica” e resultante de uma mentalidade ainda “colonial” –, Paulo Freire apresenta muitas das características contidas no conceito de “educação fundamental” da UNESCO. Pensa o desenvolvimento industrial como

³ A ampliação do eleitorado ocorreria porque a Constituição brasileira de 1946 vedava o direito ao voto às pessoas analfabetas. Ampliar o contingente de alfabetizados significava, portanto, aumentar o número de votantes.

Lutas Sociais e Educação Popular

condição de superação da pobreza, mas demonstra preocupações com as possibilidades de excessiva modificação das características culturais das classes populares, o que deveria ser combatido com uma educação que, pela forma do diálogo, procurasse despertar uma consciência crítica nos educandos, com o intuito de inseri-los criticamente numa vida moderna e democrática, mas mantendo características culturais regionais e nacionais próprias.

Nesse contexto, fins da década de 1950, tem início uma série de movimentos de renovação da educação de adultos e da educação popular, dentre os quais Paulo Freire ajudou a fundar e foi um eminente integrante de um, talvez o mais influente: o Movimento de Cultura Popular (MCP), surgido no Recife, em 1960, como uma iniciativa do prefeito Miguel Arraes, em conjunto com intelectuais, educadores e artistas, posteriormente ampliado para o âmbito estadual, quando Arraes se elegeu para governador de Pernambuco, em 1962.

O MCP tinha um amplo espectro de atuações: organizava escolas, manifestações culturais e artísticas diversas, agindo até na área da saúde pública, mobilizando setores da sociedade para atuar em problemas sociais como braços do Executivo (COELHO, 2012). Paulo Freire se somou ao movimento precisamente no setor de alfabetização de adultos, área responsável pela elaboração do, à época, célebre *Livro de leitura para adultos*, que inovava pela técnica de alfabetização ativa (“palavração”) e por um conteúdo que intentava buscar uma identificação com os educandos (MCP [1962], 1986). De acordo com o Diretor do movimento, Germano Coelho, Paulo Freire teria se entusiasmado pelo livro, mas decidiu elaborar um método de alfabetização próprio, que prescindiria do uso de cartilha. Tal seria a origem do conhecido método de alfabetização de adultos de Paulo Freire (COELHO, 2002, p. 58-59).

O chamado “método” ou “sistema” de alfabetização de adultos de Freire foi experimentado, então, em 1962, no “centro de cultura” Dona Olegarinha, no âmbito do MCP (ARY, 1962), e teve sua primeira aplicação, como política pública, em 1963, no município potiguar de Angicos, como iniciativa do governo estadual do Rio Grande do Norte, de Aluísio Alves. Seus bons resultados obtidos em um curto período, que totalizava quarenta horas, alçaram o educador à celebridade nacional e internacional (FERNANDES; TERRA, 1994; LYRA, 1996).

O método de alfabetização de adultos de Freire é bem conhecido: inicialmente, realizava-se uma pesquisa na comunidade onde ocorreria o processo pedagógico, com o intuito de produzir um levantamento do “universo vocabular” do educandos, um conjunto de palavras (entre quinze e trinta, aproximadamente) que expressassem diversidade fonética e fossem significativas à experiência do educando; organizavam-se os “círculos de cultura”, nos quais educadores e educandos dialogavam acerca das condições de vida dos alfabetizandos;

Lutas Sociais e Educação Popular

começava-se o processo com a apresentação do que Freire chamava de “conceito antropológico de cultura”, buscando trabalhar com os educandos a ideia de que eles eram seres dotados de cultura, distintamente aos demais animais, que as diferentes culturas eram diversas e legítimas, e que, portanto, as tradições dos educandos não seriam “inferiores” a nenhuma outra – além de procurar convencer os educandos de que, com sua própria cultura, já realizavam uma “leitura” do mundo; ao longo do processo de alfabetização especificamente, as palavras já eram apresentadas como tais, juntamente com imagens que as representavam; dialogava-se acerca de temas suscitados pelas imagens, e, na sequência, as palavras eram apresentadas sem a imagem, decompostas em sílabas, sendo, por fim, divididas conforme suas famílias silábicas. Desde o início, os educandos eram incentivados a formar palavras a partir das sílabas decompostas – ainda que fossem palavras inexistentes, ou com erros de escrita –, com grau crescente de complexidade fonética. Por fim, depois de quarenta encontros de uma hora cada, avaliava-se não apenas a capacidade de leitura e escrita (obviamente, ainda iniciantes), mas também o que Freire chamava de “politização”, ou seja, a capacidade de o educando articular a habilidade adquirida com o letramento a uma visão de mundo mais profunda acerca de suas próprias condições de vida (FREIRE, 1983; FREIRE, 1992).

PAULO FREIRE ALÉM DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO: UM FILÓSOFO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Como já salientamos anteriormente, nosso objetivo não é nos deter no método de alfabetização, mas apontar como os fundamentos político-pedagógicos do “método Paulo Freire” marcaram sua práxis educativa ao longo de sua trajetória e guardam grande pertinência diante dos dilemas contemporâneos da relação ensino-aprendizagem.

A primeira obra de destaque de Paulo Freire, depois da experiência brasileira sintetizada em *Educação como prática da liberdade*, de 1967, foi, sem dúvida, *Pedagogia do oprimido*, livro escrito em 1968, e publicado, pela primeira vez, em 1970, nos EUA e no Brasil.⁴ É a obra mais citada pelos autores de diversos países levantados para este texto, constituindo-se como a principal referência do pensamento freiriano em nível internacional.

Entre *Educação como prática da liberdade*, que é uma publicação revista e ampliada da tese *Educação e atualidade brasileira*, de 1959, com exposições acerca de sua experiência com o método de alfabetização em Angicos, e *Pedagogia do oprimido*, observa-se um

⁴ Freire publicou outras obras em diversas línguas entre 1967 e 1970, mas *Pedagogia do oprimido* foi a mais impactante, como se pode constatar em Gadotti et al (1996, p. 257-264).

Lutas Sociais e Educação Popular

movimento no pensamento de Freire, representativo de um período produtivo de trabalho intenso do educador exilado no Chile (FREIRE, 2013, p. 175-178). Referências a marxistas e pensadores anticoloniais revolucionários como Che Guevara, Franz Fanon e Mao Zedong figuram ao lado de autores frequentes nas obras anteriores, como Álvaro Vieira Pinto e Karl Jaspers (FREIRE, 2005).

Antes de representar uma “radicalização” política de Paulo Freire, ainda que também o seja,⁵ no plano teórico, *Pedagogia do oprimido* representa a articulação e o avanço de três movimentos que se conectam com as ideias e as propostas do educador no período do desenvolvimento de seu método de alfabetização, que podem ser compreendidas sinteticamente como partes de uma concepção pedagógica *anticolonial*. Os três movimentos seriam: o aspecto anticolonial no sentido de emancipação nacional, que Freire refletia a partir da influência de Vieira Pinto e de outros autores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB),⁶ sua expansão no sentido de uma emancipação latino-americana – depois também africana, a partir do trabalho do educador em países recém independentes do continente, ao longo da década de 1970 – e uma “descolonização das consciências”, expressa já nas influências do personalismo cristão, nas críticas à massificação e no conceito de “conscientização”.

A “teoria da ação dialógica”, que Freire (2005, p. 191-213) apresenta no final da *Pedagogia do oprimido*, é, ao mesmo tempo, uma herdeira das discussões metodológicas acerca da especificidade da educação de adultos, que entende que a “forma do diálogo” é a mais eficiente para a obtenção de resultados com esse público de educandos, e a principal novidade introduzida pelo educador no debate pedagógico. Afirmamos isso porque, em Freire, é possível detectar a preocupação que aqui chamamos de *anticolonial* desde o Relatório da equipe pernambucana que Freire coordenou, como contribuição ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, de 1958 – mencionado anteriormente.

Em Freire, a “forma do diálogo” nunca foi apenas uma técnica de ensino, mas também um método para estabelecer uma relação ensino-aprendizagem capaz de provocar nos educandos a capacidade de desenvolvimento de um pensar autônomo, crítico, promotor de uma capacidade de iniciativa individual a partir da habilidade de trabalhar em grupos, de compreender criticamente a realidade e de agir para a sua transformação – sempre em sentido emancipatório. Além disso, a ideia de partir da realidade dos educandos e produzir materiais

⁵ Vale lembrar que *Pedagogia do oprimido* foi escrito no contexto das sublevações de jovens ao redor do mundo, no ano de 1968, as quais Paulo Freire (2005, p. 31) menciona na primeira nota do capítulo 1.

⁶ Instituto que Freire visitou no começo da década de 1960, mantendo relações com alguns de seus intelectuais.

Lutas Sociais e Educação Popular

pedagógicos baseados em pesquisas sobre suas experiências e palavras mais significativas tampouco não se refere apenas a uma técnica de ensino, mas busca superar uma educação massificadora que homogeneíze os indivíduos e lhes imponha de fora outra cultura, de modo “colonizante”.

Por isso, sua crítica ao caráter “bancário” das pedagogias convencionais (FREIRE, 2005, p. 65-87). A começar pela crítica política de utilizar os bancos como metáfora para definir a pedagogia convencional. Mas, além disso, a metáfora bancária sustenta a noção de que as pedagogias convencionais tratam os educandos como “tábulas rasas”, desprovidos de culturas, saberes e valores próprios, devendo, portanto, ser objeto de “depósito” de conhecimentos que lhes são estranhos, externos, impostos. Em certo sentido, se pode dizer que a “educação bancária” é também *colonizante*.

A orientação *anticolonial*, em sentido amplo, nos parece ser o núcleo do que podemos chamar de pedagogia freiriana. Não à toa, Paulo Freire é um dos autores de referência também de algumas teorias da decolonialidade (PENNA, 2014), muito embora, não creiamos que Freire compartilhe da crítica de algumas teorias decoloniais à modernidade *tout court*. Basta lembrarmos que o educador considerava a industrialização um “imperativo existencial” para o Brasil, calcado na noção de Vieira Pinto (e do ISEB, de modo geral) de que o país seria uma “semicolônia”. A modernização seria constitutiva do processo de emancipação nacional. Contudo, caberia à educação dialógica e emancipadora combater as tendências alienantes e massificantes também contidas nas sociedades de massas modernas, preservando valores locais, regionais e nacionais, contribuindo para uma integração consciente das pessoas.

O projeto político-pedagógico de Freire insere-se numa complexa dialética entre autonomia individual, emancipação nacional e conservação de tradições culturais – ao menos conservação de seus aspectos não repressivos e autoritários. Percebemos essas articulações em seus escritos da década de 1970, refletindo sua atuação em países africanos que estavam enfrentando ou tinham acabado de enfrentar lutas de libertação anticolonial.

Na “Introdução” às suas *Cartas à Guiné-Bissau*, escritas em 1975 e 1976, por exemplo, Freire explicita a questão da educação de adultos, em especial a alfabetização e pós-alfabetização, no contexto de uma nação recentemente libertada do jugo colonial português que, apesar de apresentar elevado grau de consciência política, lutava contra a precariedade econômica herdada da situação colonial, associada a elevados índices de analfabetismo – ao redor de 90% da população, segundo o educador. As questões postas por ele, apesar de refletirem esse contexto, são uma boa síntese de sua concepção, que se expressava desde o

Lutas Sociais e Educação Popular

final da década de 1950 e persistirá por toda a sua trajetória. Em suas experiências, segundo ele, jamais teria se detido

[...] no estudo de métodos e de técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e delas enquanto a serviço de, e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política. Neste sentido, se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção, a alfabetização de adultos, como ato de conhecimento, tem, no alfabetizando, um dos sujeitos deste ato. Desta forma, o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um re-inventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer (FREIRE, 2011a, p. 20-21).

Ou seja, mais importante do que a técnica, é o fundamento que a precede, que mobiliza ferramentas em conformidade aos seus objetivos político-pedagógicos. Além disso, na relação de ensino-aprendizagem, mais fundamental do que o conhecimento a ser trabalhado é a relação que educadores e educandos estabelecem entre si, e deles para com o saber, na qual o docente atua com o intuito de auxiliar o discente a refletir autonomamente acerca dos problemas:

Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nestas relações, em que educador e educandos, curiosos, se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois que conhecer não é adivinhar, a informação deve ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos (FREIRE, 2011a, p. 21).⁷

Tais aspectos da pedagogia freireana são centrais não apenas para a compreensão da práxis do educador pernambucano, como também constituem alguns dos principais problemas

⁷ Nesse ponto, Freire volta a assinalar sua recusa a cartilhas, precisamente porque, segundo o educador, nelas o autor ou a autora do material pedagógico realizam “grande parte do esforço a ser realizado pelos alfabetizandos, sobretudo no momento de criação de suas palavras (FREIRE, 2011a, p. 22).

Lutas Sociais e Educação Popular

relativos à relação ensino-aprendizagem contemporaneamente, como veremos. As experiências de Paulo Freire em países africanos consolidaram e expandiram essas perspectivas do educador tanto em relação à prática pedagógica quanto a novas formas de escrita e publicação de livros. É nesse contexto que surgem os livros “dialogados” que marcaram a produção freireana da década de 1980, surgidos de conversas com educadores parceiros como Sérgio Guimarães, Antonio Faundez, Ira Shor e outros.⁸

Uma característica marcante desses textos “dialogados” é a representação de uma forma de elaboração teórica muito particular, que se desenvolve dialogicamente, rememorando e refletindo acerca de experiências pedagógicas concretas e muito significativas, nos diversos países e contextos em que atuou. Como observa Tagliavia (2008, p. 27), “o partir da experiência e da práxis pedagógica para alcançar, apenas em uma segunda etapa, a elaboração teórico-filosófica educativa, representa uma atitude constante em toda a obra do pedagogo brasileiro”.

Esse “teorizar” a partir de projetos pedagógicos já encerrados não era realizado sem fundamentos, uma vez que o autor partia de princípios muito claros, que aqui classificamos como *anticoloniais*. As reflexões de Freire não buscavam nenhuma sistematicidade e estavam abertas a refletir acerca de seus limites, como as conhecidas dificuldades que o educador e sua equipe enfrentaram, nos países africanos recém libertos do jugo colonial português, como Guiné-Bissau, Santo Tomé e Príncipe e Angola, para alfabetizar adultos na língua portuguesa. Nessas situações, a língua portuguesa seria mais um instrumento de dominação do que de constituição das culturas nacionais desses países, ficando restrita a pequenos grupos da elite intelectual e dirigente, enquanto os povos conservavam suas línguas próprias. Porém, do ponto de vista da alfabetização daquelas populações, isso também punha problemas, uma vez que essas línguas não possuíam sistemas de escrita (FREIRE, 2011b).

De acordo com Moacir Gadotti, na sua apresentação à *Por uma pedagogia da pergunta*, a experiência africana levou Paulo Freire à realização e incorporação de novas reflexões, sobretudo acerca da relação entre as possibilidades e limites do trabalho pedagógico e as condições socioeconômicas do contexto no qual esse trabalho se insere, o que teria provocado também impactos políticos em Freire:

As experiências de Paulo Freire na África remodelaram sua pedagogia. Inserido em processos de reconstrução nacional, realizou a simbiose entre educação e forças produtivas, incorporando o trabalho como princípio educativo. Essa evolução do seu

⁸ Para um resumo conciso e consistente da trajetória freiriana e de suas distintas “fases”, cf. Tagliavia (2008, p. 16-43).

Lutas Sociais e Educação Popular

pensamento, ele deve ao seu encontro com a África; os aprendizados aí construídos foram muito importantes nas obras escritas posteriormente. Paulo Freire radicalizou aí seu pensamento. Sua pedagogia continuou humanista, mas agora entendendo melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador (GADOTTI, 2011, p. 8-9)

Em *Por uma pedagogia da pergunta*, um dos livros “dialogados” de Freire, produzido a partir de uma conversa com seu parceiro Antonio Faundez, em 1984, podemos localizar a pertinência dos argumentos de Gadotti. A perspectiva política revolucionária anticolonial já presente na *Pedagogia do oprimido* – reforçada pelas experiências africana e outras, como o contato com os revolucionários sandinistas na Nicarágua – alia-se a críticas aos próprios limites de algumas dessas experiências, que não conseguem superar a lógica colonial internamente, gerando elites dirigentes que acabam por se afastar de seus povos (FREIRE, 2011c, p. 127-131).

Freire identifica nesses processos o caráter de classe desses fenômenos, que se manifestam tanto na sociedade quanto na educação. Por sua incapacidade de superar a própria condição de classe pequeno-burguesa, integrando-se ao povo trabalhador para apreender suas necessidades – Freire utiliza o termo “suicídio de classe”, do líder revolucionário caboverdiano Amílcar Cabral –, os grupos dirigentes afastam-se dessas necessidades, reproduzindo uma nova condição colonial, impondo sua ideologia e sua cultura ao povo, como se fossem representativas do “interesse nacional” (FREIRE, 2011c, p. 128-129).

O educador pernambucano reconhece as complexidades dos processos pós-coloniais e aposta no papel de uma educação renovada como um “estímulo ao aprofundamento necessário da mudança da sociedade”. Para tal, é necessário convocar o povo para participar da construção da escola, o que significa tornar a educação uma ferramenta não apenas de produção e difusão de saber, mas uma construtora da própria identidade cultural popular, em nível local e nacional: “as classes populares no poder não apenas precisam ser atendidas na demanda de educação de seus filhos e filhas, mas precisam também participar ativamente, da sua reinvenção, ao lado dos educadores profissionais” (FREIRE, 2011c, p. 135).

As considerações de Paulo Freire acerca dos limites das experiências revolucionárias e do encaminhamento de possíveis respostas sinalizam que a superação da condição colonial é resultante de um processo de construção, que precisa convocar as classes populares a participar dos processos políticos – para contrarrestar a tendência ao distanciamento entre governantes e governados – e dos processos educativos, visando a construção de uma efetiva *comunidade escolar*, que seja uma espaço de produção e difusão de conhecimentos

Lutas Sociais e Educação Popular

emancipatórios e de construção de identidades culturais, que, sem abandonar as tradições, estejam abertas ao novo e ao diverso.

Foi precisamente isso que Paulo Freire procurou levar para a escola pública paulistana, aos sessenta e sete anos de idade, quando assumiu o posto de Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, que ocupou entre 1989 e 1991, quando decidiu se demitir, para, aos setenta anos de idade, se dedicar aos estudos e à escrita.⁹ Publicou sete livros entre 1991 e 1996, antes da sua morte, em 02 de maio de 1997, mudando a forma de seus livros “dialogados”, característicos de sua produção da década de 1980, para textos mais “autorais” que refletiam acerca da formação e do trabalho docente e sobre a sua atuação como gestor (TAGLIAVIA, 2008, p. 40-43).

A obra da década de 1990 amplia as preocupações de Freire em direção a questões que se tornaram mais prementes a partir desse período, que vê crescer o interesse pelas relações (e opressões) de gênero e interraciais, pelo multiculturalismo, pela questão da formação das identidades, da alteridade, das “diferenças” e outros elementos que constituem o que se poderia classificar, genericamente, como campo da “cultura”. Por exemplo, em seu último livro publicado em vida, *Pedagogia da autonomia*, de 1996, Paulo Freire escreve:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão do outro. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 2019, p. 42).

No título desta seção, qualificamos Paulo Freire como um “filósofo da práxis pedagógica”¹⁰ precisamente pela sua capacidade de desenvolver projetos político-

⁹ Ele também encerra seu ciclo como professor da UNICAMP, posto que ocupou entre 1980 e 1990.

¹⁰ Entendemos aqui filosofia da práxis no sentido que lhe é conferido por Gramsci, principalmente no décimo primeiro de seus Quaderni del cárcere (2007).

Lutas Sociais e Educação Popular

pedagógicos fundamentados em princípios bem definidos – que aqui sintetizamos com uma noção ampla de anticoloniais –, mas, ao mesmo tempo, abertos ao contexto, sem preocupações teóricas sistemáticas, buscando uma reflexão a partir de balanços de experiências pedagógicas anteriores, sem o receio de assumir eventuais equívocos – que, normalmente, não podem ser mesmo previstos, considerando que a relação ensino-aprendizagem ocorre em situações complexas e de difícil antecipação. E, com uma trajetória rica de experiências como foi a de Paulo Freire, as reflexões que ele legou abrem um universo de possibilidades de exploração teórica, mas, sobretudo, de realização de projetos pedagógicos emancipatórios – o que nos ajuda a compreender sua relevância atual, inclusive em nível internacional.

UM BREVE PANORAMA ACERCA DOS USOS DE PAULO FREIRE PELO MUNDO

Como dissemos na Introdução, acreditamos que o grande impacto que Paulo Freire continua a exercer ao redor do mundo deve-se às características da sua obra, profundamente imbricada na sua trajetória político-pedagógica, refletindo sobre suas experiências profissionais, e deixando incontáveis possibilidades para se pensar as relações de ensino e aprendizagem. Além do fato, por certo, de Freire ter atuado em várias partes do mundo, principalmente em países ditos “em desenvolvimento”, procurando responder de modo prático a problemas práticos, deixando reflexões teóricas abertas, mas relacionadas a questões concretas de realidades sociais consideravelmente distintas, economicamente desiguais e culturalmente diversas.

E é precisamente isso que encontramos na literatura internacional que trabalha com Paulo Freire – e, com isso, não estamos falando de trabalhos “freirianos”, necessariamente, como dito na Introdução, mas de autores que incorporam diversas contribuições do educador pernambucano para abordar distintos problemas. As ideias de Paulo Freire influenciam diversas propostas pedagógicas, de formas muito variadas, mas geralmente voltadas a resoluções de problemas práticos do ensino.

A questão basilar da teoria e da prática pedagógica, a relação entre diretividade e não diretividade do processo de ensino, é abordada por Drew Chambers (2019), em perspectiva filosófica acerca da obra de Paulo Freire. Chambers compara os argumentos de autores que defendem o aspecto mais diretivo, embora não manipulador, da pedagogia freiriana, com outros que defendem sua característica mais dialógica e libertadora. No entendimento do autor, esta seria uma oposição inadequada, na medida em que, em Freire, e de modo geral, na

Lutas Sociais e Educação Popular

prática pedagógica – e, em particular, no ensino de filosofia, que é a preocupação do autor – algum nível de diretividade precisa coincidir com uma pedagogia que vise a emancipação, considerando que o ato educativo não é “puro”, nem “perfeito”. Para o autor, ser um docente “freiriano” não significa o abandono de aulas expositivas e da diretividade em sala de aula, mas a busca por uma pedagogia que concilie os métodos diretivos com os dialógicos em busca de uma educação “problematizadora” (*problem-posing education*).

Esse conceito de *problem-posing education* também é utilizado por Steven Drouin (2018), que, refletindo acerca de sua própria prática e de sua proposta de “Laboratório de democracia”, utiliza a noção de educação problematizadora de Freire para trabalhar o tema da participação dos alunos na compreensão e no enfrentamento coletivo de problemas escolares, como questões materiais, violência e racismo. Ele contesta a noção de que a escola seria um espaço restrito à assimilação de conteúdos acadêmicos e habilidades que farão sentido aos estudantes apenas num distante *futuro*, e identifica na concepção freiriana uma base de sustentação para a nova e crescente realidade educativa que põe o estudante no centro (*student-centered*) de uma aprendizagem focada na pesquisa (*inquiry-focused*).

Kuk e Tarlau (2020) abordam a questão da proposta “problematizadora” de Paulo Freire a partir de um balanço bibliográfico a respeito da questão da aprendizagem em movimentos sociais (*social movement learning*), a partir de estudos sobre educação popular e movimentos sociais. Apesar de sinalizar que, ao menos no que diz respeito à América Latina, a educação popular é bem mais ampla do que a pedagogia freiriana, afirmam que, em decorrência da rápida tradução das obras de Freire para o inglês, sua influência foi transformadora para a educação nos Estados Unidos, impulsionando o repensar das relações entre professores e estudantes nas salas de aula e nos movimentos sociais, e gerando discussões a respeito das articulações entre educação e política, sobre a relação entre os intelectuais e a questão da diretividade pedagógica, e acerca do problema das interseccionalidades das opressões.

Ainda em contexto estadunidense, num momento de acirramento social marcado pela ascensão de grupos de extrema direita, cuja marca é a violência política física e verbal, De Lissovoy e Cook (2020) partem do arcabouço teórico de Freire com o intuito de sustentar sua concepção de *diálogo* contra as concepções liberais, marcadas por apelos genéricos à “unidade” e à defesa da “liberdade de expressão” que ajudam a mascarar situações de opressão. Contrariamente a esse tipo de “humanismo ingênuo”, que parte do suposto de uma identidade abstrata, o diálogo “problematizador” teria o intuito a trazer à tona as diferenças, as assimetrias e os antagonismos que atravessam o espaço escolar e a sala de aula. O diálogo

Lutas Sociais e Educação Popular

deve abrir espaço à fala dos “estudantes marginalizados”, a encontros “desconfortáveis” que visem revelar as (e libertar das) estruturas de opressão, e não promovam a *indiferença* através de meras “conversas” que normalizam essas estruturas.

A preocupação com a revelação das estruturas de opressão e sua superação também é a questão posta por Muller e Boutte (2019). Os autores partem da compreensão de opressão, tal como compreendida por Paulo Freire, para se contrapor à noção superficial de opressão, entendida como ações as individuais isoladas de racismo, sexismo, classismo e outras, que, portanto, poderiam ser enfrentadas, com abordagens individualizantes. Além das opressões interseccionais, os autores qualificam a culturas de testes de avaliação externa, muito comum nos Estados Unidos, como uma forma de opressão institucional que constringe a ação docente autônoma. Concluem sugerindo que as opressões devem ser “nomeadas” e combatidas com cooperação, unidade, organização coletiva e busca por uma síntese cultural das diversidades.

Os testes padronizados de avaliação externa também são criticados por David Stevens (2010), sobretudo no que diz respeito às noções de qualidade na formação docente, na Inglaterra e no País de Gales. O autor analisa a concepção de docência que fundamenta os testes padronizados de certificação profissional dos professores a partir do que chama de “pedagogia crítica” de Freire, que é utilizada como ferramenta, ao mesmo tempo, de crítica às limitações da perspectiva de formação de professores desses testes, e de anúncio de uma concepção alternativa ao “modelo da competência”. O autor realiza uma pesquisa empírica que aponta a limitação da formação docente com base nesse modelo, mas afirma a existência de interesse de professores e alunos de adotar uma perspectiva reflexiva e pautada na problematização das situações de aprendizagem.

Razzak (2020) reflete acerca das contribuições da “pedagogia dialógica” de Paulo Freire para o ensino no Reino do Bahrain. De acordo com a autora, o país vem passando por um processo de reforma educacional coincidente a um projeto nacional de desenvolvimento econômico, diversidade produtiva, geração de empregos e melhoria de vida para a população. Para a autora, a pedagogia freiriana pode ofertar elementos para se pensar um ensino que forme para as “habilidades” necessárias ao “século 21”, como pensamento crítico, reflexão, autoconsciência e consciência social, engajamento e aprendizado conduzido pelo estudante, criatividade, senso de pertencimento, confiança, tomada de decisão, resolução de problemas, mobilização prática dos saberes e outras. Apesar de toda a mobilização e das reformas institucionais, Razzak sinaliza para as dificuldades em superar concepções pedagógicas convencionais que geram resultados pouco efetivos, e busca apresentar o arcabouço pedagógico freiriano como caminho possível para o avanço da política educacional em seu país.

Lutas Sociais e Educação Popular

Com um recorte consideravelmente distinto ao de Razzak, o taiwanês Yi-Huang Shih (2018) resalta aspectos dos escritos de Freire que representem características a ser desenvolvidas pelos docentes, com o intuito do desenvolvimento de uma relação de ensino e aprendizagem que tenha como fundamento o diálogo: um ensino com base no amor, na humildade, na esperança, no humor, no silêncio, na promoção do pensamento crítico e na crença na melhoria da vida dos alunos. Para tal, é necessário que o ensino garanta a todos o direito à palavra, que conceba um ensino que não se manifeste como o “depósito” de ideias na cabeça de outros e que o diálogo não consiste em argumentos que visem a pura polêmica e a hostilidade.

Suoranta e Tomperi (2021) buscam resgatar o histórico da recepção do pensamento de Paulo Freire na Finlândia, através de uma pesquisa bibliográfica que cobre um período que se inicia no começo da década de 1970 e se encerra na primeira década do século 21, além de realizarem entrevistas com educadores de várias gerações dentro desse período, com o intuito de resgatar memórias de possíveis usos de Paulo Freire em processos pedagógicos. Os autores concluem que a influência do educador pernambucano ocorreu sobretudo no campo da educação de adultos desde a década de 1970, e muito pouco penetrou no pensamento acadêmico finlandês até a década de 2000, quando esse interesse cresceu e se aproximou das reformas educacionais e do cotidiano escolar. Os autores concluem que a perspectiva freiriana contribuiu de forma importante para o encaminhamento das reformas educacionais finlandesas e ainda teria mais a contribuir.

Por fim, Brooks (2018) estuda as possibilidades de um aprendizado emancipatório em “organizações baseadas em comunidade” no México, aproximando a “pedagogia emancipatória crítica” de Paulo Freire do pensamento indígena que fundamenta o movimento zapatista, analisando esse movimento a partir do conceito de ético-onto-epistemologia, de Karen Barad. A autora realiza uma pesquisa em formato de “estudo de caso organizacional” junto a uma organização comunitária, trazendo a contribuição pedagógica de Paulo Freire para refletir acerca do caráter político da educação e sobre a postura ética envolvida na questão do ensino, necessárias a experiências de organização política e educativa que se proponham horizontais.

Como dito na Introdução, nosso intuito com a apresentação dessas recepções do pensamento de Paulo Freire pelo mundo não tiveram o intuito de serem exaustivas, mas de apresentar uma pequena “amostra” dos usos de Freire em contextos socioeconômicos e culturais muito diversos, enquanto, por contraste, no Brasil – país de origem do educador, para o qual ele deu inúmeras contribuições e no qual ele é considerado “patrono da educação” –, a pedagogia freiriana é tratada, por algumas autoridades públicas, com desprezo e

Lutas Sociais e Educação Popular

desqualificação – chegando a atribuir à pessoa de Freire a responsabilidade pelos supostos “fracassos” da educação nacional. Muitas outras contribuições poderiam ser trazidas, como os usos de Freire para abordar temas como relações étnico-raciais, trabalhos pedagógicos com imigrantes nos países centrais e ecopedagogia, para ficar em alguns exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RETROCESSO DE UMA PEDAGOGIA ANTI PAULO FREIRE

A partir de uma longa experiência como professor dos ensino básico e superior, como consultor e conselheiro sênior no programa de educação da Bill & Melinda Gates Foundation, de pesquisas de campo em escolas, de inúmeras entrevistas com diversas lideranças do mundo empresarial, político e militar, Tony Wagner (2014) realiza um duro balanço sobre os rumos da política educacional estadunidense, que recentemente adotou uma lógica de avaliações governamentais externas, acreditando que a padronização de conteúdos mínimos e testes de nivelamento dos alunos garantiria uma educação de qualidade para as crianças e jovens dos Estados Unidos.

Contudo, frequentemente, o que ele captou a partir de sua pesquisa foi a percepção, por parte de professores e gestores, de que todo o esforço pedagógico do sistema de ensino estava voltado para a realização daqueles testes padronizados, o que acabava orientando o cotidiano escolar para a preparação para o momento das avaliações. Com isso, se enfraqueceu a autonomia de trabalho dos docentes e se limitou a aprendizagem à memorização dos conteúdos dos testes. Assim, além das dificuldades para o desenvolvimento de relações de ensino-aprendizagem significativas, se foi criando a convicção de que o que se media com os testes eram os aspectos menos relevantes do processo pedagógico.

Sob diversos aspectos, porém, Wagner constata que a relação do estudante com o conhecimento deve ser muito mais *ativa* do que a simples memorização. Seja do ponto de vista da preparação para a cidadania nas sociedades democráticas, da relação com a informação num momento de uso generalizado de internet, redes sociais e outras mídias que conduzem quantidades incontáveis de dados, nem sempre de boa procedência, e das habilidades necessárias para o ingresso no ensino superior ou para a inserção na lógica produtiva da chamada “economia 4.0”, a limitação da escola a uma instituição que se organiza, de modo convencional, para ensinar a memorizar conteúdos, é bastante inadequada à realidade atual.

Lutas Sociais e Educação Popular

Wagner, então, destaca o que chama de “habilidades de sobrevivência” necessárias aos novos tempos, que ele assim sintetiza: 1) pensamento crítico e resolução de problemas; 2) colaboração através de redes de trabalho e liderança por influência; 3) agilidade e adaptabilidade; 4) iniciativa e empreendedorismo; 5) comunicação oral e escrita eficiente; 6) acesso e análise de informações. Por certo, nem todas essas habilidades destacadas são compatíveis com as preocupações pedagógicas de Freire, mas a sua maioria já estava contemplada pela lógica educativa freiriana desde os círculos de cultura organizados no interior do MCP. Politicamente, Freire era orientado pela transformação ativa do mundo, não pela adaptação a uma realidade em constante mudança. Por outro lado, é de se destacar que a pedagogia freiriana está muito mais conectada com as demandas contemporâneas da educação – inclusive quando se considera a vanguarda capitalista dos países centrais – do que boa parte dos gestores e das propostas atuais da educação brasileira, que muito lembram as falhas iniciativas estadunidenses analisadas por Wagner.

O sentido geral das políticas educacionais no Brasil atual é *anti* Paulo Freire tanto no seu aspecto político deliberado, ou seja, pela lógica de “guerra cultural” contra o pensamento progressista empreendida pelo governo Bolsonaro (LEHER, 2020), expresso por movimentos como o “Escola sem partido”, quanto pelos aspectos tecnicistas, militaristas e de submissão aos interesses do mercado, que podem ser observados na Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP), nas escolas cívico-militares e em propostas como o *Future-se*. O enfraquecimento da autonomia docente com um projeto de formação de professores voltado para a mera aplicação dos conteúdos da base curricular nacional, a busca pela disciplina estudantil por meio da obediência a uma lógica hierárquica verticalizada e a submissão da educação à lógica de mercado não são apenas *anti* Paulo Freire. São obstáculos à construção de um país autônomo, moderno, inclusivo e capaz de oferecer condições de vida dignas ao conjunto de sua população.

Por fim, como disse Walter Kohan, *mais do que nunca*, é urgente a valorização do exemplo, da obra e da práxis do patrono da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARY, Z. **Uma experiência de educação popular: o Centro de Cultura D. Olegarinha.** Trabalho apresentado à Escola de Serviço Social de Pernambuco para obtenção de título de Assistente Social. 1962. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3093>> . Data de acesso: 14 de junho de 2021.

Lutas Sociais e Educação Popular

BEISIEGEL, C de R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos em São Paulo**. Brasília: Líber Livro, 2004.

BROOKS, A K. Agential Realism in a Community-Based Organization in Mexico: An Ethico-Onto-Epistemology of Emancipatory Learning. **Adult Education Quarterly**, v. 69, n. 1, p. 1-18, 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713618815579>> Data de acesso: 23 de junho de 2021.

CHABALGOITY, D. Cristianismo conservador e ataques a Paulo Freire: apontamentos para um debate necessário. In: REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo S.; GOMES, Rodrigo Lima R.; CHABALGOITY, Diego (orgs.). **(Neo)fascismos e Educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

CHAMBERS, D W. Is Freire Incoherent? Reconciling directiveness and dialogue in Freirean Pedagogy. **Journal of Philosophy of Education**, Vol. 00, No. 0, 2019, p. 1-26. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9752.12340>>. Data de acesso: 03 de maio de 2021.

COELHO, G. **MCP. História do Movimento de Cultura Popular**. Recife: Ed. do autor, 2012.

COELHO, G. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (org.). **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: EdUFPE, 2002, p. 31-95.

DE LISSOVOY, N; COOK, C B. Active words in dangerous times: Beyond liberal models of dialogue in politics and pedagogy. **Curriculum Inquiry**, v. 50, n. 1, p. 78-97, 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F03626784.2020.1735922>>. Data de acesso: 23 de junho de 2021.

DROUIN, S D. Laboratories of democracy: utilizing problem-posing education in our classrooms. **Multicultural Education**, v. 26, nº 1, p. 31-34, Fall 2018. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1215240>>. Data de acesso: 27 de abril de 2021.

FERNANDES, C; TERRA, A. **40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, P. **A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2011b.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo**. 5ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2011a.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 21ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1992.

Lutas Sociais e Educação Popular

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 49ª Reimpressão. São Paulo: Paz e terra, 2005.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** 7ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2011c.

FREIRE, P. Primeiro livro: “revi tudo”. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 175-178, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2757>>. Data de acesso: 17 de abril de 2021.

FREIRE, P et al. Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco [1958]. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 145-156, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2750/2488>>. Data de acesso: 17 de abril de 2021.

GADOTTI, M. Apresentação: para descolonizar nossas mentes. In: FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 7ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GADOTTI, M et al. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

GOMES, R L R. A trajetória inicial de Paulo Freire: do desenvolvimento e das tensões do seu Método de Alfabetização de Adultos (1958-1967). **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 33-63, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32625>>. Data de acesso: 20 de maio de 2021.

GOMES, R L R. Sentidos da educação popular na história brasileira. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, v. 7, n. 12, p. 30-53, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/34733>>. Data de acesso: 20 de maio de 2021.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere.** Volume Terzo. Torino: Einaudi, 2007.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Brasília: MEC, 2003.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KUK, H-Su; TARLAU, Ra. The confluence of popular education and social movement studies into social movement learning: A systematic literature review. **International Journal of Lifelong Education**, v. 39, n. 5-6, p. 591-604, 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/toc/tled20/39/5-6?nav=toCList>>. Data de acesso: 23 de junho de 2021.

Lutas Sociais e Educação Popular

- LEHER, R. Guerra cultural e Universidade Pública: o Future-se é parte da estratégia de silenciamento. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado**. São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020.
- LEMME, P. Educação supletiva. Educação de adultos. In: LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador. Paschoal Lemme**. Volume 5. 2ª ed. Brasília: Inep, 2004.
- LOURENÇO FILHO, MI B. O problema da educação de adultos Publicada originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 5, n. 14, p. 169-185, ago. 1945]. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1324>>. Data de acesso: 23 de maio de 2021.
- LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MULLER, M; BOUTTE, G S. A framework for helping teachers interrupt oppression in their classrooms. **Journal for Multicultural Education**, v. 13, n. 1, p. 94-105, 2019. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JME-09-2017-0052/full/html>>. Data de acesso: 21 de junho de 2021.
- PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- RAZZAK, N A. Paulo Freire's critical and dialogic pedagogy and its implications for the Bahraini educational context, **Educational Philosophy and Theory**, v. 52, n. 9, p. 999-1010, 2020. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2020.1716731>>. Data de acesso: 09 de junho de 2021.
- RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SHIH, Yi-Huang. Rethinking Paulo Freire's Dialogic Pedagogy and Its Implications for Teachers' Teaching. **Journal of Education and Learning**, v. 7, n. 4, p. 230-235, 2018. Disponível em: <<https://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/75420>>. Data de acesso: 09 de junho de 2021.
- SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n. 47, jun. de 2008, p. 83-100. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfNKhwFmZ3jNkD/?lang=pt>>. Data de acesso: 07 de junho de 2021.
- STEVENS, D. A Freirean critique of the competence model of teacher education, focusing on the standards for qualified teacher status in England. **Journal of Education for Teaching**, v. 6, 2, 187-196 , p. 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607471003651722>>. Data de acesso: 10 de junho de 2021.

Lutas Sociais e Educação Popular

SUORANTA, J; TOMPERI, T. Is There a Nordic Freire? The Reception History of Freirian Ideas in Finland. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 19, n. 1 p. 62-97, maio, 2021. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1300327>>. Data de acesso, 09/06/2021.

UNESCO. **Asistencia técnica para el desarrollo económico**. Lake Success, NY: Nações Unidas, 1949.

WAGNER, T. **The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it**. Philadelphia/PA/USA: Basic Books, 2014.

SOBRE O AUTOR

RODRIGO LIMA RIBEIRO GOMES

Professor Adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2009 e 2014) e Graduado em História pela mesma universidade. Foi professor de História da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Paulo Freire e as raízes para uma Educação Popular Revolucionária

Paulo Freire and the foundations for a Revolutionary Popular Education

Rodrigo Torquato da Silva¹

¹ Doutor em Educação, Professor Associado da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Líder do Grupo de Pesquisa ALFAVELA; Advogado e Presidente da Comissão de Educação da OAB/MARICÁ-RJ. Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, RJ, Brasil – E-mail: torquato@id.uff.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8381-3821>

Palavras-chave: educação popular; Paulo Freire; revolução brasileira.

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma série de práticas e estudos vinculados a um rol de pesquisas longitudinais, que envolvem processos educativos vivenciados com estudantes oriundos das classes populares e mostram a presença e a influência das proposições de Paulo Freire nos movimentos de Educação Popular. O objetivo aqui é problematizar, a partir do diálogo com duas práticas educativas desenvolvidas dentro de uma das maiores favelas da América Latina e em um Curso de Extensão realizado na Universidade Federal Fluminense, os enraizamentos teóricos de Paulo Freire, com base nos dois grandes nomes que tematizaram a Revolução Brasileira e a categoria Conscientização: Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. No ano em que se comemora o centenário do Patrono da Educação Brasileira, faz-se aqui um justo reconhecimento da obra de Paulo Freire, mostrando como a força de suas proposições reverberam nas concepções e práticas pedagógicas institucionais daqueles ou daquelas que se forjaram nas experiências das classes populares, quando estes ou estas alcançam o nível da docência e pesquisa acadêmica.

Keywords: popular education; Paulo Freire; brazilian revolution.

ABSTRACT: This article is the result of a series of practices and studies linked to a list of longitudinal researches, which involve educational processes experienced with students from the popular classes, and show the presence and influence of Paulo Freire's propositions in Popular Education movements. The objective is to problematize, from the dialogue with two educational practices developed within one of the largest slums in Latin America and in an Extension Course held at the Fluminense Federal University, the theoretical foundations of Paulo Freire, based on the two great names that participated in the Brazilian Revolution and the Awareness category: Álvaro Vieira Pinto and Guerreiro Ramos. In the year we celebrate the centenary of the Brazilian Education's patron, Paulo Freire's work is recognized here, showing how the strength of his propositions reverberate in the institutional pedagogical conceptions and practices of those forged in the experiences of popular classes, when they become teachers and academic researchers.

Lutas Sociais e Educação Popular

INTRODUÇÃO

Em 19 de setembro de 2021, comemora-se o centenário do nascimento do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. Por se tratar de uma data tão importante para pessoas que, assim como o autor deste artigo, foram forjadas na militância da Educação Popular e na Favela, surgiu a necessidade de revisitar duas experiências educativas que se constituíram à luz do grande Educador.

Dessa forma, o presente artigo é resultado de uma série de práticas e estudos vinculados a um rol de pesquisas longitudinais, que envolvem processos educativos vivenciados com estudantes oriundos das classes populares, moradores de favelas e periferias. Tais pesquisas estabelecem profundo diálogo com a obra de Paulo Freire (ou com as proposições freirianas), na medida em que expõem os enredamentos da sua proposta de Alfabetização com Conscientização, com as práticas pedagógicas desenvolvidas em experiências de Educação Popular na/da Favela.

O objetivo aqui é problematizar, a partir do diálogo com duas práticas educativas desenvolvidas dentro de uma das maiores favelas da América Latina e em um Curso de Extensão realizado na Universidade Federal Fluminense, os enraizamentos teóricos de Paulo Freire, com base nos dois grandes nomes que tematizaram a Revolução Brasileira e a categoria Conscientização: Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos.

Para isso, na primeira parte do artigo, com intuito de manter a fidedignidade dos fatos, serão recuperados e problematizados alguns trechos de uma dissertação de mestrado de 2007, que apresenta uma experiência de Educação Popular desenvolvida na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, durante o período de auge da luta pelo acesso e permanência das classes populares à universidade, especialmente a da população negra por meio da política de cotas raciais. O fundamento e a visibilidade dada aqui a esse tipo de Educação residem nas aprendizagens que se desenvolvem em territórios sob fortes marcas da violência urbana e da necropolítica. Nestes espaços, criam-se experiências de Educação Popular a partir das “brechas” que se abrem nas situações de opressão.

Já a segunda parte do texto discute a radicalidade da categoria “Conscientização” e as suas “raízes” em Paulo Freire, a partir de um Curso de Extensão realizado no Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF), no ano de 2017, denominado PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS.

Cabe ressaltar que as ações educativas expostas aqui para interlocução envolvem experiências de aprendizagens e ensino vivenciadas em épocas distintas. No entanto, esses

Lutas Sociais e Educação Popular

dois momentos mantêm fortes conexões, uma vez que têm suas raízes fincadas nas condições de possibilidades criadas à revelia das conformações mais cruéis impostas às classes trabalhadoras das favelas, pelo capitalismo brasileiro; um capitalismo dinamizado pela “Dialética da Dependência” (MARINI, 2000) e por uma educação bancária (FREIRE, 1987).

O aporte teórico que impulsiona as reflexões e forma as bases de sustentação do que será aqui defendido fundamenta-se não somente nas categorias teóricas encontradas na obra de Paulo Freire e suas raízes, mas sobretudo no diálogo que estas categorias estabelecem com as vivências em favelas e as pesquisas realizadas. Cabe destacar também o conceito de Pesquisa-Pesquisador/a Visceral (SILVA, 2020), como ponto de interlocução com tais noções categoriais.

Neste sentido, a busca pelas origens que sustentaram as principais proposições de Paulo Freire parte aqui da apresentação inicial das experiências de Educação vivenciadas para, a partir de então, “desenterrar” as próprias raízes freirianas, que surgem para e na realização dessas práticas.

Por todos esses aspectos, a problematização aqui desenvolvida pretende expressar uma justa ode à Paulo Freire, pois mostra a presença e a força das suas proposições nos movimentos de Educação Popular de favelas, influenciando os/as que ali se forjam de tal modo que reverberam nas concepções e práticas pedagógicas institucionais, quando estes ou estas alcançam o nível da docência e pesquisa acadêmica.

EDUCAÇÃO POPULAR NA FAVELA E AS RAÍZES FREIRIANAS

A experiência de Educação Popular na favela aconteceu a partir de 1994, quando foi consolidado o primeiro Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), na zona sul do Rio de Janeiro, o núcleo Rocinha. O núcleo foi organizado em um espaço cedido provisoriamente pela Igreja Metodista da Rocinha, visto que o pastor já tinha participado de um movimento em Duque de Caxias e São João de Meriti, denominado “Baixada livre”. Contou ainda com uma articulação entre alguns fiéis dessa igreja, uma freira, que também já militava na Baixada Fluminense, uma juventude local ligada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e a Ação Social Padre Anchieta (ASPA), uma das mais antigas instituições católicas na Rocinha (Segala, 1991).

Em 1999, o núcleo Rocinha do Pré-vestibular para Negros e Carentes se desligou do PVNC. No entanto, mesmo após o desligamento, o PVCR não deixou de participar das assembleias gerais, que reuniam todos os núcleos do PVNC. Esses eram espaços de aprendizagens riquíssimos, pois os debates e as disputas política e ideológica repercutiam na formação dos integrantes (docentes voluntários, militantes e discentes) do PVCR,

Lutas Sociais e Educação Popular

transformando o trabalho pedagógico em compromisso político. Ou seja, após passar por um processo de formação gestado no ventre das estruturas de organização do PVNC, a maior parte dos integrantes do PVCR deixava de priorizar na sua agenda de Lutas, uma perspectiva fundante do PVNC, a questão racial, e adotava uma intervenção política que priorizava as especificidades da favela da Rocinha. Assim, na prática, formava-se a consciência crítica.

Em outras palavras, ainda que a atitude dos integrantes do PVCR possa suscitar duras críticas, não é possível negar que a formação política que se deu nesse espaço de Educação Popular das Favelas e Periferias não tenha sido libertadora. A coordenação do PVNC (composta na sua maioria por jovens negros e negras) garantiu a participação dos integrantes da Rocinha nas Assembleias Gerais, ou seja, não operou na lógica da exclusão e sim da conscientização. É possível perceber aqui, ainda que rizomáticas, as raízes freirianas, entre outras.

Dialogando com a Pedagogia do Oprimido, em especial com a metodologia do Círculo de Cultura, todas as questões que geraram a ruptura foram discutidas dentro do PVCR e representaram um momento em que este núcleo questionava e repensava a orientação da sua ação e inserção dentro e fora da favela da Rocinha. O PVCR começou a avaliar como se dava a sua participação no movimento do Pré-vestibular para Negros e Carentes e a debater sobre a predominância da questão racial no cotidiano. Tal avaliação permitiu (re)pensar outra proposta de trabalho fundamentada em bases ideológicas mais amplas, mas, de certa forma, não anulou a discussão racial.

O nome Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR) tentou registrar a importância e a significação dadas ao caráter “comunitário” deste núcleo a partir do momento em que, durante as discussões, foram apontadas como princípios orientadores as características herdadas do PVNC, dentre elas a definição da discussão racial como um pilar de sustentação do movimento. É possível indagar se essa concepção de comunidade não foi um resquício da ideologia dos “Trabalhos Comunitários”, que permeou e marcou as ações políticas na Rocinha, segundo Segala (1991), na década de 80. Foram lançadas, então, no PVCR, novas propostas, ideias e orientações políticas voltadas para a especificidade da Rocinha, assumindo a sua atuação no âmbito da educação e vislumbrando uma possível extrapolação para outro tipo de intervenção dentro desta localidade.

A partir daí, foram pensadas e elaboradas novas estratégias na tentativa de aproximação com a favela, que dizem respeito a mudanças nas relações com as instituições que cedem o seu espaço físico para abrigar o “pré”. Deu-se início, então, à ampliação da divulgação do PVCR por meio de cartazes espalhados por todas as partes da Rocinha, o que resultou na

Lutas Sociais e Educação Popular

duplicação do número de inscritos. Tal fato exigiu a discussão sobre um processo seletivo, possibilitando assim pensar no perfil do aluno para o PVCR. Foi preciso, ainda, pensar em estratégias para tentar suprir as defasagens escolares oriundas de um processo de escolarização precário dos alunos, além de conscientizá-los de que a existência do curso se deve a uma constante renovação dos voluntários-colaboradores, que são oriundos da própria comunidade, visto a importância e o impacto que isso causa nos alunos das gerações seguintes.

Em 2004, no entanto, aconteceu uma segunda ruptura no “pré”. Esta se deu em função de um conflito ideológico de outra ordem, diferente da primeira ruptura. A conjuntura social e política do Rio de Janeiro estava propícia à implementação dos projetos “sociais” comprometidos com a ideologia do empreendedorismo. O SEBRAE e a ONG “VivaRio” eram os grandes gestores e propagadores dos projetos que difundiam essas ideologias na Rocinha.

Exatamente nesse ano, alguns dos professores do PVCR tentaram impor outra proposta política e ideológica para o movimento. Entre esses professores encontrava-se um ex-morador da Rocinha, que ministrava a disciplina de História e era funcionário do Balcão SEBRAE-Rocinha. Este, juntamente com outro professor, de Física, oriundo de classe média alta e muito afinado com o discurso sobre o “Terceiro setor”, apresentou uma proposta de transformar o PVCR numa ONG. A proposta foi rejeitada em reunião. Mesmo assim, o professor funcionário do SEBRAE continuou negociando a entrada do PVCR em um projeto vinculado a uma ONG.

Após o acesso à Ata de uma reunião (obtida por um professor de Matemática), na qual se evidenciava a tentativa de negociar os rumos do PVCR sem o apoio do grupo, houve um impasse. De um lado havia os professores que gostariam de manter os princípios políticos norteadores do “pré” até aquele momento: voluntariado, autossustentação financeira, não institucionalização e nenhum vínculo com propostas ideológicas que não fossem definidas pelo coletivo. De outro, ficaram os professores que entendiam que tais princípios eram arcaicos e retrógrados à nova ordem política. Ao final de muitos embates e conflitos, o PVCR continuou com os princípios fundadores, perdendo os professores que se aliaram à proposta do empreendedorismo.

Constata-se, após uma análise dessa segunda ruptura, que um dos grandes desafios do PVCR era elaborar estratégias político-pedagógicas que possibilitassem uma preparação diferenciada, não só para o ingresso na universidade, mas, principalmente, para a construção de uma consciência crítica. Para isso, a dialogicidade se fez fundamental. A concepção dialógica freiriana se fazia presente, pois não haveria aprendizagem eficaz, sem compreender

Lutas Sociais e Educação Popular

a Pedagogia do Oprimido. A dura realidade cotidiana da favela se integrava às práticas curriculares. Os relatos e as histórias de vida eram a força motriz que mantinha a fé na superação daquela condição de possibilidade tão adversa. Quando um ex-aluno do PVCR relatava como enganava o patrão para participar das atividades socializadoras do “pré”, no horário de trabalho, ele estava transformando esse relato numa possibilidade de subversão de um poder instituído (o patrão). Assim, desconstrói-se o “mito” do bom patrão.

Essas duas situações – a segunda ruptura do PVCR e a incorporação dos relatos às práticas curriculares para a desconstrução do “mito” patrão – permitem não somente dialogar com Paulo Freire, mas, sobretudo, vislumbrar a sua teoria em movimento e como ela acontece quando se está diante de uma ação educativa libertadora autêntica. São raízes, espraiamentos, da Pedagogia do Oprimido, como bem se verifica abaixo:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles. (FREIRE, 1987: p. 137)

Após a segunda ruptura, o movimento se transferiu para um espaço no centro da favela. A agenda de Lutas do PVCR mudou. Ações reivindicatórias e diálogos com outros

Lutas Sociais e Educação Popular

grupos e ativistas sociais foram incluídas na pauta. Uma das articulações que se consolidou num enfrentamento e que pôde demonstrar a presença de projetos ideológicos locais em conflito foi um evento denominado “Rocinha na luta pelo acesso ao ensino superior público”. Tal evento pôde mostrar aos alunos a força de mobilização e o protagonismo político do PVCR, dentro da favela. O objetivo era articular o maior número de grupos artísticos da favela que não tivessem vínculos com ONG’s ou instituições ligadas à “indústria da miséria”.

A atividade realizada foi uma feijoada. Todavia, o objetivo político era chamar a atenção dos moradores da favela e convidá-los para uma reflexão sobre as oportunidades existentes para que os estudantes da Rocinha entrassem na universidade. Com essa bandeira, foi possível mobilizar as rádios locais, os jornais locais (como o jornal O Dia, que fez uma cobertura simultânea do evento) e, principalmente, a TV ROC, uma emissora da Net (oficial), que fez uma entrevista com dois alunos e um coordenador do PVCR, exibindo-a durante toda a semana que antecedeu o evento.

Os conteúdos e as práticas curriculares do PVCR estavam imbuídos da predominância de dois eixos programáticos paradoxais: um, quantitativo-cientificista e o outro, político-qualitativo. O eixo referente à construção de uma grade curricular com um quantitativo de conteúdo tinha como base as ementas oferecidas pelas universidades públicas. O outro eixo, o da “formação” crítico-política, era mais complexo. Não era possível estabelecer um programa formal e rígido para esse eixo, pois ele se complementava e ganhava concretude nas imprevisibilidades do cotidiano. O que se fazia era tentar traçar um temário com atividades político-socializadoras para o ano letivo. Assim, o segundo eixo era estruturado a partir de dois dispositivos: a disciplina Cultura e Cidadania, já tradicionalmente conhecida nos cursos vinculados ao Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), e Orientações Político-Pedagógicas.

Para a disciplina Cultura e Cidadania era organizado um temário para debates e reflexões críticas, nos moldes dos temas geradores freirianos (outra raiz). Já o segundo dispositivo, denominado Orientações Político-Pedagógicas, foi organizado com objetivos múltiplos e visava algumas orientações técnicas básicas de elaboração de resumos e fichamentos. Este preceito era complementado por uma discussão sobre o conjunto de possibilidades das carreiras acadêmicas possíveis, vinculada à reflexão crítica acerca da relação capital X trabalho e lutas de classes, a partir do aporte teórico oriundo de um conjunto de textos como O capital, de Marx e, fundamentalmente, a Pedagogia do Oprimido, de Paulo

Lutas Sociais e Educação Popular

Freire, cuja clareza do texto nos permitia um entendimento prático acerca do processo de conscientização, uma vez que:

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem se vender” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens. (FREIRE, 1987, p. 183)

Outro ponto importante, era como funcionava a estrutura organizacional do PVCR. A operacionalização se dava a partir da ação de colaboradores e voluntários, o que o fazia diferente dos modelos institucionais e convencionais de ensino. Nesse espaço híbrido, cujos conflitos funcionavam como força motriz, a aprendizagem se dava a partir da motivação individual e coletiva. Cada integrante (estudantes, professores/as e coordenadores voluntários) era impulsionado por motivos diferenciados. Isso permitiu que os alunos pudessem tensionar os seus objetivos individuais aos objetivos coletivos do “pré”.

Assim, houve a tomada de consciência de que havia, no PVCR, um conflito de classes subjacente. Alguns/as professores e/ou coordenadores de camadas sociais diferentes daqueles que viviam na Rocinha, se viam impelidos muitas vezes a discutir a própria condição de classe, seus laços afetivos e culturais, suas agendas e rotinas. Nesse sentido, os movimentos sociais de educação popular, tais como os pré-vestibulares populares que compartilhavam alguns saberes intergeracionais e interclasses eram, sem dúvida, além de espaços de formação política para moradores de favelas, espaços de formação de professores oriundos de outras classes sociais. Uma espécie de estágio de vivência privilegiado. Ou seja, as classes médias voluntárias obtinham ganhos também. A experiência prática no exercício da docência, num espaço não convencional, possibilitou uma auto investigação da própria prática e uma autoafirmação na profissão docente.

É comum que jovens professores incluam no seu currículo o processo de formação profissional e a experiência vivenciada nos “prés populares”. Lecionar uma disciplina num movimento social como os “prés populares” significa expandir o conjunto de condições de possibilidades do devir do professor. Significa, também, estar sendo inserido em outro circuito de saberes necessários às práticas docentes.

O PVCR tornou-se, portanto, um riquíssimo laboratório onde os docentes voluntários (em sua maioria de classe média, à época) podiam conflitar teoria e prática com segurança,

Lutas Sociais e Educação Popular

comparar os textos e as noções trabalhadas na academia aos dilemas do cotidiano em que se encontravam. A partir daí, criavam-se outros saberes, os saberes da experiência, os saberes práticos oriundos de um cotidiano complexo, cujos valores pessoais e as tradições de cada um são confrontados a outros valores e tradições que se pactuavam naquele espaço.

EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: RAÍZES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA REVOLUCIONÁRIA

Aqui será apresentada uma experiência de Educação Institucional enraizada na Educação Popular da Favela. A hipótese central é a de que tal curso só conseguiu alcançar os resultados que alcançou e, mais que isso, acontecer da forma como ocorreu, porque as raízes da sua Pedagogia estavam fincadas numa experiência de Educação Popular da Favela. O professor idealizador e coordenador do curso, hoje professor e pesquisador de uma das mais importantes Universidades Públicas Federais no Rio de Janeiro, foi construído na experiência de classe de morador de favela, sobretudo, a partir da inserção em diversas práticas de Educação Popular, lá desenvolvidas. O Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha, inclusive.

O que está sendo proposto, como fio condutor e base empírica para as reflexões que seguem, é a análise do Curso de Extensão PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS, realizado no Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, em 2017, à luz das proposições freirianas e das teorias da Revolução Brasileira.

É importante destacar que o curso aconteceu durante uma grande turbulência política, na qual discursos protofascistas desqualificavam a Universidade Pública e as Obras de Paulo Freire. Impunha-se, com isso, um enorme desafio para o corpo docente e discente, visto que entender tais ataques (difundidos nas redes sociais e propagados por grupos de ultradireita e fundamentalistas religiosos, por meio das fake News) era também construir alternativas de lutas contra os movimentos reacionários que se faziam presentes na Universidade.

Paulo Freire é sem dúvida um dos maiores intelectuais brasileiros, reconhecido mundialmente. A resposta ao obscurantismo é a luta política e a cientificidade. Foi em função dessa premissa que o Grupo de Pesquisa ALFAVELA-UFF desenvolveu um rol de estudos cujos desdobramentos resultaram em Cursos de Extensão, sendo o primeiro, “CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA INTELLECTUAL VISCERAL”, iniciado em 2016.

Lutas Sociais e Educação Popular

A partir de um conjunto de estudos e pesquisas foi possível construir a hipótese de que as “Raízes do Pensamento Freiriano” originam-se de fontes revolucionárias radicais. São referenciais teóricos que apontam para a Revolução Brasileira a partir da superação de uma consciência ingênua e alienada que fincou estacas nos processos educativos do Brasil.

Para avançar e romper com essa educação bancária é necessário resgatar as raízes do pensamento freiriano. Nesse sentido, retomar o debate da *Conscientização* e da Revolução Brasileira, na perspectiva dos intelectuais Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos, é crucial, visto que a influência dessas categorias está no DNA da Obra Freiriana. Isso se confirma nas palavras iniciais do próprio Freire, na sua obra *Conscientização*:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980, p.25)

No que diz respeito ao entendimento acerca da categoria, delinea o autor:

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p.26)

Lutas Sociais e Educação Popular

Há, sem sombra de dúvidas, um estreito vínculo entre a compreensão de Freire acerca da categoria conscientização e a Tese central de Vieira Pinto, na Obra “Consciência e realidade nacional – volume 1”. Diz o autor:

A análise dos comportamentos individuais que decorrem das diferentes modalidades de consciência nos leva a admitir ser possível distribuí-los em duas grandes classes, que revelam duas formas fundamentais de consciência da realidade nacional, que chamaremos respectivamente de consciência ingênua e de consciência crítica. É essa, a nosso ver, a polaridade essencial das representações possíveis do real constituído por uma nacionalidade. (PINTO, 2020, p.87)

No entanto, é notório que a concepção e compreensão de Vieira Pinto, acerca da categoria Conscientização, estavam completamente comprometidas com a prática revolucionária e com um projeto: a Revolução Brasileira. Propunha este filósofo, uma linha tênue entre a Conscientização do povo brasileiro e a transformação da realidade nacional, o que justifica a extensa citação:

Para compreender a relação entre consciência e realidade nacional, torna-se necessário definir inicialmente a qualidade da fase atravessada pelo processo objetivo, no que diz respeito ao modo como tal fase se reflete na consciência, permitindo a esta elaborar a representação que faz dessa realidade e construir o seu projeto de ação. (PINTO, 2020, p. 576)

E continua:

Se vários são os conteúdos da revolução, sua essência, evidentemente, tem de ser a mesma, aquilo que lhes dá tal significado. É lícito, pois, procurar conhecer essa essência, induzindo-a da consideração dos fatos históricos, o que nos servirá normativo para reconhecer a ocorrência do fenômeno revolucionário na eventualidade de particular transformação social objetiva. Diremos, numa tentativa de definição, que a revolução é o ato histórico pelo qual as forças sociais de uma comunidade, correspondentes ao grau de desenvolvimento do respectivo processo econômico, solucionam a contradição principal que no momento envolve essa comunidade. (PINTO, 2020, p. 579-580)

Lutas Sociais e Educação Popular

Fica claro que a dimensão objetiva e prática da categoria Conscientização é central. Nesse sentido, o Eixo I – *Paulo Freire e suas raízes: Álvaro Vieira Pinto*, do Curso de Extensão supracitado, foi marcado por um misto de estudo teórico e catarse. Nele, foi possível estabelecer um diálogo profícuo, que extrapolou as fronteiras da História do Brasil, avançando para o debate sobre a Pátria Grande, visto que havia entre as/os cursistas um companheiro chileno que narrou sua experiência com a ditadura militar de seu país e a importância desses dois intelectuais brasileiros – Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto – para as lutas do povo chileno. Foi possível perceber a profundidade e a importância da teoria de Álvaro Vieira Pinto para além das fronteiras nacionais.

Noutra perspectiva analítica, porém, com a mesma profundidade e consistência teórica, está Guerreiro Ramos. Na obra *Mito e Verdade da Revolução Brasileira* é possível perceber um debate extremamente atual acerca das consequências do obscurantismo. Um dos maiores sociólogos do Brasil, Guerreiro (entre outros e outras pensadores/as da América Latina) foi relegado ao ostracismo, após o golpe militar de 1964. Isso mostra como uma sociedade fechada, sob a égide de comandos autoritários, seja uma ditadura militar, seja o fundamentalismo religioso obscurantista, opera fortemente para aniquilar as teorias críticas, em especial a Teoria Marxista da Dependência, muito bem desenvolvida por Ruy Mauro Marini, seguido por André Gunder Frank, Theotonio dos Santos e Vania Bambirra, entre outros/as.

Guerreiro Ramos tem uma forte presença no pensamento de Paulo Freire, visto que mergulhou profundamente sobre a questão da Revolução Brasileira e, fundamentalmente, sobre o debate acerca da subserviência e alienação da intelectualidade brasileira. Para Guerreiro, a conscientização é um processo que perpassa pela desconstrução de uma mentalidade subserviente, que forma intelectuais “otários”, alienados. Segundo o autor:

A luta contra a internacionalização do Brasil não consiste apenas em repelir o condicionamento externo de nossa vida política e econômica. Também consiste em libertar a intelectualidade da servidão conceitual em que se acha. Compreender o Brasil e o mundo de hoje na perspectiva própria da história nacional não é imperativo acadêmico, é requisito da existência independente. Evidentemente, nenhum intelectual isolado será capaz de formular esse diagnóstico requerido pelas circunstâncias. Só poderá resultar do esforço integrado e cooperativo de muitos. (RAMOS, 2016, p. 242)

Lutas Sociais e Educação Popular

E continua:

A revolução brasileira será mistificada, se e enquanto os que pretendem representá-la e servi-la não se desvencilharem de fetiches verbais. A revolução brasileira hoje está diante do dilema: mito ou verdade. Aos otários – o mito. Façamos a revolução – segundo a verdade da história nacional. (RAMOS, 2016, p.262)

Diante de tudo o que foi exposto acima, não resta dúvida de que a presença das concepções de Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos são indeléveis na obra de Paulo Freire. Elas passam por todo o rol que compõe o que poderia ser denominado de Pedagogias de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação* e *Pedagogia da Autonomia*; além de *Por uma Pedagogia da pergunta*.

A *Pedagogia do Oprimido*, do ponto de vista metodológico e teórico, constitui a nervura prático-política de Paulo Freire. É possível identificar a relação dialógica dessa Obra com as teorias precedentes. Sem dúvida, é a obra mais importante, que projeta Paulo Freire para além do Brasil. Há, inclusive, uma indagação levantada pelo próprio autor que ultrapassa o conteúdo posto: foi a obra *Pedagogia do Oprimido* que universalizou Paulo Freire ou foi Paulo Freire quem a universalizou? Melhor dizendo, Paulo Freire seria o que é para todos, sem a *Pedagogia do Oprimido*? Esse debate é de grande relevância pois pauta a centralidade da Alfabetização e da luta contra o analfabetismo e as implicações oriundas do capitalismo de dependência.

A *Pedagogia da Esperança* permite pensar sobre a coragem de se assumir vulnerável à força alienadora das ideologias capitalistas/burguesas. Paulo Freire faz uma revisitação à *Pedagogia do Oprimido* e um “acerto de contas” consigo mesmo. Num misto de coragem e humildade, o intelectual revela a importância da autocrítica, ponto extremamente discutido no livro. Merece destaque a forma como ele acolhe a forte crítica que sofreu das intelectuais e militantes feministas norte-americanas, em especial no que diz respeito ao uso da palavra ‘homem’, presente em todos os seus livros até então, como termo genérico, pois acreditava Paulo Freire que, quando usava o termo “homem”, já estaria incorporando por si só a categoria ‘mulher’. Esse é um ponto nevrálgico na trajetória desse importante intelectual brasileiro.

Falar um pouco da linguagem, do gosto das metáforas, da marca machista com que escrevi a *Pedagogia do oprimido* e, antes dela, *Educação como prática da liberdade*, me parece não só importante, mas necessário.

Lutas Sociais e Educação Popular

Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção.

De modo geral, comentando o livro, o que lhes parecia positivo nele e a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, do que consideravam em mim uma grande contradição. É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas apressaras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. Quase todas as que me escreveram citavam um trecho ou outro do livro, como o que agora, como exemplo, escolho eu mesmo: “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” *. E me perguntavam: “Por que não, também, as mulheres?”. (FREIRE, 1992, p.66-67)

Com isso, Paulo Freire teve a oportunidade de lidar com a sua contradição e assumir que estava errado, pois quando dizia ‘homem’ não estava considerando as especificidades da condição de mulher numa sociedade historicamente machista e patriarcal. Ou seja, estava reforçando o discurso machista e contribuindo para a manutenção de uma sociedade opressora.

Na obra *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire mostra-se encharcado de indignação e faz uma crítica profunda aos efeitos perversos do sistema capitalista. Em sua maturidade, o autor pôde, de forma bastante enérgica, expor a crítica às mazelas desse sistema econômico “moedor de gente” e devastador do meio ambiente, juntamente com seus aspectos político e cultural. Ali, é possível discutir a questão do compromisso docente com a problematização da indignação dos estudantes, em especial, das classes populares. É possível refletir e debater profundamente a indignação, as desigualdades, as covardias que geram a revolta das classes trabalhadoras, dos povos indígenas, dos povos de matrizes africanas, pois é o efeito da violência sofrida e não a causa.

Em *Pedagogia da Autonomia*, outra obra clássica, além do tema central – a autonomia de ensinar e aprender – é debatida e problematizada a valorização das professoras da Educação Básica e das muitas Educadoras e Alfabetizadoras Populares que contribuem para a erradicação do analfabetismo das crianças e jovens das favelas e quebradas brasileiras.

Lutas Sociais e Educação Popular

Por fim, as duas obras que fecham as denominadas Pedagogias de Paulo Freire, *Por uma Pedagogia da Pergunta* e *Professora sim, tia não!*, complementam as antecessoras, pois dialogam diretamente com as práticas pedagógicas e metodológicas de instigar os/as estudantes ao exercício da autonomia através das perguntas problematizadoras. Tais obras se inserem entre aquelas consideradas importantíssimas para as perspectivas didática e prática das Pedagogias de Paulo Freire. A Pedagogia da Pergunta consubstancia a tese de que a formação do sujeito crítico é interminável, pois jamais prescindiremos de novas perguntas. São exatamente elas que colocam o indivíduo em movimento o tempo todo e demonstram que a força do conhecimento crítico é exatamente estar sempre aberto a novas perguntas. Já em *Professora sim, tia não!*, o ponto central é a valorização das professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Paulo Freire problematiza a implicação da atribuição do termo ‘tia’ a uma profissional da Educação. Com veemência, ele combate o discurso ideológico que fundamenta essa nomenclatura e demonstra que, por trás de um suposto discurso de uma relação afetiva entre uma criança e uma professora, sustenta-se a desvalorização de uma categoria profissional.

Com base nesses fundamentos, o propósito do Curso de Extensão PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS era, de forma bem modesta, a formação de consciências críticas, na perspectiva da Revolução Brasileira. Foram oferecidos dez encontros mensais, de abril a dezembro de 2017, a partir de uma estrutura curricular organizada em três Eixos Temáticos: a) Paulo Freire e suas raízes; b) Paulo Freire e as Pedagogias; c) Outros escritos: África e América Latina.

É importante ressaltar que a metodologia apresentada no Curso é uma construção histórica que vem sendo desenvolvida por muitos Movimentos Sociais de Educação Popular. No Grupo de Pesquisa ALFAVELA (IEAR/UFF), buscou-se aglutinar essas experiências educativas por meio de estudos e construir um acúmulo próprio a partir das experiências extensionistas, na Universidade Federal Fluminense. Dessa forma, para o Curso de Extensão PAULO FREIRE: LEITURAS COMENTADAS, foi criada uma metodologia sustentada a partir de dois Princípios: o Princípio da Complexidade dos Conteúdos e o Princípio da Horizontalidade.

O Princípio da Complexidade dos Conteúdos sustenta a ideia de que as obras de Paulo Freire se constituem não somente como teoria, mas, sobretudo, como uma possibilidade prática de transformação da sociedade e de conscientização. Já o segundo Princípio da Horizontalidade tem como fundamento a tese freiriana de que, ao ensinar, o educador também

Lutas Sociais e Educação Popular

está aprendendo e, ao aprender, o educando também está ensinando. Além disso, esses Princípios se firmam em práticas educativas presentes em três Movimentos Sociais Históricos de Educação Popular:

I – O PVNC (Pré-vestibular para Negros e Carentes), que através da criação da disciplina Cultura e Cidadania, no seu currículo, estabeleceu uma diretriz para a formação política do estudante de favelas e quebradas, comprometida com o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade brasileira. Com isso, conscientizava os/as estudantes de que o compromisso de todos, ali, estava para além do individualismo e da ideia de meritocracia e do ingresso na Universidade;

II – O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), que tem como base da sua Pedagogia a participação horizontal de todos/as, a partir da concepção de brigadas, como, por exemplo, as Brigadas de organização político-pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes.

III – PAULO FREIRE, que, além de toda a contribuição já exaltada até aqui, permitiu, do ponto de vista Político-Didático, implementar a substituição da concepção de sala de aula por Círculo de Cultura.

É possível afirmar que a conexão entre as práticas político-educativas defendidas por Paulo Freire possibilita a mobilização e a construção de coletivos informais e de trocas de experiências pedagógicas distintas do padrão academicista. Permite, sobretudo aos que se relacionam e pertencem às classes populares, mais especificamente às Escolas-Favelas e Quebradas, a tomada de consciência da condição de classe, na medida em que estes, através da problematização qualificada e coletiva, percebem que os problemas da sua região, de suas escolas, da violência urbana têm uma relação direta com a totalidade, com o tipo de capitalismo brasileiro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 2021 está sendo marcado pela maior crise sanitária e científica já vivida. A Ciência tenta resistir aos diversos ataques obscurantistas, oriundos de fundamentalistas religiosos e profascistas. Além disso, a educação pública brasileira e as classes populares moradoras de favelas estão sob fogo cruzado. Vide, por exemplo, a triste estatística de crianças pobres assassinadas por “bala perdida”. Algumas, inclusive, tombam vestindo o uniforme da escola pública.

Lutas Sociais e Educação Popular

Nesse quadro conjuntural tenebroso, os discursos que criminalizam a pobreza se propagam. Isso cria um ambiente escolar carregado de medos, reforça os preconceitos e estigmatiza os comportamentos dos estudantes das classes populares. Aliás, subtrai desses estudantes os seus Direitos Sociais, sustentáculos da Constituição de 1988 e condição *sine qua non* para a construção de um Estado Democrático de Direitos.

Paulo Freire, na obra organizada por Ana Maria Freire, *Direitos Humanos e Educação Libertadora*, aduz que:

O tema é Educação e Direitos Humanos: Educação Libertadora, vou colocar questões a mim mesmo, a respeito. A primeira questão é como falar sobre educação e direitos humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se, que é o direito à educação. É a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada em grande parte. E esta primeira reflexão me leva imediatamente a constatar outra obviedade, que é exatamente a natureza política que a educação tem, isto é, constatar a absoluta impossibilidade de termos um processo educativo que esteja dirigido ao bem-estar da humanidade, por exemplo. E, ao dizer isso, eu me lembro de minha juventude, de algumas leituras de livros ingênuos de filosofia da educação, que tentava explicar ou definir a educação como sendo um esforço a serviço da humanidade. Isso na verdade não ocorre e não existe. (FREIRE, 2019, p.34)

Diante disso, não resta dúvida de que a luta pelo Direito ao acesso aos conhecimentos que possibilitam a elevação de uma modalidade de consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade brasileira é imprescindível. A primeira não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. Já a segunda, a consciência crítica, tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam.

Isso implica dizer que, nos casos em que é negado aos estudantes das classes populares o acesso a conhecimentos que possibilitam a superação da consciência ingênua, lhes é negado, concomitantemente, o direito de humanizar-se. A luta pelo Direito de Aprender nas escolas públicas é uma luta para que todos e todas tenham o direito de compreender a sua própria existência, a partir de critérios objetivamente válidos, e, assim, compreenderem-se como resultado de lutas históricas,

Além disso, é preciso acabar com a lógica punitivista que historicamente cerceia os Direitos Fundamentais das Classes Populares. Essa lógica perversa perpassa por toda a estrutura

Lutas Sociais e Educação Popular

educacional formal, desembocando no sistema penal brasileiro para, com isso, garantir a equação econômica e a manutenção da propriedade privada, pedra angular do capitalismo.

O empenho em apresentar os rebatimentos das concepções freirianas nas práticas educativas formadas no PVCR e, mais que isso, os riscos de reacender tal debate, não são apenas exercícios retóricos. Para muito além disso, é uma ação política intencional. Trata-se da necessidade e urgência de se retomar o debate acerca da Conscientização e da Revolução Brasileira. Nesse ponto, o presente artigo demonstrou a possibilidade de construção de uma Educação Revolucionária, pois as categorias analíticas não são frutos de um idealismo. Muito pelo contrário, pode-se constatar que elas estão presentes, em ebulição na Educação Popular das Favelas.

REFERÊNCIAS

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

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

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da Educação pública na cidade de São Paulo**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MACHADO DA SILVA, L. A. Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil. In: RIBEIRO, L. C. Q. (org): **Entre a coesão e a fragmentação, a cooperação e o conflito**. SP, Perseu Abramo/RJ: Fase, 2004.

Lutas Sociais e Educação Popular

MANSO, B. P. **A república das milícias**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. – 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Consciência e realidade nacional: volume 1: a consciência ingênua**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

_____. **Consciência e realidade nacional: volume 2: a consciência crítica**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

RAMOS, G. **Mito e verdade da revolução brasileira**. Florianópolis: Editora Insular – IELA, 2016.

SANTOS, R. E. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In: SANTOS, R. E. e LOBATO, F. (orgs). **Ações Afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

SEGALA, L. **O riscado do balão japonês: trabalho comunitário na Rocinha (1977 - 1982)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - PPGAS/Museu Nacional. Niterói: UFRJ, 1991.

SILVA, R. T. **Escola-Favela e Favela-Escola: "esse menino não tem jeito!"** Petrópolis RJ: De Petrus et Alii: 2012.

SILVA, R. T. **Educação Popular na Favela - Uma pesquisa no/do/com o cotidiano do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha**- Dissertação de Mestrado - PROPEd – UERJ. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, R. T. da. Pesquisa-Pesquisador/a Visceral - emergência e genealogia das categorias. **RevistAleph**, 34, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i34.40424>

SOBRE O AUTOR

RODRIGO TORQUATO DA SILVA

Professor Associado da Universidade Federal Fluminense e Advogado. Líder do Grupo de Pesquisa ALFAVELA. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Quatro Especializações: Direito e Processo Penal (Universidade Cândido Mendes); Direito Público (UCAM); Psicopedagogia - Clínica e Institucional (Universidade Gama Filho); e Orientação Educacional e Pedagógica (UCAM). Graduações em Direito (Universidade Cândido Mendes) e Pedagogia (Universidade Gama Filho). Tem experiência na Área de Educação, com ênfase na Alfabetização dos/das estudantes das Classes Populares e Cotidiano Escolar. Na Área do Direito, o interesse pelos estudos e pesquisas do Campo da Criminologia Crítica e do Direito Público, atuando principalmente nos seguintes temas: violências cotidianas na relação favela-escola e o Direito de Aprender nas Escolas Públicas.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Por que Paulo Freire comprometeu-se com a educação de jovens e adultos e não de crianças?

Why did Paulo Freire commit himself to the literacy of young people and adults instead of children?

Walter Omar Kohan¹

Palavras-chave:

Paulo Freire; infância; alfabetização; pedagogia da pergunta; tempo

RESUMO: O texto considera a pergunta “Por que Paulo Freire comprometeu-se com a educação de jovens e adultos e não de crianças?” não com a pretensão de respondê-la de forma terminante, mas de dar vida a uma pedagogia da pergunta. Para isso, o texto aborda diversos aspectos da curiosidade em Paulo Freire bem como sua relação com a infância cronológica e o tempo de infância. Repassamos sua intervenção no 3º Congresso de Leitura em Campinas (COLE) e sua correspondência com a prima/sobrinha Nathercinha. Finalmente, lançamos alguma hipótese sobre a pergunta que nos ocupa a partir de dois elementos essenciais em sua vida educadora: a curiosidade e o compromisso com as e os excluídos.

Keywords:

Paulo Freire; childhood literacy; pedagogy of the question; time

ABSTRACT: The text considers the question “Why did Paulo Freire commit himself to the education of young people and adults and not of children?” not with the intention of answering it definitively, but of giving life to a pedagogy of the question. For this, the text addresses several aspects of the notion of curiosity in Paulo Freire as well as his relationship with chronological childhood and the time of childhood. We review his intervention at the 3rd Reading Congress in Campinas (COLE) and his correspondence with his cousin/niece Nathercinha. Finally, we launch a hypothesis about the question that concerns us based on two essential elements in his educational life: curiosity and commitment to the excluded.

O título deste artigo é uma pergunta: Por que Paulo Freire comprometeu-se com a educação de jovens e adultos e não de crianças? Ela expressa uma curiosidade sobre o Patrono da Educação Brasileira. Escrever sobre essa pergunta tem a pretensão de provocar o

¹ Professor Titular da UERJ; Pesquisador do CNPq e da FAPERJ; Coordenador do CAPES/PrInt “Filosofia na Infância da vida Escolar”. Email: wokohan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

Lutas sociais e educação popular

pensamento antes de que propriamente respondê-la. Mesmo que tendamos a pensar que as perguntas precisam ser respondidas da forma mais segura e definitiva possível, o sentido principal deste texto não é responder, de forma acabada, a pergunta que nos colocamos. Dito de outra forma, vamos tentar responder a pergunta do título, mas sem respondê-la completamente, de uma forma que acabe a inquietação que movimenta essa pergunta. Ainda com outras palavras, vamos respondê-la de uma maneira em que a pergunta, mesmo respondida, mereça ser mantida, pensada, considerada. E que também dê lugar a outras perguntas.

Seremos ainda mais concretos e explícitos: Nossa pergunta começa por “Por que” e as perguntas que começam por “por que” chamam respostas de tipo muito diverso: razões, causas, motivos, fundamentos. Quando o “por que” está dirigido a alguém - e mais ainda alguém que já não está vivo -, como neste caso, uma resposta que pretendesse responder a nossa pergunta de forma acabada exigiria uma profunda pesquisa biográfica, histórica, documental. Mas não é o nosso caso: queremos estabelecer uma outra relação com a pergunta; não pretendemos responder por que, de fato, Paulo Freire ocupou-se de uma faixa etária e não de outra, mas o que nos pode fazer pensar que ela tenha se ocupado da educação de jovens e adultos sendo que ele também outorgava à infância uma importância fundamental. Os porquês de uma vida são tão infinitos quanto as questões que essa vida pode nos fazer pensar.

A questão que nos ocupa não é sem importância. A relação que estabelecemos com as perguntas cobra ainda mais relevância tratando-se do autor (junto com o chileno Antonio Faundez) do livro *Por uma pedagogia da pergunta*. Nesse livro, os dois amigos insistem sobre o valor fundamental, educativo e político, do perguntar: com efeito, aprender a perguntar é considerado um ato profundamente democrático (FREIRE; FAUNDEZ, 2011/1984, p. 66) e essa consideração é seguida por um delicioso intercâmbio sobre a sorte das perguntas nas práticas educativas entre Antonio e Paulo que transcrevo:

Antonio: No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta! Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

PAULO - Exato, concordo contigo inteiramente! E isto que eu chamo de “castração da curiosidade”. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!

Lutas sociais e educação popular

A educação esqueceu das perguntas e, sobretudo, da curiosidade que está na base do perguntar. Ou como Faundez afirma: “a curiosidade é uma pergunta!”. É justamente essa curiosidade que a presente escrita não apenas não pretende castrar quanto que ficaria lisonjeada se conseguir alimentar e cuidar. A pergunta (curiosidade) que nos anima é: o que levou a Paulo Freire a se dedicar à alfabetização de jovens e adultos em vez da alfabetização de crianças? Por que, afinal, alguém com uma relação tão extraordinária com a infância (MAFRA; SILVA, 2020), não se ocupou da alfabetização infantil e sim da de jovens e adultos? A curiosidade é algo muito próprio da infância, de modo que discorrer sobre o valor que a curiosidade tem para Paulo Freire pode ser uma boa maneira de começar a pensar em nossa pergunta inicial.

PAULO FREIRE E A CURIOSIDADE

Para Paulo Freire, a curiosidade tem um valor extraordinário: é o motor das perguntas e, com elas, do pensamento, pois todo pensar começa no perguntar. Trata-se de uma aprendizagem fundamental não apenas para estudantes mas, sobretudo, para educadores: o de não relacionarmos-nos com a pergunta apenas como

um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”. (FREIRE; FAUNDEZ, 2011/ 1984, p. 70).

Viver a pergunta; perguntar-se e não apenas perguntar ou lançar perguntas ao mundo. Deixar-se afetar e atravessar, no próprio pensamento e na própria vida, pelas perguntas que o mundo lança em nós. Viver perguntando-nos. É isso que gostaria de convidar as leitoras e leitores neste breve exercício de escrita: a vivermos o perguntar, espantarmos-nos com a pergunta, viver a curiosidade que sustenta uma pergunta.

No contexto da conversa que estou transcrevendo entre Antonio Faundez e Paulo Freire, o mestre pernambucano conta uma anedota curiosa, significativa, a partir de uma intervenção sua na sua primeira visita à Argentina, em Buenos Aires. Prestes a fazer uma palestra, em vez de oferecer um discurso, Paulo convidou os moradores de um bairro periférico de Buenos Aires a fazerem perguntas. Rapidamente, um dos moradores diz que achava uma ótima ideia e fez o que Paulo Freire chama “a pergunta fundamental”: “o que

Lutas sociais e educação popular

significa mesmo perguntar?” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011/ 1984, p. 70) e mostra como ele tentava manter viva a curiosidade que estava por trás dessa e das outras perguntas que surgiram (“Em lugar de responder sozinho tentei arrancar do grupo o que lhe parecia ser perguntar”). É algo assim que gostaríamos de propor para a nossa pergunta.

A questão da curiosidade é central na vida e na obra de Paulo Freire, e essa centralidade se manifesta de diversas maneiras. Por um lado, ele considera a curiosidade ontológica – o querer “ser mais” – como constitutiva de uma vida humana (FREIRE, 2014), uma vocação que toda prática educativa deveria respeitar, preservar e cultivar. Por outro lado, manter viva a própria curiosidade – que muitas vezes é identificada com a infância ou meninice – é uma condição para os educadores e educadoras de todas as idades, ele mesmo em primeiro lugar.

Não apenas na educação a curiosidade menina é vital. O livro que estamos lendo, em que Paulo e Antonio narram suas errâncias provocadas pelo exílio, termina com um sonoro elogio da revolução sandinista. Paulo relembra a sua primeira visita a Manágua, em novembro de 1979, quando perante um grande grupo de militantes que foram ao seu encontro no Ministério de Educação, compartilhava-lhes a impressão que tinha da revolução sandinista: uma revolução menina! E assim justifica sua impressão:

Menina, não porque recém-“chegada”, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar. Disse também naquela tarde quente que era necessário, imprescindível que o povo nicaraguense, lutando pelo amadurecimento de sua revolução, não permitisse porém que ela envelhecesse, matando em si a menina que estava sendo. Voltei lá recentemente. A menina continua viva, engajada na construção de uma pedagogia da pergunta. (FREIRE; FAUNDEZ, 2017/1985, p. 230-1)

Prestemos atenção: menina não pelo pouco tempo de vida, mas pela forma curiosa e inquieta de viver. Assim, a curiosidade e a inquietação de uma vida menina importam também nada menos que numa revolução, algo tão necessário entre nós. Manter viva uma revolução é manter viva sua curiosidade, sua inquietação, seu perguntar-se o que é e como ser uma revolução que mereça esse nome. A pedagogia da pergunta é a forma educacional de vivermos vidas individuais e coletivas curiosas e inquietas.

A curiosidade é para Paulo Freire um valor educacional inegociável, irrenunciável. Numa entrevista com Nilcéa Lemos Pelandré que o questiona sobre a também muito sensível questão do método, Paulo Freire afirma:

Lutas sociais e educação popular

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. (PELANDRÉ, 2014, p. 14)

Espero que essa passagem ascenda a curiosidade de quem está lendo porque ela é mesmo muito curiosa e despertadora de curiosidades: sim, Paulo Freire, o criador de um mundialmente badalado método de alfabetização para jovens e adultos, afirma que não tem método, mas o que tem é “curiosidade e compromisso político”. O método é o de cada educador, não há um método único para alfabetizar, mas o que não pode faltar em qualquer proposta ou prática educacional é a curiosidade e o compromisso político com as e os excluídos. A curiosidade está no início, é o que move o perguntar e, com ele, toda prática educativa (é o combustível do seu “por quê?”); o compromisso com as excluídas e excluídos é o que lhe oferece sentido (é o alimento do seu “para quê?”). Por que perguntamos e (nos) educamos através de uma pedagogia da pergunta? Porque habitamos curiosa e meninamente o mundo, penso, diria o educador pernambucano. Para que perguntamos e (nos) educamos através de uma pedagogia da pergunta? Para desdobrar nosso compromisso político com os proibidos de ler a palavra, relendo o mundo.

Finalmente, há um outro sentido em que a curiosidade está muito presente na vida e na obra de Paulo Freire: cada vez que ele se conecta com sua própria infância. Por exemplo em *Cartas a Cristina*, quando afirma algo que aparece também de modo semelhante em outros escritos: “*Voltar-me sobre minha infância remota é um ato de curiosidade necessário*”. (P. Freire, 2015, p. 41). Ou seja, aparece aqui uma dupla curiosidade: a curiosidade de se encontrar com o momento da vida onde nasce a curiosidade. A vida de Paulo Freire é uma vida muito curiosa desde menino. Por que é uma curiosidade necessária retomar a infância? Porque se aprende dela; porque compreendê-la permite entender o próprio Paulo Freire adulto, maduro que, por exemplo, já na infância pensava que o mundo tinha que ser mudado; e também porque, como o destaca em diversos relatos (FREIRE, 2015 2013; FREIRE; GUIMARÃES, 1982), a maneira como ele foi alfabetizado, ainda criança, com palavras do seu mundo infantil, esteve presente em suas ideias sobre a alfabetização e em sua maneira de pensá-la e praticá-la como educador de jovens e adultos.

Lutas sociais e educação popular

UM MENINO CURIOSO NUM CONGRESSO ADULTO DE LEITURA

Quero dar atenção a uma conhecida intervenção de Paulo Freire no 3º Congresso de Leitura em Campinas, em novembro de 1981. Essa intervenção deu lugar a um livro, muito lido, muito citado: *A importância do ato de ler*. (FREIRE, 2011) Paulo Freire tinha chegado recentemente do exílio; todos e todas queriam ouvi-lo, tocá-lo, senti-lo. Lerei com calma essa intervenção à busca de signos que nos permitam pensar a nossa pergunta. Parece mais do que esperável; afinal, é um congresso de leitura e Paulo Freire se reencontra com educadores de todas as idades que estão muito curiosos para escutar a sua palavra.

O início surpreende. Paulo Freire afirma que raramente se permitiu abrir ou encerrar um Congresso. Não diz por quê. Faria mais sentido, para um menino, não gostar de encerrar eventos. Mas gostar de abri-los pareceria bem próprio de sua presença menina. Esclarece que aceitou fazê-lo da maneira “menos formal possível”. Parece mais compreensível essa afirmação inicial para justificar a forma de uma fala mais informal. Um recurso menino, afinal. Faz sentido.

Os primeiros parágrafos são sempre muito marcantes. No caso de “A importância do ato de ler” não é diferente. Depois de alertar sobre o caráter meninamente informal da intervenção vem um parágrafo de princípios. Nele Paulo Freire refere-se a sua preparação para a fala, a sua escrita do texto que ora está lendo. Lembra seus princípios mais caros: a compreensão crítica do ato de ler que não se esgota da decodificação da palavra escrita mas se alonga na inteligência do mundo; a leitura do mundo precede a leitura da palavra; compreender um texto exige perceber as relações entre texto e contexto... e ainda nesse primeiro parágrafo aparece a necessidade de ir até a infância, da retomada das experiências mais remotas: “a retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória – me é absolutamente significativa.” (FREIRE, 2011, p. 20.

O texto segue com um exercício de memória, pelo Bairro de Casa Amarela em Recife, até chegar naquele momento ainda anterior à leitura da palavra. Paulo Freire enfatiza mais de uma vez a importância de re-criar e re-viver essa experiência mundana infantil. Com algumas árvores o menino Paulo tinha uma intimidade que só se tem com gente. A descrição do seu primeiro mundo é feita com muito carinho e cuidado, em tom literário; ela inclui nomes de pássaros, - sanhaço, olha-pro-caminho-quem-vem, bem-te-vi, sabiá; cores e formas de frutas

Lutas sociais e educação popular

que iam mostrando diversos estágios de amadurecimento – e o próprio sentido de verbos como amolegar; os diversos animais que compunham o mundo familiar; o relato é também povoado de certos medos às almas penadas que precisavam da escuridão para aparecer.

Paulo Freire também destaca que sua curiosidade menina de compreender o mundo não fez dele um adulto em miniatura; não fez ele perder a sua meninice, ao tempo em que seus próprios pais iam introduzindo-o no mundo das palavras. Outras lembranças acompanham o relato e chegam até sua primeira vida como professor de língua portuguesa. Surgem também críticas à exigência de muitos professores de leituras mecânicas focadas na quantidade de páginas e não na experiência da leitura, uma crítica ao que Paulo Freire chama de “magicização” da palavra (2011, p. 27).

Finalmente, Paulo Freire destaca que a alfabetização de adultos é um ato político e de conhecimento, por tanto, criador. Nesse mesmo sentido, igualitário. O alfabetizado não é mais do que o analfabeto. Só pode ler e escrever o que o outro pode sentir, perceber e dizer. Alfabetizar-se, ler e escrever a palavra é um ato de criação em que a leitura do mundo precede sempre à leitura da palavra e esta implica a continuidade daquela. Esse processo provoca a releitura (e reescrita) permanentes da palavra e do mundo: leitura da leitura anterior. Paulo Freire não o menciona aqui, mas a pergunta tem ali também um papel extraordinário como tradutora das inquietações e curiosidades que as novas leituras do mundo trazem em relação à leitura anterior e, dessa forma, como motora do pensamento.

CARTAS DE INFÂNCIA

Nathercia Lacerda publicou seis cartas que Paulo Freire escreveu para ela nos tempos do exílio em Santiago do Chile, enquanto escrevi a *Pedagogia do Oprimido*. A obra é linda e muito cuidada (LACERDA, 2016): as seis cartas de Paulo Freire estão datilografadas e fotografadas conforme o manuscrito original e ilustradas com imagens, desenhos e fotos do tempo das cartas. A correspondência começa em 1967, quando ela tinha 9 anos e ele 45 e termina um par de anos depois. Paulo Freire estava nesse tempo em Santiago do Chile e só a última carta já é desde Cambridge, EUA, onde tinha-se mudado recentemente. Transcrevo um trecho da terceira carta:

A cidade está ficando cheia de flores, de tôdas as côres. O jardim da nossa casa azul está com a grama toda verdinha. As roseiras começam a abrir suas rosas. A gente olha para as roseiras e parecem gente rindo. Meninos rindo, com a pureza do riso

Lutas sociais e educação popular

das crianças. Se os homens grandes, as pessoas grandes pudessem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, não lhe parece que o mundo seria uma coisa linda? Mas eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo, a vida vão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças. Mais ainda – e isto é muito importante – vão deixar que todas as crianças possam rir. Porque hoje não são todas as que podem rir. Rir não é só abrir ou entreabrir os lábios e mostrar os dentes. É expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens, somente como se pode amar a Deus (LACERDA, 2016, p. 57-58).

As cores, as flores, o riso. Parece o mundo animado da casa de Recife que relatamos. Já passou a idade cronológica infantil mas a intimidade de Paulo Freire com a natureza mantém-se viva e faz que ela pareça gente: por isso, as rosas riem com pureza, como uma criança. É preciso sorrir como as roseiras para que o mundo seja mais bonito. Paulo Freire faz, nesse trecho, uma pergunta retórica a Nathercinha, uma pergunta que não pergunta mas sugere: você não acha que as pessoas grandes pudessem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, o mundo seria uma coisa linda? A pergunta parece retórica porque contém ou espera uma resposta afirmativa que ela já sabe: não é uma pergunta para saber mas de alguém que já sabe. Contudo, é uma pergunta que faz pensar e que contém outras perguntas de resposta nada fácil: por que as pessoas grandes não querem rir? Por que elas não podem rir? Por que elas não riem como riem as crianças? É a parte mais dura, mais crítica da carta. E logo depois Paulo parece querer fazer rir a Nathercinha e se mostra confiante, esperançoso.

Há vários aspectos principais que me importa destacar nesta carta. O primeiro é que a infância aparece como um horizonte desejável: são as crianças que riem e os adultos que poderiam habitar o mundo infantilmente; não são as crianças que precisam se transformar em adultos mas os adultos que poderiam se inspirar em certas maneiras infantis de habitar o mundo. O segundo aspecto é que não são todas as crianças que vivem uma vida infantil. O riso é uma marca de infância e nem todas as crianças podem rir. Há, portanto, muitas crianças sem infância. Mas há também muita infância para além das crianças. Um mundo desejado não é apenas aquele em que todos os adultos riem como riem as crianças mas um mundo em que todas as crianças possam rir e não como agora em que só algumas crianças podem fazê-lo. Um terceiro aspecto diz respeito a uma certa esperança que a carta transmite, uma confiança em que, com esforço, esse mundo onde a infância e seu riso sejam um direito de todos os seres humanos será alcançado, é um mundo sonhável. Finalmente, um último aspecto significativo: rir tem várias camadas; há um rir aparente, superficial, figurativo e há também um rir nas profundezas em que rir é uma alegria de viver, uma vontade de fazer coisas, transformar o mundo e amar o mundo e os seres humanos. Rir é mais do que uma aparência no rosto: é uma força da infância, uma potência transformadora do mundo. É preciso que todos os seres humanos, de todas as idades, possam sorrir igual todas as crianças para que o mundo fique mais bonito de verdade, ou seja, mais justo, mais alegre, mais cheio de vida. Há portanto duas transformações que o mundo necessita: que todas as

Lutas sociais e educação popular

crianças riam – e não só algumas como agora – e que todos os seres humanos riam como riam as crianças. É preciso uma infância do mundo para que todas as vidas sejam vidas de verdade, de alegria, de curiosidade, de amor. O mundo precisa de uma infância para tornar-se um mundo mais mundo para todas as pessoas de todas as idades.

Por isso, é preciso que todos cuidemos de nossa meninice e não deixemos ela morrer. Isso afirma Paulo a Nathercinha já desde a primeira carta:

É uma coisa boa, Natercinha, que a gente nunca deixe de ser menino. Os homens atrapalham as coisas, complicam tudo. Não sei se você vai entender isso que vou lhe dizer. Mamãe e papai lhe explicam melhor. Cresça, mas nunca deixe morrer em você a Natercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade. Se os homens não deixassem morrer dentro deles o menino que eles foram, se compreenderiam melhor. (LACERDA, 2016, p. 50-1)

Na escrita da primeira parte dessa primeira carta, Paulo Freire tinha relato seu encantamento no seu primeiro encontro com a neve, experiência menina, ainda aos 45 anos: a alegria menina de brincar de boneco de neve. Aproveita para dizer que a meninice ou infância é algo que todos os seres humanos precisamos conservar. A menina é quem “começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade.” É isso que precisamos manter viva: a curiosidade na descoberta do mundo. Até nos compreenderíamos melhor, o mestre pernambucano sugere.

Importa-me também destacar algo que como fundo das cartas. Paulo Freire escreve para Natherzinha, como um igual, uma amiga importante à qual precisa se dedicar tempo e cuidado mesmo com todas as ocupações do tempo em que está escrevendo a *Pedagogia do Oprimido*. Há apenas um trechinho em que Paulo Freire parece se esquecer da infância e fala como “gente grande”, quando afirma que o pai e a mãe de Nathercinha poderão lhe “explicar melhor” o que ele está afirmando, pressupondo que há coisas que uma menina não pode entender por si própria. Em qualquer caso, é uma carta de muito cuidado, respeito e amorosidade com a infância.

POR QUE ALFABETIZAR ADULTOS EM VEZ DE ALFABETIZAR CRIANÇAS?

Na seção anterior percebemos a profunda relação de Paulo Freire com a infância, no cuidado e respeito que ela mostra na comunicação com uma criança de nove anos (o que se verifica, também, no mais conhecido epistolário de *Cartas a Cristina*, [FREIRE, 2015]).

Lutas sociais e educação popular

Paulo Freire também manteve uma potente relação com sua própria infância, considerando que visitar ela era necessário para forjar suas ideias sobre alfabetização e também manifestando a importância fundamental de todas as pessoas manterem viva a sua infância sem importar a sua idade. Sendo tão significativa a infância para Paulo Freire, por que ele não se dedicou à alfabetização de crianças e sim de pessoas jovens e adultas?

A leitora e o leitor já sabem que não pretendemos responder terminantemente essa pergunta. Mas também sabem que não pretendemos evitá-la. O que queremos é mantê-la viva, fazer surgir, quem sabe, outros questionamentos. Esperamos que isso provoque esta última seção de nosso texto.

Paulo Freire distinguia duas infâncias: a das idades e a da curiosidade²:

sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado: precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo (FREIRE, 2001, p. 101).

Paulo Freire vivia, ao mesmo tempo, em diversos tempos. Distingamos dois tempos principais: por um lado, a) o tempo do relógio e do calendário, o das instituições educativas, dos programas e cronogramas; por outro, b) o tempo da infância, do brincar e do perguntar; são os tempos que os antigos gregos chamavam de *khrónos* e *aión* (KOHAN, 2004). O primeiro é um tempo sem presente, pois é a numeração do movimento e sua ordenação em passado e futuro, o movimento que já passou (passado) e o que ainda está por vir (futuro); nesse tempo, o presente é apenas instante, dobradiça, agora; já o segundo é um tempo sem movimento, puro presente, duração. Como na citação que acabamos de oferecer, Paulo Freire considera o segundo tempo essencial para a vida: trata-se daquele tempo em que uma criança brinca, um artista cria, os amantes amam.

Mia Couto, poeta moçambicano, afirma que é na infância que aprendemos o sentimento do tempo. E na escola? O que acontece com o tempo de infância? O perdemos? Ele fica restrito aos recreios / intervalos? A escola é uma palavra multifacetada: sua etimologia remete a um tempo livre, *skholé*, próprio do brincar no presente, tempo liberado

² Sobre Paulo Freire e a infância, véase também o capítulo “Infância” em KOHAN, 2019.

Lutas sociais e educação popular

das exigências sociais de produtividade. Contudo, no seu andar histórico, a escola como instituição, as instituições escolares têm sido tomadas por um tempo regrado, disciplinado, produtivo. Pode a escola acolher o tempo da infância? Pode a escola cuidar ou recordar o sentimento do tempo que aprendemos na infância? Leiamos essa referência de Mia Couto ao tempo de infância:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendemos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós (COUTO, 2009, p. 103-104).

A infância não é uma idade é uma forma de estar no tempo, de sentir o tempo: uma disponibilidade para a surpresa; para deixarmo-nos encantar. É precisamente essa janela da infância que os educadores e educadoras de todas as idades precisamos manter aberta: ao encantamento, à surpresa. Paulo Freire chamava essa janela de curiosidade e preocupou-se de mantê-la sempre aberta dentro de si. Também alertou sobre a importância de qualquer ser humano manter essa janela aberta dentro de si a qualquer idade.

“A infância é quando ainda não é demasiado tarde”, diz o poeta. E a janela da infância permanece viva, aberta ou fechada, dentro de cada ser humano. A frase ecoa fortemente em nossa pergunta. Recordemos o movimento do presente texto. Partimos da importância singular que tem a curiosidade numa vida educadora, da forte relação de Paulo Freire com a infância e do lugar singular que a curiosidade e o compromisso político revistem na vida do neste ano centenário educador de Pernambuco.

Descobrimos, pela janela da infância, uma janela para pensar a nossa pergunta. Há demasiadas crianças e adultos entre nós que não têm motivos para sorrir. E que além de terem seus direitos negados têm seu tempo de infância proibido. Vidas negadas, renegadas que resistem à política de extermínio que vêm sendo praticada sobre elas. Vidas com seus direitos roubados e, dentre eles, o seu direito à infância. Vidas que escutam persistentemente – e assim passam a acreditar – que já é tarde demais para ler a palavra. Se esse roubo de infância é cruel com as crianças porque lhes impede de viver uma vida infantil, é ainda mais desumano com os adultos porque os afasta cada vez mais do que poderia ser uma condição para transformar suas próprias vidas. Quanto mais cronologicamente afastados da infância mais forte o tamanho do

Lutas sociais e educação popular

roubo e mais necessário e desafiador o trabalho educacional de recuperar a infância, de sentir, contra todos os discursos que a negam, que ainda não é demasiado tarde. Que essa janela, fechada, pode ser reaberta. Nunca é demasiado tarde, parecia pensar Paulo Freire, tal sem compromisso com a infância. Paulo Freire amava as crianças, mas talvez amava mais ainda a infância sem idade, essa curiosidade que está na base de toda pergunta e, assim, de toda transformação. Essa janela que todos temos e é necessário manter aberta. Talvez por isso, dedicou-se à alfabetização das pessoas que já estão longe da infância cronológica e precisavam de um menino conectivo e conjuntivo para lembrar que, em qualquer momento da vida, nunca é tarde para ler a palavra, reler o mundo, e sonhar com outros mundos.

REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11 Ed., 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed., 2015.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. (1982). **Sobre educação: diálogos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KOHAN, Walter Omar. **A infância da educação: o conceito devir-criança.** In: _____. *Lugares da infância: filosofia.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestdígio, 2019.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo, BT Acadêmica, 2020.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos . Entrevista com Paulo Freire, EJA EM DEBATE, Florianópolis, a. 3, n. 4, p. 13-27, jul. 2014. Entrevista publicada inicialmente em: PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois.** 3. ed. rev. Florianópolis:

Lutas sociais e educação popular

Editora da UFSC, 2009.

SOBRE O AUTOR

Walter Omar Kohan é pós-doutor em filosofia pelas Universidades de Paris 8 e British Columbia (Canadá). Professor titular da UERJ, foi presidente do Conselho para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC). Autor ou organizador de mais de cinquenta livros, dentre eles: *O mestre inventor* (Autêntica, 2014); *Manifesto por uma escola filosófica popular* (filoeduc.org/editora) e *Paulo Freire mais do que nunca*. Uma biografia filosófica (Vestígio, 2019).

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Dialogicidade freireana: um contraponto na formação docente intercultural

Freirean dialogicity: a counterpoint in intercultural teacher education

Suzani Cassiani¹; Patrícia Barbosa Pereira²

1 Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil - E-mail: suzani.cassiani@ufs.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8824-9342>

2 Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil – E-mail: patriciapereira@ufpr.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2984-2872>

Palavras-chave:

decolonialidade;
formação de professores;
educação em ciências;
interculturalidade;
timor-leste.

RESUMO: O objetivo deste artigo é apontar algumas contribuições de Paulo Freire, a partir de pesquisas desenvolvidas com o Timor-Leste e Brasil, além de alguns avanços para o campo da Educação em Ciências, tendo em vista uma relação com a decolonialidade e a ênfase no diálogo com as realidades locais na formação intercultural docente, bem como na abertura de trincheiras na luta contra as condições de opressão resultantes das marcas da colonialidade nos dois países. A partir do cenário em questão, as leituras freireanas, e seus desdobramentos na Educação em Ciências, foram essenciais para a compreensão do cunho assistencialista de muitas das práticas formativas propostas em solo timorense, principalmente pelas influências de países cooperantes, que variam desde os asiáticos, europeus, americanos e inclusive os do eixo Sul-Sul, tal qual o Brasil. Assim, foi possível perceber que o contexto de formação da cooperação se configurou como um ambiente em que a tensão (intercultural) se tornou essencial, por meio de processos de resistências, aqui analisadas na dialética freireana entre denúncia e anúncio. Como implicação, concluímos que olhar para a cooperação a partir de Freire é potencialmente relevante, para o avanço mais relacional, em que os sujeitos compartilham ideias, anseios, dúvidas, conhecimentos, em consonância com o viés dialógico do fazer e do planejar docente.

Keywords:

decoloniality; teacher education; science education; interculturality; East Timor.

ABSTRACT: The aim of this article is to point out some contributions of Paulo Freire, based on research carried out with Timor-Leste and Brazil, as well as some advances in the field of Science Education, considering a relationship with decoloniality with an emphasis on dialogue with the local realities in intercultural teacher education, as well as in the opening of trenches in the fight against the conditions of oppression resulting from the marks of coloniality in both countries. From the scenario in question, the Freirean readings, and their consequences in Science Education, were essential for understanding the welfare nature of many of the pedagogical practices proposed in Timorese soil, mainly due to the influences of cooperating countries, which range from the Asians, Europeans, Americans and even those of the South-South axis, such as Brazil. Thus, it was possible to perceive that

Formação Docente e Currículo

the context of formation of cooperation was configured as an environment in which (intercultural) tension became essential, through processes of resistance, analyzed here in the Freirean dialectic between denunciation and announcement. As an implication, we conclude that looking at cooperation based on Freire is potentially relevant, for a more relational advance, in which subjects share ideas, anxieties, doubts, knowledge, in line with the dialogical bias of doing and planning teachers.

INTRODUÇÃO

E quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que vêm melhor agora porque o revivem [...]
(Paulo Freire, 1977)

Desde 2004, quando da criação do grupo Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação - DiCiTE, na UFSC, algumas ideias mais críticas flutuavam em nossas cabeças e nos incomodavam, por exemplo, o complexo de vira-latas, que muitos brasileiros possuíam/possuem, enaltecendo tudo que era de fora, principalmente dos Estados Unidos e Europa, inclusive na academia.

Nelson Gonçalves, dramaturgo brasileiro que viveu no século passado, cunhou esse termo, “complexo de vira-lata”¹, associando-o à inferioridade com que o povo brasileiro se coloca, voluntariamente, com relação ao resto do mundo, caracterizando-se, assim, como um “narciso às avessas”, que cospe na própria imagem, por não encontrar pretextos pessoais ou históricos para a autoestima.

Uma série de ideias relacionadas ao darwinismo social, ou seja, determinismo biológico e geográfico contribuíram, desde o século XIX, para a formação desse complexo de vira-lata. Nesse movimento estava o eugenista Monteiro Lobato, tanto pelo fato de apontar a miscigenação como o grande problema do Brasil, relacionando com algo atrasado:

O Brasil, filho de pais inferiores - destituídos desses caracteres fortíssimos que imprimem – um cunho inconfundível em certos indivíduos, como acontece com o alemão, com o inglês, cresceu tristemente – dando como resultado um tipo

¹ Ari Cunha (2020), no jornal Correio Braziliense, retoma a origem da expressão, enfatizando que “o dramaturgo, jornalista e escritor Nelson Rodrigues (1912-1980) foi o criador da expressão ‘complexo de vira-lata’, ao observar em artigo publicado naquela ocasião que a derrota da Seleção Brasileira de Futebol para o Uruguai em 1950, em pleno Maracanã, provocara um desalento traumático e de catarse de tal ordem na população, que tal fato teria se convertido numa espécie de vira-latismo coletivo, com os cidadãos reclamando não apenas contra a ilusão do futebol, mas principalmente associando essa derrota com as precárias condições de vida, social, política e econômica dos brasileiros em geral.”

Formação Docente e Currículo

imprestável, incapaz de continuar a se desenvolver sem o concurso vivificador do sangue dalguma raça original - desses que possuem caracteres inconfundíveis. (LOBATO, 1903, p. 121²).

Esse sentimento nos causou, e ainda causa, muito incômodo e inquietação. Marcia Tiburi (2021) em seu livro "Complexo de Vira-Lata: Análise da Humilhação Brasileira" investiga a humilhação da colonização como aparelho de poder, como funciona em nossa história, por que, e quais as formas de superação. Ela nos ensina que esse complexo designa a interiorização subjetiva que impede alguém de se tornar dono de seu destino. É hora de superá-lo.

Em outras palavras, identificamos esse sentido no conceito de Colonialidade do Ser cunhado por Maldonado-Torres (2007, p. 151): "La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sinnúmero de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos". Para o autor, o entendimento desse conceito contribui para um projeto de descolonização.

Em nossos trabalhos, antes de nossa vivência em Timor-Leste, já fazíamos críticas sobre a Educação em Ciências e sobre a Ciência e Tecnologia brasileiras não voltadas para a construção de soluções dos problemas de nosso continente, ou seja, dos países do Sul-Global. Nossas reflexões apontavam para várias situações e sentidos, em que uma ideologia colonialista estava presente em várias dimensões diferenciadas no imaginário dos brasileiros e de outros países da América Latina, nesses 500 anos de invasão do continente americano.

Algumas obras contribuíram para esse entendimento. Ficamos intrigadas ao ler os livros "Terra à Vista" e "Língua Brasileira e Outras Histórias", ambos de Eni Orlandi (2008, 2009), sobre a não significação dos indígenas que tratava de uma construção de sentidos que "serviu e serve sobretudo à instituição das relações colonialistas entre países europeus e o Novo Mundo" (p.59) e, também, por essa autora fortalecer uma discussão sobre os processos de colonização e autoria científica no mundo globalizado, especialmente na segunda obra mencionada. Intrigadas, porque sempre se tratou de um discurso construído pela religião que, ao longo dos anos, fortaleceu também o campo científico – sobre os nativos não terem alma e, portanto, poderem ser invadidos, dominados, roubados, expropriados de seus territórios, como uma condição.

Para a autora, este silêncio poderia ser compreendido como resistência do indígena,

² Trecho do texto "A todo transe", que compõe a Obra "Literatura do Minarete", que reúne textos escritos por Monteiro Lobato entre os anos de 1900 a 1904. A primeira edição data de 1959 e este trecho foi extraído da edição de 2008, cuja referência é: LOBATO, Monteiro. A todo transe. In: LOBATO, Monteiro. **Literatura do Minarete**. São Paulo: Brasiliense, 1903. Rio de Janeiro: Globo, 2008. p.121

Formação Docente e Currículo

pois em toda tentativa de integração:

(...) ele não fala (do lugar que se espera que ele fale). Quer se trate de dominação ou resistência, é pela historicidade que se pode encontrar todo um processo discursivo marcado pela produção de sentidos que apagam o Índio, processo que os colocou no silêncio. (ORLANDI, 1990, p. 59).

Nesse caminho, outro autor impactante e inspirador foi, sem dúvida, Paulo Freire. Em especial em nossa vivência em Timor-Leste, mais de 30 anos após a publicação de “Cartas à Guiné Bissau” (1977), ele nos levava a compreender o complexo de vira-latas, por exemplo, pois nessa obra já havia denúncias de uma herança colonial, que tratava da cultura portuguesa como uma história única, o que parecia ser potencializado em nossa vivência em um país também colonizado por portugueses.

Em outra importante obra para entender o Timor-Leste, "Extensão ou Comunicação", Freire (1985) considera ainda a educação tal qual uma situação gnosiológica em que ocorre a comunicação e relação entre os sujeitos cognoscentes, em que estes são mediatizados pelo objeto cognoscível que, em uma fuga ao assistencialismo educativo, deve ser problematizado e compreendido pela intercomunicação e não pela extensão do pensado.

Assim, Freire (1985) também nos ajudou a compreender a realidade como algo construído a partir do contexto imediato (próprio do país e de sua cultura local) e amplo (a partir das influências dos demais países, das cooperações inseridas no processo da globalização, de técnicas e conhecimentos estrangeiros), embora fosse frequentemente marcada uma pretensão da universalidade, pelos efeitos simbólicos da colonialidade do poder, principalmente em relação às noções de ciência e conhecimento científico.

Nas palavras de Urban (2017, p. 83), destacamos a importância de Paulo Freire na realidade timorense para a conscientização política e alfabetização, perante um ensino contextualizado para a luta pela independência. Assim, a Educação Popular em Timor, foi feita a partir da resistência em busca da independência de Portugal em 1975 e, tempos depois, com foco na restauração da independência da Indonésia, em 2002:

A influência de Paulo Freire foi aquilo que deu grande suporte à campanha de alfabetização realizada pela FRETILIN, englobando um trabalho de base que se utilizava de práticas culturais do povo, juntamente com o uso de temas geradores, visando a uma educação direcionada para a emancipação que, no caso de Timor, se concretizaria através da libertação nacional contra Portugal, em um primeiro momento e, posteriormente, contra o regime indonésio. Dessa forma, segundo o

Formação Docente e Currículo

Programa Político da FRETILIN de 1974, “para constituirmos um Timor verdadeiramente livre e independente, é necessário que todos, homens, mulheres, velhos, jovens, crianças, todos saibam ler e escrever.” (FRETILIN, 1974, p. 19 apud URBAN, 2017, p. 83).

As nossas compreensões e vivências somadas aos interesses timorenses nos fizeram refletir sobre este artigo. Posto isso, nosso objetivo aqui é apontar as contribuições de Freire e avanços de seu pensamento e proposições a partir de pesquisas desenvolvidas com o Timor-Leste e Brasil, analisando as contribuições de cooperantes brasileiros, que tentaram levar em conta a importância do diálogo freireano com as realidades locais na formação dos professores timorenses, tendo em vista a possibilidade de abertura de trincheiras na luta contra as condições de opressão resultantes das marcas da colonialidade em ambos países, Brasil e Timor-Leste.

DECOLONIZANDO NOSSAS MENTES E CORAÇÕES: APRENDIZAGENS EM TIMOR-LESTE

As leituras antecedentes ao nosso trabalho em Timor-Leste, iniciado em 2009, acabaram por se consolidar com as nossas experiências naquele país, inspirando-nos e contribuindo para a ampliação do entendimento do conceito de colonialidade, termo cunhado por Quijano (1992). Esses estudos dos quais nos apropriamos, foram de suma importância, pois nos permitiram compreender e aprender o que se passava no Brasil, bem como a busca por uma educação decolonial, em especial, em um contexto transnacional e, portanto, fortemente intercultural, de formação docente.

A cooperação num país da Ásia era algo novo para nós, apesar de envolver uma área em que atuávamos, ou seja, na formação de professores em Ciências da Natureza. Novo porque abarcava uma agência ou intervenção internacional em Timor, num cenário de terra arrasada, por conta da resistência contra a Indonésia até 2002, por longos 24 anos. Tudo era urgente, emergencial, e pensar em uma intervenção que contemplasse uma relação entre culturas, ou seja, intercultural – como uma interlocução, e não imposição – passou a ser nosso mote.

Paulo Freire, na década de 1950, já apontava para uma preocupação em se considerar os universos culturais dos adultos que eram sujeitos de práticas pedagógicas – a partir da perspectiva dialógica da alfabetização, desenvolvida por ele, inicialmente, no nordeste de

Formação Docente e Currículo

nosso país. Dessa forma, tocava na cultura ao considerar, em suas práticas, as palavras geradoras referentes aos contextos dos próprios educandos, e ao levar em conta o processo de significância das mesmas a partir do diálogo com a cultura desses alfabetizandos.

Para além disso, o viés cultural também poderia ser percebido na metodologia (FREIRE, 1980), na maneira com que essa alfabetização se dava, quando, por exemplo, os espaços privilegiados para sua prática propiciavam uma planificação das culturas que ali se encontravam, não hierarquizando-as. Isso era proposto por Freire, a partir da adoção dos “círculos de cultura”, em vez das tradicionais salas de aula. Mesmo em uma análise rápida de todo esse processo, parecem claras as conexões com o pensamento contemporâneo da interculturalidade, em que, bem mais que uma abordagem rasa do que muitos consideram como multiculturalidade, focada apenas na tolerância da diferença, as trocas entre os sujeitos, nas ações pedagógicas dos processos freireanos, eram constantemente estimuladas.

Outra contribuição de suma importância para as discussões acerca das relações entre interculturalidade e educação, encontra-se em Reinaldo Fleuri (2003), já que esse autor situa temporalmente a importância de um tratamento intercultural nas práticas educativas e aborda a questão da globalização como argumento para tal processo. Nessa perspectiva:

(...) a interculturalidade refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual [inter] dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. (FLEURI, 2003, p. 31).

Assim, em solo timorense nos deparamos com vários desafios dessa complexidade da relação entre culturas. Em primeiro lugar sintetizamos aqui, duas problemáticas:

- o ensino na área de Ciências da Natureza, em língua portuguesa, para não falantes ou pouco falantes de português, futuros professores ou docentes em serviço, os quais necessitavam de formações em uma língua que não tinham domínio;
- os efeitos da colonialidade e a transnacionalização de currículos, que impunham formas de colonialidade do saber, do poder, do ser e da natureza.

Com relação a essas dificuldades, só para se ter uma ideia, em 1975, após 500 anos de dominação portuguesa, cerca de 80% da população não era alfabetizada. Quando a

Formação Docente e Currículo

Indonésia invadiu, proibindo a Língua Portuguesa, o Tétum, uma língua local, hoje oficial, foi fortalecida, transformando-se em uma língua falada em todo território, com cerca de 40% de suas palavras provenientes do Português.

Em 2010, uma década após a restauração da independência, falavam português entre 17 e 25% das pessoas, ou seja, apenas 1/4 da população timorense. É interessante observar, também, que nesse momento da independência, poucos falavam Tétum e Português, dando espaço para as línguas nativas, ou seja, propor ações de formação em um país multilíngue sempre foi algo muito desafiador.

Porém, além desses problemas, outros despontavam exigindo cuidado e um esforço para o funcionamento da cooperação brasileira em educação.

Tabela 1 - Dados sobre as línguas oficiais em Timor-Leste

Ano	Tétum	Português	Indonésio	Inglês
1975	7%	5-20%	-	-
2002	85%	5%	42%	2%
2010	90%	17-25%	35%	31,4%

Fonte: Elaborada pelas autoras

Na tese de doutorado de Patrícia Pereira (2014) são destacados dois aspectos que Freire aborda em várias de suas obras, relacionadas às denúncias e anúncios, focados na própria atuação das/os cooperantes brasileiras/os, com apontamento para alguns problemas da cooperação e algumas saídas encontradas pelo coletivo do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP)³. Nesse excerto, a Cooperante 1⁴ afirma a

³ O PQLP foi um programa da cooperação brasileira em educação, cujo funcionamento contava com a ida de 50 professores brasileiros, anualmente, para atuarem na formação de professores em Timor-Leste, desde 2005, por meio de bolsas da CAPES. A UFSC passou a coordenar o programa em 2009. Para maiores informações acesse o site oficial: <https://pqlp.ufsc.br/>

Formação Docente e Currículo

frequência de conflitos interpessoais:

(...) Aconteceram esses desentendimentos, vamos dizer assim né. **Os grupos ficaram muito esfacelados, porque um gostava do outro que não gostava do outro, que não via o outro.** E nós não tivemos naquela ocasião uma liderança competente o suficiente para controlar essas situações e colocar a casa em ordem, como se diz. **Então as coisas foram caminhando sozinhas, por elas mesmas. Como somos diferentes, cada um vai conduzindo do seu modo, seu instinto e acaba ficando uma coisa mesmo dispersa (...).** (PEREIRA, 2014, p.150).

A fragmentação e a escassez do diálogo no trabalho dos professores brasileiros, presentes nesse relato, podem se relacionar, também, aos efeitos de sentidos de colonialidade e subalternidade gerados nas relações entre os sujeitos. Pensando nessas questões, nossa preocupação sempre circulou em torno da seguinte inquietação: como contemplar as diferenças, em especial as culturais, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos em contexto timorense?

Com aportes em Paulo Freire (1985) sobre as concepções de sujeito, conhecimento e realidade, destacamos que o autor parte da premissa de que a educação, independentemente do âmbito na qual ocorra, é comunicação, é diálogo, na medida em que não há uma transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Significados esses quase que impossibilitados de serem construídos, em um processo de mera transmissão parafrástica, repetitiva, de conteúdos fechados e tampouco problematizados, sendo um dos efeitos de sentidos mais marcados no discurso da educação emergencial de formação de professores em Timor-Leste.

É neste âmbito das relações entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade que sinalizamos, já em 2009, o perigo da possibilidade da noção de “assistencialismo educativo” (FREIRE, 1985) como uma possível demarcadora das condições de produção dos materiais didáticos e das demais ações de formação pelos professores do PQLP. Freire enfatiza essa noção quando expõe que:

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um ‘conhecimento’ memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras

⁴ Adotaremos o termo “Cooperante” seguido de uma numeração especial para este artigo, já os grifos nas transcrições são os mesmos da tese de Pereira (2014), em que a autora discute uma parte das ações realizadas no/pelo PQLP em Timor-Leste.

Formação Docente e Currículo

ôcas são como as ‘dávivas’, características das formas assistencialistas de domínio social. (FREIRE, 1985, p. 80).

A perspectiva discursiva que utilizamos também legitima o papel do sujeito como ativo nos processos de comunicação (tal qual é a educação aqui defendida), quando leva em consideração – e fundamenta – a produção do discurso como vinculada aos processos de construção dos sentidos. Dessa forma, os estudos do discurso, em uma perspectiva da Análise de Discurso franco-brasileira (ORLANDI, 2003, 2008, 2009) atrelados às ideias freireanas, tornaram-se caminhos promotores da reflexão acerca das possibilidades de sentidos nos processos de comunicação dos professores participantes do PQLP, tanto brasileiros quanto timorenses.

Nessa perspectiva, uma análise dos sentidos de um assistencialismo educativo nas condições de produção estritas do PQLP, apontou para a necessidade de participação de professores timorenses, tal qual destaca a professora brasileira, Cooperante 2, como um ponto a ser melhorado ainda nas atuações da cooperação brasileira:

Uma coisa que a cooperação precisa ainda contemplar é a autonomia do professor timorense na elaboração do material didático. Não queimar todos os livros lá, mas pensar materiais que eles mesmos podem produzir e devem produzir para poder complementar o que tá lá, porque também não é de tudo ruim. Essas mudanças é que podem ser feitas, acredito, no processo. Nem que seja nos próximos dois anos que ela [a cooperação brasileira] faça no intuito de ‘não, tudo bem, a gente não vai renovar [o acordo de cooperação], não vai tá ali mais’. Mas, dar condições de criar. Eu acho que isso vem muito da minha formação. Como eu fiz muito levantamento ambiental, a gente tem um pensamento: ‘você vai lá, cria condição e depois você vai embora, você não vai tá ali pra sempre’. (PEREIRA, 2014, p. 152).

Além de destinar uma importância maior aos discursos, ao movimento de significação e à compreensão da língua, outro motivo de se pensar a autonomia e ampliação no envolvimento dos professores da área de Ciências da Natureza em Timor-Leste, conectou-se à possibilidade construção de um contraponto, mais dialógico, com relação à já mencionada maneira parafrástica e descontextualizada do tratamento dos conteúdos, em uma noção de educação científica pouco problematizadora, pois pautada na transnacionalização de currículos.

Essa necessidade de uma co-construção com os professores timorenses na execução das ações pedagógicas e na elaboração dos materiais didáticos, foi apontada pela Cooperante 1, brasileira, participante da pesquisa de Pereira (2014):

Formação Docente e Currículo

(...) eu acho que o Timor tem que criar a história deles. Acho muito complicado porque eu já presenciei lá algumas situações de imposição, então não tem nada a ver, a gente está colonizando de novo. Está colonizando um povo livre na verdade. Então eu vi muitas mãos tentando fazer esse currículo e o timorense tendo muito pouca participação. Nas sebatas⁵ a gente tentou muito, viu? Nós éramos em 4 tentando trazer professores timorenses para trabalhar junto nas sebatas. Não conseguimos. Então acabaram lá, não em Biologia, porque eu lembro que a gente teve o cuidado extremo disso, saindo sebatas falando da praia de Copacabana (...) Eu acho que, na verdade [outros países trabalharemos em Timor] é outra forma de colonizar, porque você chega lá, o estrangeiro chega lá e diz assim: ‘o currículo vai ser dessa forma, o programa de ensino vai ser assim’. Eu acho que é uma coisa importante, que eles precisam, eles precisam sim, mas de uma forma colaborativa e não impositiva. Mas aí é uma linha tão tênue, né? (...). (PEREIRA, 2014, p.150).

Assim, a importância, da participação desses sujeitos como co-constructores do currículo de Ciências da Natureza em Timor-Leste e não meros receptores/reprodutores de um currículo supostamente asséptico e neutro, produziu novos olhares acerca das possibilidades de construção coletiva do currículo, envolvendo os professores timorenses como sujeitos ativos.

Com dados mais recentes, Cassiani (2018) e Barbosa (2018) apontaram que, nas últimas reformas curriculares, os estrangeiros continuaram a elaborar um documento sem a participação efetiva dos professores, denunciando a continuidade da transnacionalização curricular e do movimento de globalização na educação.

Em outros momentos, pudemos entender que quando essa noção de currículo é problematizada a partir das próprias práticas, refletindo junto/com os professores que um currículo não pode ser meramente “aplicável” e que está em movimento, as discussões são frutíferas e daí brotam muitas sementes como os círculos de leitura, a co-docência, as proposições sobre a pedagogia decolonial, a importância dos conhecimentos locais e da contextualização (BARBOSA, 2018; JANNING, 2016; CASSIANI, 2018).

⁵ Sebenta é a denominação portuguesa para o que no Brasil se conhece como apostila, ou estudos compilados em um livro, na forma de material didático.

UM DIÁLOGO COM OS ESTUDOS DECOLONIAIS

Com a necessidade de criar formas de discutir o propósito da ciência e de seu ensino, através da problematização da sua história, de sua construção, de seu papel colonizador, da produção do machismo, e compreender a subalternização dos povos originários – seja junto aos timorenses, africanos, latinoamericanos, no continente e/ou na diáspora – é que os estudos decoloniais foram tão importantes para nossas ações.

Ficamos surpresas ao ler o artigo de Nascimento & Gouvêa (2020), os quais apontam o aparecimento do termo colonialidade pela primeira vez em 2011, em um importante evento da área de Educação em Ciências, a partir de nosso trabalho realizado em Timor-Leste. Os autores tinham o intuito de traçar um perfil para o eixo temático “Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências” do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), o qual ocorre desde 1997. Em suas análises, afirmam que o conceito tem ganhado força dentro de uma lógica de proposições de uma perspectiva mais crítica para a Educação em Ciências:

Não identificamos registros anteriores de trabalhos nessa perspectiva. E, diferentemente do que poderia se esperar, trata-se de um trabalho que não foi alocado na sessão sobre diversidade e multiculturalismo, mas na de Formação de Professores/as de ciências. Desenvolvido pelas pesquisadoras Patrícia Barbosa Pereira e Suzani Cassiani, o trabalho tem o seguinte título: “Ser X Saber: efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre os sujeitos e o conhecimento científico. (NASCIMENTO & GOUVÊA, 2020, p. 480-481).

Interessante ressaltar que mesmo concepções críticas da Educação ou da Educação em Ciências, com discursos associados à redução de desigualdades sociais, em prol da justiça social e da emancipação dos sujeitos, ou seja, abordagens ditas progressistas, não estão isentas de produzirem sentidos baseados em um espectro de colonialidade do saber. Portanto, as discussões decoloniais se tornam fundamentais para a inclusão de outras metas progressistas no campo da educação, na construção de um projeto teórico com força política que se contraponha às tendências acadêmicas dominantes e eurocentradas, como a questão das diferenças, a luta antirracista, o feminismo e o combate à homofobia.

Para justificar a necessidade dessa articulação entre a abordagem crítica e as discussões decoloniais, tem-se, como exemplos, a presença da abordagem CTS (Ciência,

Formação Docente e Currículo

Tecnologia, Sociedade) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), restrita apenas à perspectiva espanhola, assim como os livros didáticos brasileiros da década de 1960, ao trazerem como referência o *Biological Science Curriculum Study* (BSCS), um projeto estadunidense que não considera o contexto local. Além disso, em vários congressos da área de Educação em Ciências, os trabalhos apresentados por pesquisadores brasileiros, muitas vezes apontam, como “problemas” de pesquisa, demandas de outros contextos, não brasileiros – comumente europeus e estadunidenses – discutidas, logicamente, a partir de perspectivas teóricas também estrangeiras. No contexto de nossas ações em Timor-Leste, diante de currículos e ações formativas transnacionais, corriqueiramente emergenciais, de cunho assistencialista, historicamente compostas por concepções hegemônicas (ou seus efeitos), importadas, produzidas por outros países do Norte Global, é que destacamos a importância de serem pensadas saídas decoloniais.

Por isso, procuramos compreender como as formas de colonialidade interagem entre si, baseadas na proposições teórico-práticas de Walsh (2008), Quijano (1992, 2010), Castro-Gómez (2005), Grosfoguel (2010) e Maldonado-Torres (2019).

A **colonialidade do poder**, na qual Quijano (1992, 2010) traz uma ideia de hierarquia racializada, imbricada na destruição dos valores das comunidades, através do epistemicídio, genocídio e do racismo epistêmico. Além disso, podemos enfatizar o glotocídio (assassinato de línguas), o nutricídio (genocídio nutricional) e a pilhagem dos saberes;

O conceito de **colonialidade do saber** aponta a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento, ou seja, o conhecimento dito como eurocentrado, reconhecido como um saber universal em detrimento de outros conhecimentos, os quais muitas vezes foram roubados de outros continentes (PINHEIRO & ROSA, 2018). Essas relações de poder são encontradas, inclusive e, sobretudo, nas universidades.

A **colonialidade do ser** classifica e divide os humanos em categorias binárias, ou seja, primitivo *versus* civilizado, promovendo a inferiorização, a subalternização e a desumanização das pessoas por conta de sua cor e/ou raízes ancestrais, gênero e sexualidade.

A **colonialidade do viver** ou cosmogônica se traduz no dualismo natureza-sociedade em detrimento do mágico-espiritual-social. As relações milenares entre mundos biofísicos, humanos e espirituais (antepassados, espíritos, deuses e orixás) são negadas e destruídas, desumanizando o ser e a coletividade que as mantêm.

Formação Docente e Currículo

Pensando em nosso contexto de análise, Sousa (2007), um intelectual timorense, nos traz uma significativa fala em seu livro, “Colibere, um herói timorense”, na qual nos remete à colonialidade ainda nos tempos da colonização portuguesa:

Ir à escola significava aprender tudo o que era de fora. Criou-se na mentalidade de Colibere e dos seus conterrâneos um complexo de inferioridade perante a sua própria cultura. Eles sentiam vergonha de sua própria cultura. Do mesmo modo, aprendeu também músicas religiosas, tanto em Português como em Latim, que várias vezes cantava com muita devoção, embora não compreendesse nada. (...) Quando aparecia alguém desconhecido na aldeia e proveniente de Díli, Colibere era chamado para comunicar com ele e ser seu intérprete. Senti orgulho por saber dar alguns toques na língua portuguesa. Os seus pais vaidosos, orgulhavam-se do seu filho porque era o único que podia comunicar com outras pessoas numa língua que os da sua aldeia desconheciam. O falar Português dava-lhe prestígio e, ao mesmo tempo, introduzia-o à classe das elites. (SOUSA, 2007, p. 51).

A partir dessa narrativa, podemos compreender como criamos valores que nos inferiorizam e produzem subalternidade, mesmo em espaços que deveriam servir a outros objetivos, como é o caso da língua. Portanto, faz-se necessária a criação de novas possibilidades pedagógicas, que rompam com silêncios, pensadas desde os distintos territórios e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade – como indígenas, negros, mulheres, homossexuais e outras e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas (WALSH, 2017).

DIALÉTICA ENTRE DENÚNCIA E ANÚNCIO NA FORMAÇÃO INTERCULTURAL EM TIMOR-LESTE

Como já dissemos, a Europa impôs ao restante do mundo seu modo de ser, querer, pensar e viver, silenciando saberes, impondo genocídios, epistemicídios, glotocídios, dentre tantos outros extermínios. A herança colonial estrutura a colonialidade, que se mostrou mais forte e duradoura que o próprio colonialismo. A colonialidade é um projeto civilizatório que nasce no bojo da modernidade ocidental, impondo uma hierarquia entre Norte e Sul, e no qual estamos inseridos até os dias de hoje, no que concerne à dominação do saber, dominação do

Formação Docente e Currículo

poder e aos modos de dominação do ser e da natureza.

Como contraponto a esse projeto civilizatório, emerge a interculturalidade crítica, em um movimento que tem em vista uma proposta política de cunho interventivo, democrático e decolonial, realocando a história e buscando a integração de diferentes culturas, a partir de outros modos de ser e pensar.

Por meio desse referencial outro, teve início a problematização das assimetrias de poder que a diferença colonial implantou no encontro entre culturas “Sul-Norte”, criando classificações e identidades forjadas na hierarquização e subordinação de determinados grupos – negros, indígenas, mulheres, não heteronormativos – frente a outros – homens brancos, mestiços, heteronormativos. A partir do viés intercultural crítico, para além da percepção das assimetrias, é preciso não atuar numa lógica pacificadora, mas combativa a tais assimetrias, o que diferencia uma interculturalidade que é funcional àquela crítica ao sistema (WALSH, 2009; MENESES, 2019).

A respeito da potente relação entre a interculturalidade e a decolonialidade, Catherine Walsh apresenta uma interessante análise:

A decolonialidade, em si, é algo definido por horizontes de possibilidade, criatividade e construção, bem como por outros modos de poder, ser, saber, viver; um projeto, processo e compromisso insurgente e proposital - não apenas reativo - sempre em movimento, caminho e construção. E é nisso que se vincula e se entrelaça com o projeto, processo, aposta – e também horizonte para dirigir e construir – da interculturalidade. É claro que interculturalidade sem decolonialidade não tem o mesmo significado crítico e transformador. Juntos, eles se empenham em tornar visíveis, questionar e subverter os desígnios de poder e dominação, ao mesmo tempo em que incitam, apelam e estimulam horizontes, propósitos e estratégias de intervenção. Portanto, devem ser considerados como verbos: “interculturalizar” e “decolonizar”, é para ter em vista não só o seu sentido de ação, mas também o dever, o compromisso e a responsabilidade humana de agir e agir. (WALSH, 2012, p. 18, tradução nossa).

Articulada a essa ideia de interculturalidade crítica como projeto de intervenção democrática, partimos da dialética entre denúncia/anúncio que marca a epistemologia de Paulo Freire, proposta a partir de seu mergulho nas culturas híbridas e plurais dos oprimidos e opressores, em que o pressuposto é de que "não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação" (FREIRE, 2005, p.78). Essa forma de denunciar, já

Formação Docente e Currículo

anunciando, está presente no verbo "Sulear", um termo em que Freire (2013a) nos alerta para a conotação ideológica do termo Nortear, tão importante no contexto que aqui discutimos, pois nos faz refletir acerca de nosso pertencimento não só geográfico, mas também político, de um país do Sul, em cooperação com outro país dos Sul, e como ambos somos marcados pela colonialidade.

Sem perder de vista esse re-alinhamento, que leva em conta nossa realidade histórica, nossos modos de ser e de pensar, também influenciados pela matriz colonial – e a importância de seu reconhecimento em ações interculturais - em momentos finais do PQLP, por volta de 2015, realizamos uma pesquisa com o intuito de contribuir para o aprimoramento desse e de outros programas de Cooperação Sul-Sul, tendo em vista a formação de professores interculturais.

Assim, analisamos neste artigo, alguns dados a partir de perguntas enviadas para as/os cooperantes que estavam na reta final da cooperação, em 2016. Elas/eles possuíam bastante experiência em solo timorense e foram convidadas/os a escreverem sobre essas reflexões, para que pudéssemos fazer uma co-construção desses conhecimentos, com o objetivo de contribuir para futuras cooperações.

Perguntas abertas foram feitas a 36 cooperantes, dessas/es, 25,8% na faixa etária entre 25 e 29 anos, 58,06% na faixa de 30 a 49 anos e 16,12% entre 50 anos e 65 anos, sendo que a maioria, 75%, estudou em universidades públicas. Elas e eles provinham de 11 estados brasileiros com destaque para Santa Catarina (31,4%), São Paulo (22,9%), Ceará (11,4%) e Bahia (8,6%).

Optamos por recortar alguns trechos dessas respostas, por nós consideradas como significativas, e que aqui serão tratadas dentro da dialética freireana como denúncias por envolverem um horizonte suleador de anúncios, de transformação, com vistas a uma formação docente intercultural e decolonial. Começamos pelas considerações de uma das cooperantes, que traz um aspecto interessante para pensarmos uma problematização e um olhar Outro em uma cooperação Sul-Sul, para outros referenciais, sem perder de vista os traços de colonialidade que nos movem e como os mesmos podem ser problematizados em nossas práticas:

É frequente no desejo dos timorenses esse anseio de fazer parte de um contexto maior, mundial, internacional, também no que diz respeito aos conhecimentos globais. Os resultados dos exames nacionais colocam Timor no ranking dos países subdesenvolvidos e conduzem a massificação da educação. O discurso da qualidade da educação medida por meio desses exames contribui para a população acreditar

Formação Docente e Currículo

que precisa alcançar o padrão requerido pela comunidade internacional para ficar em pé de igualdade. Escolas portuguesas fazem provas no mesmo horário do fuso de Portugal. (Cooperante 3, 2016, grifos nossos).

Salientamos nesta fala os efeitos da globalização e transnacionalização da educação. Não somente o mesmo horário, no qual as crianças timorenses necessitam ir à noite fazer as provas por conta do fuso horário diferente, mas também por ser a mesma prova, tanto para as crianças portuguesas quanto para as timorenses, crianças com culturas completamente diferenciadas.

No Brasil, isso também acontece, demonstrando como a educação deve ser gerida, quando se fala em testes educacionais padronizados internacionais como, por exemplo, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), realizado por uma organização não educacional, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), largamente utilizado pelas mídias para criticar a educação dos países participantes.

Janning (2016) também observou essas questões em Timor-Leste, ou seja, como a globalização produziu seus efeitos na economia, mercado de trabalho e cultura, logo surgindo o sentido de tentativa de aculturação ou homogeneização cultural, como um rolo compressor que achata as culturas e as molda.

Em consonância a essas interferências culturais, tendo em vista sobreposições, no trecho a seguir, a denúncia realizada por outra cooperante destaca um reflexo das relações que se desenvolvem a partir dessas ações antidialógicas, que geram dependência e uma retroalimentação da cultura do silêncio por parte dos que sofrem o que Freire (1985, 2005) explana como invasão cultural:

Eu vejo a Educação em Timor-Leste sem identidade, cada país lutando para colocar suas próprias concepções, ideias e seus interesses políticos, financeiros e ideológicos. Para mim, a educação desenvolvida em Timor-Leste por outros países, não considera o ser humano local, seu contexto, interesse e potencialidades, não busca preservar e valorizar a cultura local, mas sim usam a educação como um campo de oportunidades para seus próprios interesses. Por outro lado, percebo que essa situação vem despertando nos sujeitos timorenses a necessidade de refletir e problematizar o seu papel e o seu lugar nesse processo. (Cooperante 4, 2016, grifos nossos).

Formação Docente e Currículo

Para Freire (2005) é fundamental que no processo de invasão cultural:

(...) os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores (...) uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento, por parte dos invadidos, de sua inferioridade intrínseca. (FREIRE, 2005, p. 174).

Interessante que, assim como Freire (1985), a cooperante aponta que as dificuldades impostas pela estrutura ao *quefazer* dialógico não podem justificar o antidiálogo, do qual a invasão cultural é uma consequência. Dessa forma, sua denúncia traz um indicativo de horizonte de atuação possível, suleador:

Algumas discussões recentes, propostas em parceria com docentes da cooperação brasileira, principalmente no âmbito acadêmico como seminários e debates, sinalizam uma reação ao que os timorenses costumam chamar de invasão cultural. Essas discussões indicam caminhos possíveis aos processos emancipatórios, por meio de ações conjuntas que reforçam a identidade local e buscam autonomia na produção do conhecimento em Timor. (Cooperante 4, 2016, grifos nossos).

Entendemos que essa denúncia/anúncio está consonância com a ideia de Freire (2005) de que não há possibilidade de fortalecimento de sociedades duais, invadidas, dependentes da metrópole (neste tempo-presente consideramos pelos efeitos da colonialidade), pois uma das características da invasão cultural é dividir para enfraquecer e, assim, manter o poder sobre os oprimidos. São nessas sociedades alienadas, em que as decisões políticas, econômicas e culturais são importadas, que o sulear, como contraponto, implica em assumir um movimento mais endógeno de construção de suas próprias realidades.

As vivências em solo timorense se concretizaram em um aprendizado no qual muitas vezes, por sermos também subalternizados, acabamos por entender as agruras de colonizados, mais que outros estrangeiros, pois também sofremos os efeitos da colonialidade em suas múltiplas formas. Isso se exemplifica na fala de um cooperante: *"Já passamos por isso com o MEC-USAID. Somos herdeiros de Paulo Freire."*

O Professor Dr. Timorense Antero Silva (2016) aponta três grupos de heranças coloniais, em Timor-Leste: 1) o Elitismo em que a educação não era para todos e sim para servir uma elite. 2) Política linguística em que o Tétum não era utilizado no currículo escolar e o português, não por acaso, foi utilizado como língua intermediária até 1975, antes da independência. 3) Sistema de Reprodução sem adaptação ao sistema educacional:

Formação Docente e Currículo

(...) o obscurantismo foi uma política colonial para continuar o domínio sob o povo timorense. Até 1974, menos de 20% dos timorenses foram literados. Nicolai argumenta ainda que a Educação em Timor foi uma forma de promoção da cultura portuguesa e valores católicos, apesar da inculturação desses valores. Um exemplo atual da continuidade da promoção cultural portuguesa é a aceitação de um registro de nomes timorenses na certidão de nascimento, permite-se apenas nomes cristãos. (SILVA, 2016, p. 156).

Mesmo em 2016, quando do levantamento feito com as/os cooperantes, ainda foram muito frequentes as respostas que apontaram diversos problemas que identificamos como efeitos de colonialidade, fruto da herança colonial que tem marcadores tão profundos. Na intenção de trazer alguns exemplos, organizamos a figura 1, a seguir:

Figura 1 – Quadro com a compilação dos efeitos de colonialidade emergentes nas respostas das/os cooperantes brasileiras/os de 2016.

<p>Colonialidade do Poder Relações de poder com outras cooperações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Falta de cooperação entre nós, entre as outras cooperações.</i> • <i>Dominação do pensamento dos portugueses nos altos escalões timorenses.</i> • <i>Apagamento das questões locais.</i> • <i>Se a contribuição das cooperações não for realizada de forma autêntica, não contribuirão para a autonomia timorense.</i>
<p>Colonialidade do Saber Marcas da herança colonial na educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sistemas tradicional de ensino: ênfase na memorização, sistema centrado no professor.</i> • <i>Imposição de formas de pensar.</i> • <i>Está se experimentando um modelo de educação que em alguns casos não coaduna com a realidade local.</i> • <i>Me parece que [os timorenses] reconhecem o saber europeu como o mais confiável.</i>
<p>Colonialidade do Ser Promoção da inferiorização pelo discurso de civilização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alterar sua própria identidade cultural e educacional.</i> • <i>Mesmo com boas intenções influenciamos pesado na cultura deles.</i> • <i>Pouco cuidado dos países cooperantes em desenvolver seus trabalhos “isentos”.</i> • <i>Povo viveu em constante presença de estrangeiros em relações assimétricas.</i>

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Formação Docente e Currículo

Os sentidos sobre os efeitos de colonialidade presentes nessas respostas apontaram, de forma geral, para as dimensões básicas do poder, saber e ser, tal qual Maldonado-Torres (2019) estabelece uma analítica, relacionando-as com a estrutura-cultura, objetividade-metodologia e tempo-espço, respectivamente. Compreendemos, de acordo com Freire (2005), que essa análise, em que as denúncias são relacionadas às marcas da colonialidade, orienta-nos a pensar em propostas a partir dessas e de nossas vivências em Timor. Para isso, permanentemente temos nos questionado: Mas, o que é necessário para um professor que atua nessas cooperações em contextos complexos interculturais? Como produzir e implementar práticas emancipatórias que visem a decolonização de saberes? Como problematizar nossas marcas formativas históricas, tendo em vista ações decoloniais, promovendo uma reversão do nortear para o sulear?

Nessa relação dialética entre denúncias e anúncios reconhecemos, assim como Daniel Janning (2016), em sua dissertação sobre codocência em Timor-Leste, a fértil interlocução entre os estudos decoloniais e freireanos:

Outra questão importante percebida na análise das entrevistas [com professores timorenses e brasileiros] é a proximidade entre dialogicidade e decolonialidade. A prática dialógica freireana, além de colocar o educador como aprendiz, desestabiliza o currículo, podendo abri-lo para a realidade e desejos locais, aproximando – mas não garantido – uma crítica à colonialidade. De modo que as práticas que questionaram as monoculturas da mente estavam sempre associadas a essa aproximação dialógica na codocência". (JANNING, 2016, p. 152)

Nessa perspectiva de conhecimentos e aprendizados conjuntos, proporcionados pelo viés de co-construção curricular, buscamos nas próprias respostas das/os cooperantes, possibilidades de ação, na forma de anúncios, tendo em vista a dialogicidade freireana. Edleise Mendes (2004) em sua pesquisa sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros nos ajuda a organizar o pensamento sobre três vertentes que nos permitem refletir a atuação docente nesses contextos: a) Saber viver e saber atuar na diversidade; b) Refletir sobre si, sobre os outros e compreender o mundo que o cerca; c) Saber planejar, produzir projetar o seu ensino. A partir dessas três vertentes organizamos as respostas das/os cooperantes em co-construção numa aprendizagem de modos de estar em cooperações internacionais, atuando como professoras/es:

Formação Docente e Currículo

A. SABER VIVER E SABER ATUAR NA DIVERSIDADE

O pensamento e obra de Freire (1996, 2005, 2013) trazem uma abordagem de educação que tem como condição a alteridade do outro, sua singularidade. Esse outro, o oprimido, reclama por justiça social e sem o respeito e reconhecimento da alteridade, não há possibilidade de um diálogo libertador, tampouco a construção de autonomia.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2013a, p. 110).

Nesse sentido destacamos alguns excertos das falas da/os cooperantes, ao considerarem as necessidades e, assim, indicarem horizontes possíveis de transformação nas práticas formativas, que dialogam com essa perspectiva:

Diálogo e maior integração, espírito cooperativo
Capacidade de adaptação à nova cultura
Alteridade – autonomia é construída
Flexibilidade, humildade, bom senso, disposição, pesquisa
Total respeito às diferenças culturais
Desprendimento
Sensibilidade
Aprender e se desaprender
Viver as incertezas
Ser capaz de refazer e retomar ações que parecem não acontecer como esperado
Saber lidar com nossos próprios erros e equívocos
Saber ver além do esperado

A partir dessas falas, corroboramos com a ideia de Freire (2013) na qual a relação dialógica, sob hipótese alguma, anula a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, funda-se neste ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender. Por isso a máxima de que se aprende enquanto se ensina e se ensina enquanto se aprende. E nessa relação, tais atos só se tornam possíveis quando o pensamento crítico, na inquietude de quem educa (e é educado) não freia a capacidade crítica de pensamento de todos que participam do processo.

Destacamos que nesse processo, especialmente nos últimos excertos das falas anteriores, é marcante a presença da condição de inacabamento do ser humano, tal qual Freire apresenta em sua obra, ou seja, não há uma realidade estática, pronta, mas sim um processo

Formação Docente e Currículo

contínuo de desenvolvimento em vários âmbitos – intelectual, de afetividade, moral, político – para a humanização. O ser humano

(...) pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. (FREIRE, 2013b, p. 22-23).

B. REFLETIR SOBRE SI, SOBRE OS OUTROS E COMPREENDER O MUNDO QUE O CERCA

Diante dessa ideia de que ser humano e mundo (histórico-cultural) são inacabados e se encontram em permanente relação, “na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1985, p. 76), avançamos para um olhar mais cuidadoso a essas relações.

A compreensão de que somos interculturais é importante, pois em toda e qualquer prática pedagógica, a princípio, sempre partimos de um âmbito relacional, contextual nos processos sociais humanos. Assim, a polissemia, a fluidez e relacionalidade são fenômenos inerentemente humanos e culturais que, de acordo com Fleuri (2004), passaram a ser estudados sob a ótica da interculturalidade, na qual

(...) a intercultura configurou-se como objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou diversidade) e ambivalência ou hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados em relações intergrupais e intersubjetivas (...) O objeto de nosso estudo, portanto, se constitui transversalmente aos temas de cultura, etnia, degenerescência, gênero e movimento social. Além do cuidado em compreender com rigor a especificidade desses temas e a diversidade das abordagens teórico-metodológicas da produção científica nessas áreas, nosso esforço consiste na busca de desenvolver pesquisas, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida. e o “deslizamento” do “Inter-” (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupo, etc.) constitutivo das possibilidades de transformação e criação cultural. (FLEURI, 2004, p. 4).

A partir desse panorama geral que envolve uma complexidade do que se espera das pesquisas em interculturalidade, com ênfase nas ações críticas e de transformação que esta,

Formação Docente e Currículo

aliada à decolonialidade, assumem (WALSH, 2008), partimos do pressuposto de que é necessário compreender uma ação de cooperação como parceria e não ajuda. Já dizia uma cooperante: *O Timor não precisa de salvadores, porque não está em perigo.*

Essa afirmação se articula com a ideia de Freire (2013) de que devemos ter o permanente cuidado em nos atermos a uma situação problemática, desafiadora dos que estão em comunicação, em vez de procurarmos soluções de caráter assistencialista, paralisantes, que vão de encontro às possibilidades de emancipação.

Em outro trabalho (CASSIANI, LINSINGEN & PEREIRA, 2016), apontamos uma diversidade de ações que o grupo da UFSC propôs, para que pudéssemos avançar na qualidade da cooperação brasileira, como: a seleção de profissionais com experiência e estudo na área; encontros pré-partida; acompanhamento dos mesmos durante o início e estadia em Timor-Leste, avaliação permanente, incentivo à formação de grupos de pesquisa, reuniões de socialização das atividades, alternância de liderança, entre outros. Nesse sentido, reflexões sobre os diversos aspectos desde as condições de infraestrutura do trabalho até o desenvolvimento de pesquisas foram fundamentais para o aprofundamento e compreensão que vemos em alguns excertos de falas das/os cooperantes:

As teorias pós-coloniais nos ajudam a refletir tanto sobre a nossa atuação, quanto a dos demais agentes internacionais
Saber ver além do esperado
Encarar estruturas físicas e condições de trabalho hostis
Saber lidar com nossos próprios erros e equívocos
Ser capaz de refazer e retomar ações que parecem não acontecer como esperado
Proporcionar possibilidades para o outro construa o problema
Compreender que a linguagem não é transparente: o que dizer sobre isso em outra língua?
Utilizar uma linguagem mais coloquial [por conta da dificuldade no português].
Reinvenção da prática docente para articular saberes locais, tanto ao nível afetivo quanto cognitivo
Vontade de aprender na relação dialógica
Ser solidário e saber que é sempre necessário observar os seus limites.
Respeito e escuta sensível

Essas afirmações nos ajudam a compreender o contexto e construir relações mais horizontalizadas entre os sujeitos, fundadas no diálogo. Estarmos atentos, saber ouvir, com respeito, ter autocrítica, estar sensível ao contexto e vivências, muitas vezes em que a violência se fez muito presente, gera confiança e são fundamentais para que haja sinergia necessária entre os sujeitos. Isso permite trocas, aprendizagens e enfrentamento dos problemas, enfim, a dialogicidade, de acordo com as reflexões propostas pelo próprio Freire (2013):

Formação Docente e Currículo

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. (...) Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. (...) É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural (...) o antidiálogo não comunica, faz comunicados. (FREIRE, 2013b, p. 61-62)

Ainda com relação ao movimento dialógico, que requer uma auto-reflexão, destacamos o conceito de ‘ad-miração’ freireano, em que ‘ad-mirar’ implica olhar para uma direção, ver possibilidades, ou seja, no caso da cooperação, uma possibilidade de sular as práticas, a partir de propostas interculturais para a formação docente. Freire (1985, 2005) aprofunda o conceito, articulando-o às situações de codificação e descodificação nos processos de redução temática.

Assim, a codificação representa uma situação existencial, uma situação vivida e, enquanto se vive, não há ‘ad-miração’, pois ocorre um mero dar-se conta da situação. Já no momento dialético da codificação à descodificação, ocorre a possibilidade dos sujeitos admirarem sua não ‘ad-miração’ ou sua ‘ad-miração’ anterior. É importante destacar que este tipo de análise de processos de redução temática freireana já ocorreu em contexto de formação docente em Timor-Leste. Concernente a isso, Pereira (2020) analisou um seminário realizado durante sua atuação como cooperante em que os dados dos timorenses, construídos em entrevistas e discutidos pelo grupo de formação (brasileiro e timorense), culminou em um momento em que a todos se fez possível re-admirar sua ‘ad-miração’ anterior no relato da ‘ad-miração’ dos demais, fundamental quando a ideia é trazer o coletivo para um planejamento dialógico.

C. SABER PLANEJAR, PRODUZIR PROJETA O SEU ENSINO

Em linhas gerais, uma formação com horizontes transformadores deve, em nossa compreensão, não só partir de um diálogo, mas, especialmente, manter o diálogo, sendo que, uma das premissas, também freireana, envolve um planejamento pautado na unidade dialética da práxis, a ação-reflexão. Parece-nos imprescindível, assim, olhar para as compreensões sobre planejamento que emergem mais frequentemente nas respostas das/os cooperantes:

Proporcionar possibilidades para que o outro construa o problema

Compreender que a linguagem não é transparente: o que dizer sobre isso em outra língua?

Linguagem coloquial

Formação Docente e Currículo

Reinvenção da prática docente para articular saberes locais, tanto ao nível afetivo quanto cognitivo

Vontade de aprender na relação dialógica

Priorizar o diálogo de saberes

Saber trabalhar em grupo

Criatividade para trabalhar em condições adversas

Adaptação mesmo numa área diferente de sua especialidade

Ouvir mais e falar menos, que não venha para testar suas habilidades técnicas e metodológicas docentes

E mais uma vez concordamos com Freire (2013), quando nos diz que

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. (FREIRE, 2013b, p. 12).

Com relação a esse quesito, consideramos imprescindível uma discussão acerca das questões culturais entre cooperantes brasileiros, na tentativa de evitarmos planejamentos voltados à manipulação, transferência ou assistencialismo, como nos diz Freire (1985), que contradigam a afirmação de que o sujeito só assim o é, na medida em que se engaja na ação transformadora da realidade, opta e decide.

Percebemos, não somente nesses excertos de falas, mas ao longo desses anos de cooperação em Timor-Leste que, mesmo que lentamente, foi constante um movimento em prol da horizontalidade de relações. Isso só foi possível a partir do reconhecimento da importância da interculturalidade, em uma perspectiva crítica e decolonial, como defendida por Walsh (2009, p. 13-14) "enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida".

ABRINDO CAMINHOS

Como já dissemos, as leituras freireanas, a educação para a dialogicidade e interculturalidade, as políticas linguísticas e os estudos decoloniais foram essenciais para a compreensão do contexto timorense e seus desdobramentos junto à Cooperação Brasileira no

Formação Docente e Currículo

âmbito do PQLP. A autocrítica e superação de uma extensão de cunho assistencialista ao longo desses anos foram um exercício de aprendizado para ambos os lados e até hoje esse diálogo permanece entre Brasil e Timor-Leste, por meio de projetos financiados pela CAPES, CNPq e pela Agência Brasileira de Cooperação.

Todas essas vivências, estudos e investigações nos proporcionaram diferentes questionamentos, dentre os quais destacamos dois nesta sistematização final:

- Quais elementos são importantes em uma formação docente que tenha em vista contribuições no campo da justiça social?
- Como fugir de uma postura contemplativa e de um ensino per se, propondo uma educação em ciências contra-hegemônica?

Nossas pesquisas acabaram sendo influenciadas sobremaneira, produzindo e aprofundando outros modos de olhar. Os estudos decoloniais foram importantes para redimensionarmos um desprendimento epistemológico de uma lógica eurocentrada, tal qual aponta Ramón Grosfoguel (2010): decolonizando a pesquisa e trazendo outras epistemologias latinoamericanas, africanas e asiáticas para pensar a partir do Sul-Global, reforçando assim uma emancipação epistêmica.

Tanto na dimensão da pesquisa, quanto do ensino escolar ou na formação de professores, e mesmo na educação não formal, é preciso interculturalizar a educação e o professor, para atuar em todos os contextos contra as injustiças sociais.

Assim, como uma agenda da pesquisa em Educação em Ciências, consideramos que a decolonização na educação se faz presente, não somente na dimensão da pesquisa, mas também no ensino. Para tanto, precisamos avançar reaprendendo a pensar com outros horizontes, não voltados ao assistencialismo, como a codocência, co-teorização, co-construção, enfim fazendo junto e não para o outro.

Precisamos trazer a baila a discussão de uma luta antirracista, humanizando os povos que foram racializados (negros e indígenas), engenerizados e subalternizados, enfatizando suas produções expropriadas como a astronomia, medicina, mumificação, engenharia das pirâmides, matemática, entre tantos outros conhecimentos em que a autoria foi silenciada.

É necessário traduzir e ressignificar a ciência apresentada na escola, em relação às realidades de opressão históricas de nossos contextos, marcados pelas diversas formas de colonialidade (RIBEIRO, GIRALDI & CASSIANI, 2020), a luta antirracista, as marcas do racismo científico e o darwinismo social, a construção da noção de gênero e classe (OROZCO

Formação Docente e Currículo

& CASSIANI, 2021), a fome e a pobreza (ALMEIDA, 2019). Nossa ideia não é jogar a ciência fora. Não se trata disso, mas sim denunciar discursos que produziram essas desigualdades.

É muito importante, assim, ensinar conceitos das Ciências da Natureza, desde uma abordagem crítica com as contradições, operações de exclusão, hierarquização e naturalização do capitalismo colonial como única possibilidade para nossos territórios. Ou seja, a partir da própria ciência, impulsionar anúncios/denúncias que promovam a aprendizagem de conhecimentos científicos. Por exemplo, Orozco (2021) debate com os seus estudantes de Ensino Fundamental, o texto do cientista Cheikh Anta Diop, o qual pesquisou as células eucariontes e a melanina das múmias do Egito.

Enfim, é importante refletir sobre nosso entorno e dos nossos alunos. Descolonizar nossas próprias experiências de vida, refletindo sobre quem somos e qual a nossa marca nesse planeta, dialogando mais. Os conhecimentos dos movimentos sociais, étnicos ou ancestrais na educação são importantes nesse caminho. Por exemplo, o Movimento Negro Educador é uma Pedagogia Decolonial, como afirma Nilma Gomes (2018), pois nos ensina a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com pessoas que foram sequestradas de seus territórios, escravizadas e abandonadas a própria sorte. É preciso mostrar suas resistências, suas lutas, enfatizando os contextos políticos e avanços desde as políticas públicas até retrocessos de governos fascistas.

Reconhecemos que os processos de formação coletiva em Timor só foram possíveis a partir da pedagogia da pergunta de Freire, proposta pelas vias da dialogicidade. Um fato interessante é que, de certa forma, ao longo dos anos, a Cooperação Brasileira foi traçando um paralelo, abrindo um caminho, uma espécie de "trincheira decolonial" que viabilizou o diálogo, dando voz a quem por muito tempo não a teve. Foi esse movimento dialógico que possibilitou as iniciativas de desconstrução de políticas de opressão que foram por muito tempo perpetuadas na educação, na formação de professores, em especial, na de molde transnacional. Então, concluímos que mergulhar na pedagogia intercultural, decolonial, só foi possível por conta da pedagogia da pergunta, da dialogicidade freireana que, de certo modo, foram despertadas a partir das ações intersubjetivas promotoras de inéditos-viáveis, de sonhos possíveis.

AGRADECIMENTO

Às agências de fomento CAPES e CNPq, que tornam possível a pesquisa no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A P. T. A alimentação na educação em ciências: discursos, silêncios e a busca por outros olhares. In: **Resistir, (Re)existir e (Re)inventar a Educação Científica e Tecnológica**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2019. Disponível em <https://dicite.paginas.ufsc.br/files/2019/08/PDFinterativo-eBook.DiCiTE.pdf>. Acessado em maio de 2021.
- BARBOSA, A T. **(De)colonialidade no currículo de biologia do ensino secundário geral em Timor-Leste**. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica / Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206059>. Acessado em julho de 2021.
- CASSIANI, S; LINSINGEN, I von; PEREIRA, P B. (Pre)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário. **Perspectiva**, v. 34, n. 2, p. 390-414, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p390>. Acessado em junho de 2021.
- CASSIANI, S Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La Poscolonialidad explicada a los niños**. Cauca, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- FLEURI, R M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 16-35, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em julho de 2021.
- FLEURI, R M. Intercultura y Educación. **Astrolabio** (Buenos Aires), Córdoba, Argentina, v. 1, p. 1-20, 2004. Disponível em <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/155>. Acessado em julho de 2021.
- FREIRE, P. **Cartas à Guiné Bissau: Registros de uma experiência em processo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

Formação Docente e Currículo

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N L. O que é Pedagogia Decolonial? Sep 21, 2018 · Uploaded by TV UERJ Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc0>. Acessado em julho de 2021.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, B; MENESES, M P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491

JANNING, D P. **A codocência em ciências da natureza na Universidade Nacional Timor Lorosa'e: reflexões sobre colonialidades na formação de professores**. Dissertação de mestrado em Educação Científica e Tecnológica / Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168077>. Acessado em julho de 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, R (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R (Orgs). **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. 127-167

MENDES, E (2004) **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN) : uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de doutorado, Unicamp, 2004.

MENESES, M P. Os desafios do Sul: traduções interculturais e interpólicas entre saberes multi-locais para amplificar a descolonização da educação. In: MONTEIRO, Bruno A. P.; DUTRA, Débora S. A.; CASSIANI, Suzani; SÁNCHEZ, Celso; OLIVEIRA, Roberto D. V. L. **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2019. p. 20-43.

NASCIMENTO, H A S do; GOUVÊA, G. Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências: Olhares a partir do Enpec. **RBPEC**, v. 20, p. 469–496, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/19614/19341>. Acessado em junho de 2021.

Formação Docente e Currículo

ORLANDI, E P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E P. **Terra à vista - Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E P. **Língua Brasileira e Outras Histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: RG, 2009.

OROZCO, Y; CASSIANI, S Como seria o mundo se os homens cisgêneros também menstruassem? Revista Bagoas. Revista Bagoas - Estudos Gays: gênero e sexualidades, v. 14, n. 22. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/22807>. Acessado em julho de 2021.

OROZCO, Y A. M. Caminos didácticos para la enseñanza de la biología y la lucha antirracista: una deuda histórica y una necesidad urgente. **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n. 1, p. 200-228, 2021. Disponível em <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS12.1.2021.9>. Acessado em julho de 2021.

PEREIRA, P B. **O Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP): um olhar para o ensino de Ciências Naturais**. Tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica / Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132956>. Acessado em julho de 2021.

PEREIRA, P B. Articulação de saberes na formação inicial e continuada de professores em contextos de transnacionalização e transregionalização de currículos. In: CARDOSO, Maria L. SOARES, P; PINTO, M A. BARBOSA, A T (Orgs.). **Ensino de Biologia em Timor-Leste: Perspectivas teóricas e práticas**. Díli, Timor-Leste: UPDC-PPGP, 2020. p. 23-36

PEREIRA, P B.; CASSIANI, S. Ser x Saber: efeitos simbólicos da colonialidade nas relações entre sujeitos e o conhecimento científico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP, **Atas do VIII ENPEC**. p. 1-11. Disponível em http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viii/enpec/resumos/R1147-1.pdf. Acessado em julho de 2021.

PINHEIRO, B C. S.; ROSA, K. **Descolonizando Saberes - A lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/racionalidade. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acessado em julho de 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade de poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B; MENESES, M P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RIBEIRO, S dos S.; GIRALDI, Patrícia M.; CASSIANI, S "As não ausentes": olhar interseccional para a ecologia de saberes. **Revista Fórum Identidades**, Ano 13, v. 30, n. 01, jul.–dez., 2019 Disponível em:

Formação Docente e Currículo

https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/13506?fbclid=IwAR1vHutzkP6N1tkN2ChEYU-J7NuuOgphLuyR_bbsSzqwSThmPWqtelYlq9Q. Acessado em julho de 2021.

SILVA, A. Educação timoriana: uma proposta alternativa. In: PAULINO, Vicente, BARBOSA, A T (Orgs.). **Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste**. Díli, Timor-Leste: Ed. Unidade de Produção do Conhecimento, 2016.

SOUSA, D. **Colibere: um herói timorense....** Lisboa: LIDEL, 2007.

TIBURI, M. **Complexo de Vira-Lata: Análise da Humilhação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

URBAN, S P. Paulo Freire e a educação popular em Timor-Leste: uma história de libertação. **Revista educação e emancipação**, v. 10, n. 1, p. 76-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6961/4389>. Acessado em junho de 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas. de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n. 9, pp. 131-152, julho-dezembro/2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad - Ensayos desde Abya Yala**. Quito, Equador: Ediciones Abya Yala, 2012.

SOBRE AS AUTORAS

SUZANI CASSIANI

É professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação. É licenciada em Ciências Biológicas com Especialização, Mestrado, Doutorado em Educação pela UNICAMP (2000) e Pós-Doutorado em Ciências Sociais (Estágio Sênior, 2015) na Universidade de Coimbra-Portugal. Atuou na coordenação do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa, em Timor-Leste, numa gestão em parceria com a UFSC, CAPES e Ministério da Relações Exteriores. Sua área de investigação envolve estudos discursivos, formação de professores, estudos decoloniais e interculturais na educação em ciências. É editora assistente da Revista Portuguesa de Educação em Ciências e da Revista Ciência e Educação e da Ciência & Educação da UNESP. Bolsista Produtividade desde 2012, Pq1C.

Formação Docente e Currículo

PATRÍCIA BARBOSA PEREIRA

É professora da Universidade Federal do Paraná, vinculada ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Setor de Educação, no qual atua nos cursos graduação em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Nesta instituição é também credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Possui graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), mestrado e doutorado em Educação Científica e Tecnológica, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Laboratório de Estudos em Discurso, Decolonialidade e Interculturalidade na Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências e seu ensino/pesquisa, prioritariamente nos seguintes temas: Ensino de Ciências e Linguagem, Estudos Decoloniais e Interculturalidade no Ensino de Ciências/Biologia.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Carências epistemológicas da temática fome no Currículo Paulista

Epistemological shortcomings of the hunger theme in the Paulista Curriculum

Paula Rodrigues de Oliveira Santos¹; Antonio Fernando Gouvêa da Silva²

¹ Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil – E-mail: proliveira015@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6282-4716>

² Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, Brasil – E-mail: gova@uol.com.br / ORCID <http://orcid.org/0000-0002-8915-9952>

Palavras – chave:

Freire; práxis; ensino de ciências; neoliberalismo.

Keywords:

Freire; praxis; science teaching; neoliberalism.

RESUMO

A fome na contemporaneidade não pode ser compreendida como resultado de um fenômeno natural e inevitável, mas sua gênese se dá em decisões sociais, fazendo parte de um projeto de sociedade pautada pela desigualdade. Portanto, envolve opções políticas para sua superação e, nesse sentido, uma educação dialógica e problematizadora poderá auxiliar na transformação dessas condições desumanizadoras. O currículo, como espaço de construção de significados, pode contribuir para a práxis de conscientização social no que tange a essa questão ou para perpetuar o problema. A educação é um ato político, portanto “o que ensinar” e “para quem” possui uma intencionalidade intrínseca, ligada à reprodução ou transformação da realidade social desigual, além disso não se pode desvincular a teoria da prática, visto que de nada adianta um discurso progressista visando a transformação social rumo à igualdade e justiça, se essa não estiver vinculada a prática. Para tanto, a educação popular freireana está orientada para posicionar-se ao lado dos oprimidos para sua conscientização e emancipação. Para tanto, buscou-se analisar o Currículo Paulista de acordo com três categorias freireanas: politicidade, historicidade e práxis autêntica, no sentido de contribuir para a abordagem da temática fome em uma perspectiva crítica. Utilizou-se a abordagem qualitativa pautada no materialismo histórico-dialético e análise do discurso de Fairclough (2001). Os resultados iniciais indicam que o Currículo Paulista enfatiza atender os interesses neoliberais e uma prática reprodutora e perpetuadora das desigualdades.

ABSTRACT.

Contemporary hunger cannot be understood as the result of a natural and inevitable phenomenon, but its genesis takes place in social decisions, as part of a society project based on inequality. Therefore, it involves political options to overcome it and, in this sense, a dialogical and problematizing education can help transform these dehumanizing conditions. The curriculum, as a space for constructing meanings, can contribute to the praxis of social awareness regarding this issue or to perpetuate the problem. Education is a political act, therefore “what to teach” and “to whom” has an intrinsic intentionality, linked to the reproduction or transformation of the unequal social reality. progressive discourse aiming at social transformation towards equality and justice, if this is not linked to practice. Therefore, Freire's popular education is oriented to be positioned alongside the

Formação Docente e Currículo

oppressed for their awareness and emancipation. Therefore, we sought to analyze the Paulista Curriculum according to three Freirean categories: politicity, historicity and authentic praxis, in order to contribute to the approach of the hunger theme in a critical perspective. A qualitative approach based on dialectical historical materialism and analysis of Fairclough's discourse was used. Initial results indicate that the Currículo Paulista emphasizes meeting neoliberal interests and a practice that reproduces and perpetuates inequalities.

INTRODUÇÃO

A fome crônica – situação em que, constantemente, as calorias ingeridas são insuficientes para suprir as necessidades diárias – é um grave problema social que acomete diversas famílias em todo o país (CAMPOS, 2003). A Insegurança Alimentar (IA), atrelada à miséria e à exclusão, são responsáveis pela incerteza que acompanha uma parcela significativa da população, violando seu direito primário de alimentar-se adequadamente. As causas da fome estão vinculadas às decisões políticas e econômicas tomadas pela sociedade. Ao invés de optar-se por relações sociais mais justas e igualitárias, escolheu-se um modelo que privilegia a acumulação de renda, superexploração e imperialismo, que mantém milhares de corpos submetidos e controlados pela pobreza.

Entendendo-a não como um fenômeno natural, e sim como o resultado do colonialismo e do imperialismo. Para Clapp (2012), as crises alimentares se vinculam com as dinâmicas de um capitalismo que converte os alimentos em commodities e em produtos financeiros e especulativos. A expansão do mercado internacional de alimentos, a força crescente de empresas transnacionais voltadas para o agronegócio e a financeirização da agricultura são dinâmicas estreitamente vinculadas à atual geopolítica da fome. Segundo dados de Matrixland, a maioria das terras que está sendo adquirida pelas grandes empresas não é utilizada para a produção de alimentos: apenas 10% são destinadas à produção de sementes para alimentação. No lado oposto, 70% das pessoas que sofrem com a fome no mundo são pequenos agricultores (MUNÕS; CARVALHO, 2016, p.38).

Nota-se que a fome está concentrada, principalmente, em países subdesenvolvidos. Para contornar o problema, a ONU desenvolveu metas: os “Objetivos do Desenvolvimento

Formação Docente e Currículo

Sustentável”. Contudo, de acordo com a Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) apud Munõz e Carvalho (2016, p.37), em 2015 “Os esforços têm dado resultados, mas não no ritmo esperado pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM): 750 milhões de pessoas continuam passando fome no mundo, e 30% delas estão na África (FAO, 2015a)”. No Brasil, a IA acomete principalmente a região Nordeste. Ainda, os esforços do ODM podem retroceder em decorrência da pandemia e da extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), que é um importante programa para segurança alimentar (IPEA, 2019).

A resolução dessa questão está no âmbito das decisões políticas, então é necessário que a população tome decisões esclarecidas; para tanto, é imprescindível que se desenvolva o pensamento crítico na formação dos cidadãos através, também, de uma educação dialógica e libertadora (FREIRE, 1987). O ensino das ciências, destinado à Educação Fundamental, pode ter como um de seus objetivos desenvolver o pensamento crítico, superando o ensino pautado na memorização de conceitos científicos e preocupando-se com questões socioambientais e tecnológicas, Ainda é imprescindível explicitar os valores sociais envolvidos em sua prática, rompendo com decisões tecnocráticas, determinismo tecnológicos, superar salvacionismos – em que acredita-se que a ciência caminha linearmente ao bem estar social – e considerar os impactos da macroeconomia; segundo Auler e Delizoicov (2006), é necessário tornar explícito que a ciência não é boa ou ruim, tudo dependerá dos rumos que a sociedade confere a ela (AULER; DELIZOICOV, 2006, p. 5).

No Estado de São Paulo, pautado na Base Nacional Comum curricular (BNCC), foi desenvolvido o Currículo Paulista (EFAPE/SÃO PAULO, 2019), documento que norteia toda a formação dos estudantes, práticas educativas e elaboração de materiais do Ensino Fundamental anos iniciais até o Ensino Médio.

É imprescindível que esses documentos se preocupem com o desenvolvimento da cidadania. Para Freire (1995, p.74), a educação isoladamente não transforma, contudo, sem ela a cidadania dificilmente é feita. Para uma educação norteada para cidadania e transformação, um dos condicionantes é que haja a presença ativa, crítica e esclarecida no que se refere a questões públicas, para transformar de forma coletiva e colaborativa as desigualdades e não educar para a reprodução voltada aos direitos individuais (FREIRE, 1987).

O presente artigo busca investigar se esses materiais estão comprometidos com uma educação a favor da conscientização rumo à emancipação e transformação das desigualdades

Formação Docente e Currículo

sociais ou têm como intenção fomentar a manutenção do *status quo* que despreza a pobreza e fome, sendo omissos e coniventes com as injustiças sociais.

A pedagogia crítica freireana assume a responsabilidade de desenvolver uma educação voltada para a superação das situações de desumanização (FRERE, 1987). Nesse sentido, a partir da pergunta investigativa, busca-se, como objetivo, analisar se o Currículo Paulista atende às três categorias freireanas: politicidade, historicidade e práxis autêntica, princípios fundamentais para uma educação comprometida com a humanização. A análise qualitativa documental da temática fome nos componentes de Ciências da Natureza, Geografia e Educação Física do Ensino Fundamental do Currículo Paulista (EFAPE/SÃO PAULO, 2019) foi adotada como referencial metodológico para a presente investigação.

2. A TEMÁTICA DA FOME E A PERSPECTIVA CRÍTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA

Quando as atenções se voltam às causas da fome, há, ao longo da história ocidental, duas concepções muito fortes. A primeira, de Malthus (1766-1834), na qual ocorre a alegação de que a população passava fome em decorrência de seu crescimento acelerado, fazendo com que a produção de alimentos não acompanhasse, sendo significativamente mais baixa. Contudo, ao longo dos anos, essa visão não se sustentou; pelo contrário, a produção de alimentos aumentou muito, mas a população permaneceu sofrendo com o flagelo da fome. Ainda, os interesses de Malthus tornaram-se explícitos, ele buscava defender os interesses de uma classe burguesa.

Rapidamente, suas teses se difundiram por toda Europa. Está claro que a ideologia malthusiana servia admiravelmente ao interesse das classes dominantes e a suas práticas de exploração. Permitia, também, resolver outro conflito aparentemente insuperável: conciliar a “nobreza” da missão civilizadora da burguesia com as fomes e as mortes que provocava. Aderindo à visão de Malthus – os sofrimentos causados pela fome e a destruição de milhares de pessoas eram efetivamente espantosos, mas obviamente necessários para a sobrevivência da humanidade-, a burguesia apaziguava seus próprios escrúpulos (ZIEGLER, 2013, p.103).

Josué de Castro, em 1946, apresentou uma concepção oposta à de Malthus, ele explicita que a fome era uma consequência das decisões tomadas enquanto sociedade; de acordo com Ziegler (2013, p.112), Castro “Demonstrou que a fome derivava de políticas conduzidas pelos homens e que ela poderia ser vencida, eliminada, pelos homens. Nenhuma fatalidade preside o massacre”. Portanto, explicitando os fatores que geram as desigualdades e

Formação Docente e Currículo

pobreza, torna-se possível combater a fome, abandonando o fatalismo e o conformismo presentes na visão Malthusiana.

A fome relaciona-se diretamente com a pobreza, derivada da desigualdade econômica gerada pelas opções econômicas realizadas, no caso, o capitalismo, que privilegia a acumulação de renda por grupos restritos, além do imperialismo e colonialismo.

Para Castro, nas preocupações dos neomalthusianos não constavam qualquer perspectiva de alteração da realidade, isto é, de modificação das estruturas econômicas e sociais ou das relações entre países ricos e pobres. Pelo contrário, constituíam agravantes ao culpabilizar os países pobres e os pobres, de forma geral, pelos males sociais. Assim como não mencionava a quem beneficiaria a preservação de “importantes recursos naturais”, já que, notadamente, eram os países mais desenvolvidos os responsáveis pela degradação do meio ambiente. Dessa maneira, em sua análise, o problema residia, de fato, no insustentável padrão de consumo das sociedades desenvolvidas e na manutenção dos privilégios de classe. Sendo assim, dependendo do modo de distribuição da renda e da riqueza, poder-se-ia ter o aumento da fome mesmo sem haver explosão demográfica (SILVA; NUNES, 2017, p. 3684).

Como a fome é proveniente da desigualdade, ela afeta de maneiras diferentes cada um dos indivíduos e famílias, os grupos que são minorias no poder de decisões políticas sofrem seu flagelo com maior intensidade. Por exemplo, quando se faz o recorte de gênero e raça, nota-se que a fome é acentuada em famílias chefiadas por mulheres negras, visto que, esses indivíduos sofrem mais com a informalidade e precarização por conta das desigualdades, racismo estrutural e preconceitos existentes (SOUZA-LOBO, 2021; ABÍLIO, 2020).

Há estimativas da própria FAO, em colaboração com outras instituições mundiais, de que se pode falar em participação de 60% a 80% de trabalho feminino na agricultura dos países do Sul. Essa proporção vem aumentando por causa da diminuição do número de homens em decorrência de guerras, migrações e da AIDS que devasta, principalmente, o continente africano. Pesquisas realizadas no Brasil (Simões e Matos, 2010)³ mostram que, de 1995 a 2005, o número de domicílios em que a responsável pela família é unicamente a mulher passou de 22,9% para 30,6%, um aumento, portanto, de 35%. Uma alta porcentagem dessas mulheres é negra, casos em que a discriminação por gênero soma-se à discriminação por raça (PALILO, 2013, 285).

Ainda, é importante destacar que a Segurança Alimentar relaciona-se com o acesso permanente aos alimentos saudáveis e de qualidade, contudo, com a precarização do trabalho, desincentivo aos programas de agricultura familiar, desvalorização do salário mínimo,

Formação Docente e Currículo

extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) e outras políticas públicas voltadas à melhoria nas condições de vida dos trabalhadores, principalmente a partir de 2019, o acesso a esse direito à alimentação pelos trabalhadores ficou comprometido (ZATERCA; SILVA, 2018).

Segundo Seixas e Xavier (2020), o medo da fome é uma das condições necessárias para que o trabalhador aceite condições de trabalho tão desfavoráveis, fazendo com que a fome se configure como um instrumento de dominação. Ainda segundo os autores, um dos indicadores da precarização do trabalho é o aumento do consumo de alimentos de baixo valor nutricional (SEIXAS; XAVIER, 2020).

Constata-se, por essa série de evidências, que a fome não é determinada por fatores naturais, não é um destino inexorável, mas, na verdade, é uma escolha social, um projeto que pode ser modificado. A educação que atua na formação dos sujeitos históricos tem como função evidenciar essas relações para que sejam feitas escolhas mais justas; contudo, nos moldes da pedagogia tradicional, bancária, descontextualizada, com baixo compromisso social com a transformação e alto compromisso com a manutenção do *status quo*, não é possível superar essa relação (FREIRE, 1987).

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 37)

A educação bancária tem compromisso com a fragmentação de conteúdos e das massas populares, bem como com a manutenção do imobilismo, uma vez que os sujeitos não se reconhecem como oprimidos.

Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder. Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia (FREIRE, 1987, p.87).

Para superar essa relação desigual, é necessário pautar-se em uma perspectiva dialógica que almeje a totalidade, conscientizando os estudantes e educadores para transformação da realidade e emancipação. Para tanto, é imprescindível considerar a intencionalidade dos documentos que estão sendo trabalhados (GERALDI, 1987). No caso do estado de São Paulo, trabalha-se o Currículo Paulista (SEDUC, SÃO PAULO, 2019). O

Formação Docente e Currículo

currículo não pode ser considerado um instrumento ingênuo, com o desprezioso objetivo de “apenas” sistematizar os conteúdos; pelo contrário, ele exerce o controle de conhecimentos que fazem parte de um determinado contexto, que estão envoltos por aspectos políticos, ideológicos e econômicos, técnicos, estéticos e históricos, que não podem ser deixados de lado (PACHECO, 2005).

O currículo é fruto de relações de poder nas quais escolhe-se o “Projeto” de homem e sociedade que se quer formar, em vias de uma sociedade mais justa ou não. Contudo, para que não haja esse questionamento, o currículo tradicional assume uma suposta “neutralidade”, ocultando seus valores, argumentando que, segundo seus dados, para uma sociedade próspera, o ideal seja um sujeito passivo e que não questiona as decisões (SILVA, 2005). Uma vez que o currículo pode ser utilizado para moldar comportamentos e servir à dominação, pode ser colocado a favor deste propósito. Foi o que fez a classe dominante quando se apropriou do currículo tradicional, o utilizando para reproduzir as estruturas de poder, discriminações voltadas aos que não atendem os padrões, manter a classe dominante como detentora do poder e das concepções que irão compor os materiais (SILVA, 2005).

Defende-se que o currículo deve ser construído com a comunidade escolar, atendendo todas as demandas da realidade local. A educação é política, assim como o currículo que a norteia.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do oprimido, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador (FREIRE, 2001, p.16).

Como explicitado por Freire (2001), a educação popular vê o sujeito como sujeito cognoscente, ativo no processo de construção do conhecimento, em que educando-educador e educador-educando mediatizados pelo mundo ensinam e aprendem juntos. O ato de ensinar envolve escolhas sobre o que, como e para quem ensinar, e estes conteúdos devem estar comprometidos com a realidade concreta para efetiva transformação, do contrário, por mais que o discurso reforce uma suposta neutralidade, ela é ilusória e serve apenas aos interesses dos opressores em manter os rumos sociais, por isso a educação é política (FREIRE, 2001).

Formação Docente e Currículo

Ainda, a educação libertadora reconhece os homens enquanto sujeitos históricos em um constante processo de construção, no qual, ao atuarem no mundo, vão a desenvolvendo.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão (FREIRE, 1987, p.47).

A escola deve servir à emancipação e transformação, não à memorização e homogeneização.

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 do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador | da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la (FREIRE, 2001, p. 16).

Por fim, considera-se aqui a práxis autêntica – unidade indissociável entre teoria e prática –, não a práxis reprodutora, que mantém o *status quo* e toda desigualdade a ele vinculada, mas a autêntica, que caminha rumo à emancipação (FREIRE, 1987).

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 50).

Não há prática esvaziada de teoria quando se busca a transformação efetiva, visto que é preciso um movimento constante de ação-reflexão em uma construção coletiva em que não

Formação Docente e Currículo

ocorram imposições, visto que todos são sujeitos históricos com capacidade criativa para transformar as relações.

Ademais, os documentos ou as práticas que são comprometidas com a verdadeira emancipação dos homens não podem prescindir de sua politicidade, historicidade e práxis autêntica voltadas para a conscientização e a luta dos oprimidos na busca de sua emancipação.

METODOLOGIA

Este estudo faz uso da pesquisa na abordagem qualitativa, uma vez que busca analisar o documento em sua totalidade de relações, sem isolar variáveis. A análise dos documentos foi realizada a partir da perspectiva de se perceber contradições, ideologias politicamente comprometidas com a manutenção do sistema sociocultural vigente e, portanto, com práticas que não possuem compromissos com a formação humanizadora. Esses tópicos fundamentam-se na metodologia da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), procurando compreender quem se beneficia e quem se prejudica com as construções presentes nos documentos, desvelando os grupos que representam as sínteses de relações de poder em que se manifestam projetos de sociedade, intencionalidades e compromisso social (FAIRCLOUGH, 2001; GERALDI, 1987).

Os materiais contêm em si as possibilidades de ação ou mesmo de imobilização, as palavras presentes são resultadas de lutas e conflitos sociais (EVANGELISTA, 2012).

Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem utilizar palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum. Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indelévelis tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão. McNally (1999, p. 44) assinala que “Vivemos imersos em um mundo de conceitos que pressupõem alguma visão geral das coisas”, isto é, as condições objetivadas na relação social entre situações de classe diferentes, na relação entre capital e trabalho, geram atribuições de sentidos diferentes à linguagem assim como possibilidades diferentes de elaboração de compreensões do mundo, sem se afirmar, de resto, que os sujeitos se encontrem presas de suas circunstâncias históricas (EVANGELISTA, 2012, p. 5).

Em termos estruturais, o Currículo Paulista voltado ao Ensino Fundamental (EF) apresenta 526 páginas, divide-se em anos iniciais e finais, Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Inglês), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História), Ensino Religioso e referências. A fone foi identificada em três componentes: Ciências (5º ano), Geografia e Educação Física (9º).

Formação Docente e Currículo

No que se refere a disciplina de Educação Física, a mesma tem como um de seus objetivos promover a democracia, reflexão e protagonismo.

Além disso, é preciso de maneira intencional e vinculada à prática pedagógica dos temas tratados, identificar as sensações, sentimentos e significados advindos da vivência dessa prática reflexiva. Uma vez que se quer formar um ser integrado, democrático, solidário e atento à sustentabilidade, que age no mundo considerando várias perspectivas, é necessário assegurar aos estudantes conhecimentos e vivências que lhes permitam autoria e protagonista (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p. 250).

Em Ciências da Natureza o objetivo geral é desenvolver a reflexão crítica e o pensamento científico

No Ensino Fundamental os conhecimentos estão organizados em torno de situações e questões problematizadoras, que se relacionam com o contexto do estudante, tendo como ponto de partida o conhecimento de si e do mundo em diferentes perspectivas. A curiosidade, a indagação, a interatividade na busca de soluções e/ou respostas a diversas situações e diferentes contextos – sempre considerando as vivências dos estudantes - são fundamentais para a construção do conhecimento científico. Prevalece o entendimento de Ciência não neutra, que influencia e é influenciada por aspectos de constituição das identidades humanas, nas dimensões históricas, econômicas, sociais e culturais (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019, p.375).

Em Geografia, há uma pretensão de totalidade “O foco do ensino de Geografia hoje está no estudo do espaço geográfico, conceito que pode ser entendido como produto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais” (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p.411). E em Ciências, promover o pensamento crítico e evidenciar a ciência como uma construção social (SEDUC/SÃO PAULO, 2019).

Portanto, o presente estudo teve como objetivo avaliar em que perspectiva o Currículo Paulista aborda a temática fome, focando em três categorias principais: politicidade, historicidade e práxis autêntica, bem como as possíveis contribuições da perspectiva freireana.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1. Currículo Paulista, habilidades e conteúdo.

O Currículo Paulista (SEDUC, SÃO PAULO, 2019) reclama o posto de ter sido fruto de uma construção conjunta, colocando-se como resultado do esforço coletivo entre os

Formação Docente e Currículo

profissionais da educação e da comunidade escolar em geral, como nos remetem os dois trechos expostos abaixo, com ares de um discurso democrático.

O Currículo Paulista, apresentado neste documento, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p.11).

Um pouco mais adiante, torna explícita a participação dos estudantes e outros membros da comunidade, colocando-os em pesos iguais na participação para elaboração do documento.

Essas instituições criaram um conjunto de situações e de oportunidades para a participação de redatores das redes municipais e estaduais; professores; gestores escolares; dirigentes; estudantes e sociedade civil — todos participaram, direta ou indiretamente, dessa produção, tornando-se coautores deste documento. A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019, p.20).

Entretanto, ao investigar o histórico da produção do material, é perceptível que há incongruências no que tange a elaboração democrática do documento. Segundo Omuro (2019) a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (restringindo-se à Equipe Central) e a União dos Dirigentes Municipais de Ensino elaboraram o documento. Ainda, a autora, que também é supervisora na rede, relata que só teve acesso ao material em junho de 2018, quando a BNCC já havia sido homologada. O documento chamado de “Versão Zero do Currículo Paulista” já contava com seu alicerce delimitado. Além disso, a consulta feita às comunidades escolares limitou-se em correção de erros conceituais, avaliar o enquadramento na legislação, contextualização e outros aspectos não tão relevantes para a construção, uma vez que, estruturalmente, nada seria alterado; além disso, não foram considerados os comentários contrários (OMURO, 2019).

Fazendo uso dessas imposições, o currículo desumaniza, nega aos sujeitos a possibilidade de serem sujeitos históricos, de criá-la como protagonista. Um documento voltado para humanização é construído coletivamente, dando voz aos sujeitos.

Formação Docente e Currículo

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 44).

O Currículo Paulista para o Ensino Médio que será implementado em 2022, assim como o destinado ao Ensino Fundamental, também recorre ao argumento da elaboração colaborativa. Todavia, pelos relatos presentes no documento, aparentemente a história se repete. Quando cita “questões fechadas” e “versão preliminar”, evidencia que a atuação dos educadores não foi livre, que já havia uma estrutura pré-estabelecida pelos chamados “especialistas” e estes, apesar de aparente neutralidade, sustentam determinados interesses.

A consulta ao documento permitiu que os participantes respondessem a quantas sessões do currículo lhes interessassem. Cada sessão possuía duas perguntas fechadas e uma aberta. Nas perguntas fechadas, os participantes sinalizaram a relevância e a pertinência de cada sessão; na pergunta aberta, puderam deixar comentários, que foram lidos, analisados e incorporados ao currículo, posteriormente[...] Após todos esses momentos de escuta com os profissionais da educação, estudantes e sociedade civil, os redatores do currículo analisaram as contribuições, observações e sugestões, inclusive as contribuições vindas da consulta pública, incorporando na versão preliminar do documento aquelas consideradas pertinentes à natureza de um documento curricular e afinadas com as definições pedagógicas da BNCC. Assim foi elaborada a versão final do Currículo Paulista etapa do Ensino Médio, encaminhada ao Conselho Estadual de Educação e aprovada em 29 de julho de 2020 (SEDUC/SÃO PAULO, 2020, p.23).

Isso se aplica para o documento que orientou os Currículos Paulistas, a BNCC, que, de acordo com Forner e Malheiros (2019), a elaboração foi iniciada de forma democrática, em 2012, entretanto foi encerrada sem aviso prévio, de forma repentina. Ademais, quando retornou em 2016, após o golpe midiático parlamentar à presidenta Dilma Rousseff, configurava-se como um documento distorcido, diferente do que havia sido estabelecido nas discussões, ignorando as reflexões feitas sobre currículo pelos educadores e educandos na pesquisa acadêmica, ignorando ações do MEC e outros programas, bem como a comunidade escolar no geral (FORNER; MEDEIROS, 2019). Cabe ressaltar que o Currículo Paulista foi desenvolvido em virtude do baixo desempenho dos estudantes em avaliações nacionais como o Exame Nacional do Ensino Médio após 2007, e exames como este já têm uma série de

Formação Docente e Currículo

habilidades e competências pré-selecionadas, o que não permite uma construção efetivamente aberta e coletiva (BORTOLETTO-SANTOS; PIERSON, 2015).

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o dirigismo, com autoritarismo. No entanto, a direcionalidade pode viabilizar tanto a direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa, que pode ser chamada politicidade da educação. A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador impõe. Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa. Isso significa que o professor deve ter suas posições políticas próprias e claras, seus sonhos. “Porque, afinal, o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com meus alunos?” (FREIRE, 2008, p. 34-35).

Como explicitado na citação acima, a educação é política, contém em si um projeto de sociedade, anseios e visões de mundo, por isso deve ser construída coletivamente, do contrário, será sempre um grupo impondo sua visão de mundo aos demais, sem confrontá-la.

Ainda, de acordo com Peroni, Caetano, Arelaro (2019), os neoliberais e neoconservadores sempre almejavam influenciar os rumos da educação, colocando-a em favor da privatização, naturalizando esse processo e atuando de maneira antidemocrática, com a instituição se mantendo pública, mas sob gestão privada. Os autores reforçam também que não existe um estágio democrático quando estamos tratando de democracia, mas um processo, e, no caso da BNCC, em muitos momentos os processos não foram esclarecidos, como entre setembro e dezembro de 2017, que o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprova a BNCC de forma não transparente. Inclusive, uma proposta oficial obrigatória, como é o caso da BNCC, contraria o dispositivo constitucional que trata do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” como direito brasileiro, em nome do lucro para editoras, para que possam disputar fundos públicos e outros programas. Inclusa nesse projeto está a necessidade de desqualificar a escola e seus profissionais, com o intuito de vender materiais e assessorias especializadas, assumindo gestões dos programas ou mesmo cargos na Secretaria da

Formação Docente e Currículo

Educação, dado que, para manter o poder nas mãos de poucos, devem inibir a reflexão e transformação, então, para fazê-lo propõem um currículo único (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Desta forma, a BNCC e o Currículo Paulista (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019), foram imposições na comunidade escolar, uma vez que havia apenas uma participação ilusória que se limitava em corrigir detalhes de um documento pré-moldado.

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isso de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos pra mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as ideias deles e delas, ainda que contrárias as minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita (FREIRE, 2008, p.73)

A citação evidencia a intencionalidade contida na prática educativa, que tem como uma de suas condições manifestar seus posicionamentos (não posição partidária necessariamente), e os que se revestem de uma falsa neutralidade o fazem em busca da manipulação.

De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em trabalho colaborativo com a Associação Brasileira de Currículo (2015), a BNCC desrespeita as diversidades locais (comunidades) – uniformizando conhecimentos, objetificando estudantes e professores, que não são sujeitos de sua própria prática; alienando e tirando sua autonomia –, desumanizando e sufocando a possibilidade de diálogo e posicionamento político esclarecido, buscando uniformização e adaptação ao sistema que serve apenas aos interesses dominantes e mercadológicos. Consequentemente, desrespeita os princípios da laicidade, qualidade, universalidade e gratuidade da escola pública. Além de atribuir culpa individualmente aos docentes pelo fracasso, processo típico do neoliberalismo, que busca a culpar os indivíduos, ocultando a participação das desigualdades e a ausência de políticas por trás. Reitera as denúncias sobre a participação ilusória, em que nada no documento era questionado, apenas adequado as normas. Ou seja, o documento caminha no sentido contrário à perspectiva freireana, que busca partir da realidade concreta da

Formação Docente e Currículo

comunidade local para efetivamente romper com a conjuntura vigente. Portanto, o documento se distancia de uma possibilidade de práxis autêntica (FREIRE, 1987).

Nota-se que a elaboração do documento foi feita majoritariamente por “especialistas”, que selecionaram as competências “essenciais” para o desenvolvimento humano (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p.11). Esse cenário remete questionamentos como: a visão de mundo dos especialistas que o elaboram é suficiente para contemplar as necessidades da comunidade escolar na qual o documento será aplicado? Por que a população não foi solicitada? Competências essenciais selecionadas por quem? E para quem? E, ainda, será que as habilidades e competências exigidas pelas provas e vestibulares são as mesmas que a realidade demanda?

As respostas para essas questões, de acordo com a Pedagogia Crítica Freireana, nos indicam que as visões de mundo dos especialistas não são suficientes, de modo que se configura como uma imposição de suas visões de mundo. Os únicos que podem dizer as demandas concretas da realidade são os integrantes da comunidade que as vivem, de acordo com suas experiências concretas, e não um terceiro que decide o que será melhor para aquela comunidade, ignorando as concepções, as visões de mundo, colocando-se como superior enquanto o outro é descartável, decidindo por ele. Ao não dialogar com o outro, educador e educando não se humanizam, não se tornam sujeito de sua própria história, tornam-se meros figurantes de sua prática e vida, pois não há reflexão sobre a ação e, sem reflexão, os opressores inculcam seus valores e conhecimentos sem dificuldade, com o objetivo de produzir trabalhadores submissos, tirando os direitos trabalhistas duramente conquistados, enfraquecendo sindicatos e desincentivando greves. Segundo este raciocínio, não importa o que a população pensa, apenas os valores dos grandes empresários; os problemas locais também não importam desde que os conhecimentos eurocêntricos sejam transmitidos.

Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos. Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada (FREIRE, 2001, p.16).

Formação Docente e Currículo

A população não foi solicitada porque, geralmente, a solução de suas demandas explícita desigualdades geradas pelo sistema econômico e, para trabalhar essas questões, seria necessário criticar o sistema que o opressor pretende manter. Além disso, um currículo pré-estabelecido considera uma realidade que não se modifica, que tem sempre a mesma demanda, o que não é verídico, visto que a realidade é continuamente construída através de decisões que nem sempre são feitas coletivamente. Frequentemente, as habilidades exigidas pelas avaliações são tão específicas e descontextualizadas que, por vezes, servem restritamente para desenvolvê-las.

Os argumentos favoráveis à unificação do currículo são os de que a definição de uma base é importante para assegurar o direito à educação para o exercício pleno da cidadania, e que as diferenças podem ser compreendidas como reflexo da desigualdade social. Buscar estabelecer alguns patamares de desenvolvimento, como o pensamento crítico, autonomia e coletividade é importante, mas será que para garantir esse desenvolvimento comum a solução seria homogeneizar conhecimentos?

De acordo com os argumentos contrários a uma base comum, estão as diferenças consideradas como constitutivas do cenário educacional, portanto, o currículo está em constante processo de construção e deve ter como protagonistas na sua elaboração a comunidade escolar, que apenas ilusoriamente é considerada, como demonstra a construção do currículo já explicitada. Principalmente no período entre 2015-2016, com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a pressão da grande mídia, nota-se que o currículo privilegiou vozes das fundações privadas com referências externas (EUA e Austrália), aos alunos e professores ficaram limitados na avaliação da clareza, objetivo e desenvolvimentos dos componentes; os acadêmicos e o Ministério da educação MEC conseguiram elaborar críticas maiores, entretanto, no momento da articulação das vozes, o primeiro grupo foi inegavelmente privilegiado de forma antidemocrática, sobrepondo as vozes do debate. Quando questionado, o deputado Atila Lira disse que é o congresso que deve deliberar sobre a base, e esse argumento ameaça a participação democrática, para além da medida provisória 746/2016, que modifica o Ensino Médio, reduzindo disciplinas obrigatórias, o que foi igualmente feito por vias antidemocráticas e segue o modelo dos EUA de educação (MICARELLO, 2016). Firma-se aqui o posicionamento contrário ao estabelecimento de uma base, visto que, como constatado acima, esse é o momento em que a elite econômica vigente se apropria do currículo para manter as desigualdades; desta forma é

Formação Docente e Currículo

preciso lutar pela formação permanente dos docentes (FREIRE, 2001) de forma crítica, bem como pela autonomia da escola.

Segundo Forner e Malheiros (2019), o Currículo Paulista atende aos interesses neoliberais, mantendo a opressão. Há de se considerar, ainda, que o Currículo Paulista não foi elaborado diretamente por profissionais que possuem ligação com a rede pública, o que reflete em uma inflexibilidade em relação aos conteúdos e as atividades a serem realizadas no processo, fazendo com que o docente perca sua autonomia e torne-se um mero executor, bem como os alunos, que são tratados como meros depósitos de conteúdos para melhorarem o desempenho nas Avaliações Nacionais e Estaduais, eliminando a possibilidade de transformação social. O sistema, nesse sentido, atua controlando a comunidade escolar através dos resultados (BORTOLETTO-SANTOS; PIERSON, 2015).

Para além, o discurso do currículo é de formar um cidadão crítico ao considerar aspectos históricos, políticos e sociais; entretanto, segundo Lomardo e Silva (2016), o referencial teórico usado nos documentos (crítico e pós crítico) pode legitimar o documento perante a sociedade e as políticas públicas. Entretanto, no caso do Estado de São Paulo, as políticas públicas caminham no sentido oposto, ou seja, não há práxis, uma vez que teoria e prática caminham em sentidos opostos. Segundo o autor, verifica-se que a gestão do Estado a partir de 1990 alinha-se com a educação, entretanto, em 2016, de maneira mais expressiva, houve um processo de enxugamento de verbas e reestruturação das escolas, em que ocorre um massivo fechamento das salas de aula, precarizando ainda mais a profissão e desvalorizando os profissionais. Nota-se que os mecanismos neoliberais estão acabando aos poucos com os direitos sociais da população e, apesar do discurso, ele busca sempre esvaziar o caráter político da discussão nos documentos que o materializam, como o caderno do aluno (LOMARDO; SILVA, 2016). Ou seja, há uma apropriação distorcida.

Para além, de acordo com Junqueira e Bezzerra (2014), os documentos focam no desenvolvimento para o trabalho, mas o coloca a serviço do capital, alimentando uma ilusão de conhecimento, mas mantendo os indivíduos alienados, submetidos à precarização e explorados.

No que se refere especificamente à temática fome, foram desenvolvidas buscas pelas habilidades e conteúdo que a envolvem e foram avaliadas em qual perspectiva podem estar sendo conduzidas, se correspondem à educação bancária ou crítica no currículo. A segurança alimentar, como evidenciado, é fundamental para o desenvolvimento humano no quesito físico e mental, conseqüentemente, sendo considerada um direito essencial e assegurado. Em

Formação Docente e Currículo

virtude da sua importância, salienta-se que foi citada poucas vezes nos materiais, inclusive, nenhuma delas em Ciências no Ensino Fundamental anos finais, apenas nos iniciais, especificamente nas habilidades do 5º ano. Ao todo foram quatro:

(EF05CI06A) Identificar e registrar de diferentes formas (ilustrações, vídeos, simuladores e outros) o processo de digestão dos alimentos, considerando o caminho percorrido pelos alimentos no sistema digestório ou pelo gás oxigênio no sistema respiratório. (EF05CI06B) Selecionar argumentos que justifiquem por que o sistema digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas. Nutrição do organismo Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório (EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, a idade, sexo, etc.) para a manutenção da saúde. Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p. 384).

As três primeiras competências citadas são conceituais e memorísticas, focam a atenção na anatomia, fisiologia e nutrição.

(EF05CI15*) Reconhecer as diferentes ofertas de alimentação de acordo com a região onde se vive, discutindo criticamente os aspectos sociais envolvidos na escassez de alimento provocada pelas condições ambientais ou pela ação humana. OBJETO DO CONHECIMENTO: Nutrição do organismo Hábitos alimentares (EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais como obesidade e subnutrição entre crianças, jovens e adultos, a partir da análise de hábitos individuais ou de grupos sociais (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.). Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p.384).

No geral, as habilidades identificadas para o Ensino Fundamental anos iniciais não são habilidades que teriam o viés crítico explícito, exceto no caso da “EF05CI15 Reconhecer as diferentes ofertas de alimentação de acordo com a região onde se vive, discutindo criticamente os aspectos sociais envolvidos na escassez de alimento provocada pelas condições ambientais ou pela ação humana” (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019, p. 384). Além disso, não necessariamente seria trabalhada de maneira crítica, só haveria a possibilidade, tudo depende do referencial dos docentes e materiais aos quais têm acesso. Nota-se, também,

Formação Docente e Currículo

que há um foco em nutrição, contudo, de que importa que o aluno saiba quais os nutrientes cada alimento possui, se ele não tem acesso aos mesmos?

Foram encontradas também na disciplina de Geografia do 9ºano do Ensino Fundamental anos finais.

(EF09GE23*) Debater as origens e consequências dos problemas da desigualdade social, da fome e da pobreza na sociedade urbano-industrial, considerando a concentração de renda, dos meios de produção, de acesso aos recursos naturais e da segregação socioespacial, em diferentes regiões do mundo. Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas.

(EF09GE13) Analisar o papel da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima. Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas (SEDUC/SÃO PAULO, 2019, p. 447).

Isso se aplica também para o ensino de Educação Física do 9º ano, em que foi identificada a segunda competência “(EF09EF23*) discutir as implicações dos hábitos alimentares na incidência de obesidade, na saúde e qualidade de vida. Hábitos alimentares” (SEDUC/ SÃO PAULO, 2019, p. 447), ou seja, há uma tendência a trabalhar hábitos alimentares.

Em Geografia, nota-se uma intenção mais crítica, trabalhando desigualdade social, concentração de renda, fome, pobreza e produção agropecuária. Entretanto, em Educação Física há um foco novamente restrito aos hábitos alimentares e à obesidade, em que a última pode ser considerada mais uma consequência da fome e desigualdade, mas que é tratada como se fosse só excesso de gorduras, sem discuti-la, desconsiderando a renda necessária para alimentar adequadamente uma família e que os alimentos mais baratos geralmente são mais calóricos.

Então, é perceptível que a fome e a segurança alimentar não são temas que o currículo visa trabalhar, são claramente escamoteadas principalmente em Ciências, que independe de sua importância para o desenvolvimento, bem-estar e saúde, apenas o faz pela obrigatoriedade presente lei da nutrição e alimentação.

Castro argumentava que essa naturalização da desigualdade não foi operada apenas pela elite política, mas também pela elite intelectual brasileira, que de forma disfarçada ou escancaradamente optava por aderir e justificar este ato. Castro¹⁹ constatava que parte da nossa sociedade, mais numerosa e faminta, estava privada do direito primário: o de se alimentar. Para ele, a miopia da intelectualidade ou os óculos da ideologia

Formação Docente e Currículo

dominante com seus interesses econômicos trabalhavam para esconder o fenômeno da fome, reprodutora da pobreza (SILVA; NUNES, 2017, p.3679).

A fome causa diversos impactos sociais, econômicos, psicológicos e físicos, mostrando-se como potencial para aumentar significativamente a violência. Entretanto, mesmo assim não cabe no ensino de Ciências? O que cabe ao ensino de Ciências? Como evidenciar que a ciência não é neutra, explicitando-a sua construção social, como o Currículo Paulista diz que pretende, se não se discute as ideias malthusianas? Malthus, fortalecia a ideia de que a fome era natural e servia para corrigir o excesso de pessoas; mais tarde, foi identificado que o objetivo era defender os valores burgueses, e, apesar disso, suas ideias resistiram por anos e foram descartadas somente após muitas evidências contrárias (ZIEGLER, 2013). Os educadores bancários dizem que não há tempo para trabalhar história da ciência e fome, mas observa-se, quando se analisam todas as habilidades e competências, de forma geral, que alguns temas estão presentes com frequência, como cadeias e teias alimentares, ocupando um espaço considerável e não apenas uma, quando citada, como é o caso da fome. Então, entender cadeias e teias alimentares são absolutamente fundamentais para desenvolver o pensamento crítico e transformador? Além disso, não se discutem os monopólios, que controlam, no sentido literal, toda a cadeia alimentar humana, uma vez que tocar nesse ponto não convém, pois, para isso, seria necessário criticar o modelo econômico vigente, que privilegia a concentração de renda e materiais; com essa abordagem, não são aprovados, então, em nome do capital, as editoras se silenciam e vendem (ZIEGLER, 2013).

É importante salientar que, ao munirem-se do argumento de que o material foi desenvolvido por “especialistas”, revestem-se de uma suposta neutralidade, mas para uma pedagogia efetivamente crítica, a educação é um ato político, como salienta Freire no trecho abaixo:

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções. É por isso que o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela

Formação Docente e Currículo

postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos (FREIRE,2001, p.21).

Revestir-se de uma suposta neutralidade serve aos manipuladores, que têm como objetivo adaptar os indivíduos aos interesses mercadológicos, tornando-os submissos e refêns do sistema capitalista que possui estratégias neoliberais desumanas, mantendo-os para que uma minoria usufrua de todos os bens e riquezas. E ao não reconhecer que existe uma luta de classes em que há duas forças opostas, em que uma lucra à custa da miséria dos demais, e que a realidade concreta é fruto das escolhas feitas por essa classe que se impõe e dissemina sua ideologia de diferentes maneiras, acabam enxergando a realidade injusta e cruel como algo impossível de ser alterado, uma vez que não tem a percepção da totalidade das relações e das questões ideológicas, políticas e econômicas, perdendo a autonomia. Em virtude disso, é necessário conscientizar os estudantes;

Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista (FREIRE, 2001, p.21).

Ademais, ao analisar o Currículo Paulista, considera-se que seu objetivo principal é ocultar essa discussão, ou mesmo fazê-la de forma ilusória, explicitando seu posicionamento político ao lado da classe dominante, uma vez que a neutralidade serve para que os oprimidos não se engajem na luta por sua libertação, enquanto os opressores se apropriam e alteram os rumos da ciência, tecnologia e sociedade em diversos âmbitos.

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (FREIRE, 2001, p.9).

No que condiz a categoria práxis autêntica, nota-se que não foi estabelecida, uma vez que foram selecionados os conteúdos para a população por supostos especialistas, inibindo a reflexão e o diálogo, conseqüentemente, não foi feito com a população de maneira

Formação Docente e Currículo

democrática, negando-lhes o direito de construir o currículo e humanizar-se. Ressalta-se que, ao analisar as referências para investigar os fenômenos, há uma forte influência de conhecimentos eurocêntricos subjugando os demais.

A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. A palavra pessoal, criadora, pois a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto (FREIRE, 1987, p. 12).

Em relação ao último critério, a historicidade não foi desenvolvida, pois parte de questões anatômicas, seguindo para hábitos alimentares, nutrição, entre outros, mas não se preocupa em discutir Malthus, nem as contribuições de Josué de Castro, tampouco o histórico da alimentação no Brasil e as políticas públicas voltadas a ela. Contribuindo para atender os interesses de uma classe – a dominante –, mantendo as discussões críticas escamoteadas e fragmentadas em disciplinas. Os oprimidos não têm a mesma força política e econômica dos opressores, que dedicam todos os seus esforços para desenvolver uma educação submissa aos interesses neoliberais, que a tornam “homogênea” e universal, fazendo com que as diferenças da realidade local se percam, e sem história, a realidade parece estática e sem saída, não como produto da ação dos homens.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 1987, p.24).

Nesse sentido, no que tange as considerações a respeito do documento, é perceptível que o Currículo Paulista se opõe ao conceito de uma Educação Crítica Libertadora, uma vez

Formação Docente e Currículo

que foi criado por vias antidemocráticas, dado que a democracia é o processo e não uma etapa, e se faz com o povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, já que a fome não é abordada no Ensino Fundamental anos finais e quando trabalhada nos anos iniciais as questões sociais são escamoteadas e delegadas a outras disciplinas, como se não coubesse a Ciências discuti-la de uma perspectiva crítica. Então, o Currículo Paulista, ao ocultar o caráter político, histórico, social e econômico da fome e alimentação em Ciências, se posiciona a favor do neoliberalismo e da privatização, sem importar-se com a realidade dos educandos.

No que diz respeito ao Currículo Paulista (SEDUC/ SÃO PAULO, 2020) voltado ao Ensino Médio em relação às categorias, a politicidade é clara, voltada aos interesses da classe dominante, uma vez que colocar segurança alimentar e outros problemas sociais condensados em apenas uma habilidade evidencia a falta de importância atribuída, uma vez que alguns conceitos ocupam de três a quatro habilidades, como é o caso das células e cadeias alimentares. A historicidade, no que se relaciona com a fome, não é discutida, o histórico dessa é ocultado. E não há práxis, uma vez que não há reflexão, apenas imposições. Além disso, a teoria não se efetiva nas relações estabelecidas entre Estado e Escola, bem como Escola e Gestão. Consequentemente, os materiais analisados até aqui não atendem aos requisitos da Educação Crítica Freireana, há apenas um disfarce por meio de slogans; os objetivos finais são “modestos” e não incluem o desenvolvimento do pensamento crítico apenas a apropriação de conceitos.

Em síntese, ressalta-se que o Currículo Paulista atende aos interesses neoliberais no que diz respeito à temática fome no ensino de Ciências, uma vez que o tema não é discutido, é ocultado, e sua incompreensão gera imobilismo, sendo este o propósito da classe dominante, oposta a conscientização e libertação. Mesmo que em Geografia se apresentem aspectos mais críticos, estes são fragmentados, o que faz com que o estudante não consiga vincular-se com a realidade local – considerando que não foi construído com a comunidade escolar –, nem a associar com contextos mais amplos, como o micro e macrossocial.

Consequentemente, a politicidade, a historicidade e a práxis estão norteadas para a reprodução social e não para a transformação das desigualdades. A Educação freireana, neste contexto, emerge como possibilidade de mudança.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. C. Uberização e juventude periférica. **Novos estud.** CEBRAP, São Paulo, V.39, n.03, p. 579-597, 2020.
- ANPED/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.** Ofício n.º 01/2015/GR Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.
- AULER, D.; DELIZOICOV, D. **EDUCAÇÃO CTS: articulação entre pressupostos do educador Paulo Freire e referenciais ligados ao movimento CTS.** Las relaciones CTS en la Educacion científica. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/fisica/educ_cts_delizoicov_auler.pdf. Acesso em: 22.jun. 2021.
- BORTOLETTO-SANTOS, R.C.; PIERSON, A. H. C. As reações dos professores de ciências diante da implantação de novo currículo na rede estadual paulista. **Revista Ensaio**, v. 17, n.3, p. 586-605, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.
- CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p.183- 191, 2003.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R M de L.; RODRIGUES, D S. **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais.** Alínea, campinas, 2012.
- FABRICIO, L.; MARTINS, A. A. **Alfabetização científica no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: percepções de professores da rede municipal de ensino de Curitiba.** ACTIO, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 594-609. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10610/7047>. Acesso: 20. Jun. 2021.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 316, 2001.
- FORNER, R.; MALHEIROS, A. P. S. Modelagem e o currículo paulista: Entre imposições, cobranças veladas e insubordinações criativas. **Revista Paranaense de Educação matemática.** RPEM, Campo Mourão, Pr, v.8, n.17, p.519-545, 2019.
- FREIRE, P. A construção de uma nova cultura política. In: **Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Seminário Poder local, participação popular e construção da cidadania.** Belo Horizonte, Jun./1994; São Paulo: Instituto Pólis, 1995. Cad.n.1.
- FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso: América latina e educação popular.** Indaiatuba, SP: Villa das letras, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **1921 – 1997 Política e educação : ensaios / Paulo Freire.** – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).
- GERALDI, J. W. Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura - teoria e prática.** Ano 6, n. 09.1987.

Formação Docente e Currículo

IPEA. **Extinção do CONSEA**. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/participacao/destaques/161-noticias-destaques-grande/1796-extincao-do-consea>. Acesso em: 28.mai.2021

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. dos S. Trabalho e educação: o currículo da rede estadual paulista no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 57, p. 291–310, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640416>. Acesso em: 29 jun. 2021.

LOMARDO, J.; SILVA, A. F.G. RECONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E CURRÍCULO: uma crítica ao conceito de hibridismo a partir do currículo paulista de Geografia. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, V. 6, n. 12, p. 99–113, 2017. Disponível em:

<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/400>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MICARELLO, H.A.L.S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, 2016.

MUNÕZ, E. E.; CARVALHO, T. C. O. A cooperação sul-sul brasileira com a África no campo da alimentação: uma política coerente com o desenvolvimento?. **Caderno C R H**, Salvador, v. 29, n. 76, p. 33-52, 2016.

OMURO, S. A. T. HISTÓRIA NA BNCC E NO CURRÍCULO PAULISTA: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação. **XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**. Disponível em:

https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596657026_ARQUIVO_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf. Acesso em: 29.jun. 2021

PACHECO, J.A. Escritos curriculares. São Paulo, **Cortez**, 2005.

PALILO. FAO, Fome e Mulheres Rurais. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 285- 310. 2013.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: Disputa de qualidade ou submissão da educação. **RBP AE** - v. 35, n.1, p. 035 - 056, 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Currículo Paulista Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista etapa ensino médio**. EFAPE. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>

SEIXAS, B.; XAVIER, J. A Fome “Oculta” do Capital: A Precarização do Trabalho e do Alimento Mercadoria Face à Necropolítica. **Seminário Nacional de Sociologia da Universidade Federal de Sergipe**, realizado de forma remota de 08 a 16 de outubro de 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13819/2/AFomeOcultadoCapital.pdf>. Acesso em: 29. Jun.2021

SILVA, M. F. S. S.; NUNES, E. D. Josué de Castro e o pensamento social brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.22, n.11, p.3677-3687, 2017

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. **Autêntica**. 2ed.Belo Horizonte, 2005

Formação Docente e Currículo

SOUZA-LOBO, E. A classe operaria tem dois sexos; trabalho dominação e resistência. 3ed. São Paulo: Fundação Persel Abramo, **Editora Expressão Popular**, 304p. 2021.

ZAGO, M.A.V. As implicações do cenário pandêmico do COVID-19 frente a Segurança Alimentar e Nutricional: uma revisão bibliográfica. **Segur. Aliment. Nutr. [Internet]**. 4º de março de 2021 [citado 29º de junho de 2021]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8661900>. Acesso em: 22.jun. 2021.

ZATERKA, T. H.; SILVA, L. O. Mercado de trabalho flexível e insegurança alimentar: riscos do avanço da flexibilização no Brasil sob a ótica da estabilidade do acesso à alimentação. **16º Encontro Nacional da ABET GT09 - Trabalho e Saúde**. Disponível em: <https://www.abet2019.sinteseeventos.com.br>. Acesso em: 29. Jun.2021

ZIEGLER, J. **Destruição em massa: geopolítica da fome**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOBRE A AUTORA E SOBRE O AUTOR

PAULA RODRIGUES DE OLIVEIRA SANTOS

Possui graduação em Ciências Biológicas licenciatura pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - campus Sorocaba)(2019). Desenvolveu pesquisa na área de ecotoxicologia avaliando o efeito de fármacos (paracetamol e propranolol) em marcadores bioquímicos do peixe *Phalloceros harpagos*. Atualmente Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar- campus Sorocaba), desenvolvendo pesquisa sobre o Currículo na Perspectiva Freireana.

ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA

Bacharel e Licenciado em Biologia pela Universidade de São Paulo (1980) e Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atuou como professor no Ensino Fundamental e Médio e no Ensino Superior em universidades públicas e privadas. Presta serviços de assessoria a Secretarias de Educação na implementação de movimentos de reorientação curricular. Professor de Ensino Superior, Graduação e Pós-Graduação, na Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba e na Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como pesquisador nas áreas de Currículo Crítico, Políticas Curriculares e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Biologia

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Práticas Pedagógicas na Formação de Licenciadas em Ciências Naturais e Educação Ambiental com sentido do humano

Pedagogical practices in the training of graduates in natural sciences and environmental education with a sense of the human

Ana Barrios Estrada¹; Alejandra Irina Eismann²

1 Doutora em Ciências, Universidad de Nariño, Pasto, Nariño, Colômbia – E-mail: anitabaes@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0022-0508>

2 Doutora em Biologia Marinha e Ambientes Costeiros, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil- E-mail: alejandraeismann@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0262-3362>

Palavras-chave:

formação de licenciados e licenciadas; práticas pedagógicas; pesquisa; colonialidade.

RESUMO: Este artigo apresenta a experiência e desafios que a Prática Pedagógica e a Pesquisa enfrentam no âmbito da formação de Licenciadas em Ciências Naturais e Educação Ambiental em decorrência da Pandemia. Assim, buscaram-se novos sentidos para a formação, abrem-se espaços de cooperação e constroem-se propostas alternativas, de forma consensual entre docentes e discentes, com o propósito de priorizar o cuidado com a vida, a saúde, a comunicação, o trabalho solidário e assim aprender a ensinar com o sentido do humano. A prática pedagógica pode ser assumida como espaço dialógico de integração, em diversos contextos educativos, onde as estudantes assumem com responsabilidade ambiental e ecológica o ensino das ciências naturais desde seus territórios, diferenças e diversidade cultural, conforme expresso em seus relatos dessa experiência. Enquanto as professoras se ocupam de uma tarefa comum, onde se destaca a construção coletiva apoiada no diálogo interdisciplinar, o que implica um pensamento crítico (Freire 2006) e da origem a novos entendimentos sobre a formação, as ciências e a pedagogia, no âmbito da Educação Científica. Por sua vez, a formação investigativa das estudantes de graduação está voltada para a pesquisa documental, o que lhes permite abordar o campo emergente da educação em ciências com um sentido do humano: contexto, diferença e diversidade cultural, em coerência com o propósito de formação de educadoras reflexivas, pesquisadoras e críticas. Assim, as aprendizagens, reflexões e anseios de professores e estudantes que participam desta experiência, ainda em curso, alcançam resultados associados tanto à formação como à identidade profissional das futuras educadoras que reforçam a sua capacidade de crítica, criatividade, cooperação e mudança.

Formação Docente e Currículo

Keywords:

teachers education;
pedagogical practices;
research; colonialism.

ABSTRACT: This article presents the experience and challenges that Pedagogical Practice and Research face within the Graduation in Natural Sciences and Environmental Education in pandemic context. Thus, we built new senses for formation, alternative proposals and cooperation and, in a consensual manner between teachers and students, prioritizing lifecare, health, communication, solidarity, learn to teach with human sense. The pedagogical practice can be assumed as a dialogical space of integration, in various educational contexts, where students assume environmental and ecological responsibility in order to teach natural sciences from their territories, differences and cultural diversity, as expressed in reports of their experience. While the teachers are in charge of a common task, where collective construction stands out supported on interdisciplinary dialogue that implies a critical thinking (Freire 2006), and gives origin to new understandings about formation, science and pedagogy, in the scope of Scientific Education. At the same time, the research training for graduation students is aimed at documentary research, and allows them to address the emerging field of science education with human sense, context, difference and cultural diversity. Therefore we expose the reflections of teachers and students who participated in this experience, that is still in progress, and achieve results associated with the formation of identity in future educators that reinforcing criticism, creativity, cooperation and change.

INTRODUCCIÓN

Cuando la formación de Licenciados en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, se enfrentó a nuevos desafíos debido a la Pandemia, se entendió que, la mayor preocupación es la vida, la salud, la comunicación, la cooperación entre estudiantes y profesores; entonces surgió la necesidad de reconsiderar la formación centrada en las disciplinas, preocupada por el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades cognitivas. Así, se trató de buscar nuevos sentidos para la formación, a partir de consensos entre los sujetos, que abrieron espacios de cooperación, respeto por el otro, dignidad y la conciencia de responsabilidad social, ética, ecológica en favor de la vida misma, como parte de la armonía del convivir.

En esta nueva realidad en la formación de Licenciados, toma fuerza la Tesis Doctoral donde se plantea que: “si se descentra la formación de las disciplinas y se focaliza en una formación preocupada por el sentido de lo humano, es posible minimizar los vacíos generados por la tensión disciplinar entre pedagogía y ciencias naturales” Barrios (2014, p.300), especialmente en la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII) que realizan los estudiantes durante su formación, la cual se espera que se constituya en un eje articulador de los

Formação Docente e Currículo

saberes en el currículo, donde se destaca la importancia de aprender a enseñar en contextos diversos, como algo inherente a la formación del Licenciado.

Es así que, para hacer viable en tiempos de Pandemia la formación en la PPII, así concebida, se dio inicio a experiencias de cooperación académica nacional con el Grupo¹ INTERCITEC del Doctorado Interinstitucional – Universidad Francisco José de Caldas- Distrital; e internacional con el Grupo² de Investigación GEASUR de la UNIRÍO- Brasil, en el marco del Convenio de Cooperación Académica entre la Universidad de Nariño- Colombia y la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro- UNIRIO- Brasil. 2018-2022.

En este artículo se presenta en seis partes, los avances en la *experiencia de PPII en la formación de Licenciados con sentido de lo humano*, que toma como uno de sus referentes a Freire (2006) quien, entiende la formación desde una mayor comprensión de lo humano, que se concibe inconcluso, “en permanente movimiento tras la búsqueda de ser más, que no puede realizarse en aislamiento sino en comunión” (p.100).

Así se parte, de la descripción sobre la *comprensión que se asume del proceso de Práctica Pedagógica en contextos educativos diversos*, que en esta experiencia está conformada por: la planeación, la comunicación, la interacción didáctica y la reflexión, que se encuentran en un Plan de aula construido para orientar este proceso.

En la parte central de este artículo, se presentan *los relatos de los estudiantes sobre su experiencia en la Práctica Pedagógica*, que hacen parte de la reflexión sobre la acción pedagógica, en nuevos contextos, donde se busca formar para que el Licenciado se pueda asumir en su relación con las ciencias naturales como ser social y cultural con responsabilidad ambiental y ecológica.

Se continua con la *explicación de la formación investigativa de los estudiantes de Licenciatura*, que se acordó trabajar a través del Macro proyecto de investigación documental: “Educación en ciencias con sentido de lo humano: contexto, diferencia y diversidad cultural”, en coherencia con la formación de educadores reflexivos, investigadores, críticos establecida en la Facultad de Educación.

¹ Liderado por la Doctora Adela Molina Andrade

² La Doctora Alejandra Eismann integrante de este grupo coopera en la PPII desde octubre 2020 hasta diciembre 2022.

Formação Docente e Currículo

Y finalmente, se exponen *los resultados alcanzados en esta experiencia en la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa de los Licenciados en Ciencias Naturales y Educación Ambiental*, en tiempos de Pandemia, desde los aprendizajes, reflexiones y anhelos de profesores y estudiantes.

I. LA EXPERIENCIA DE LA PRACTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA (PPII) EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS CON SENTIDO DE LO HUMANO

Esta experiencia busca redimensionar la PPII entendida ésta como una praxis que tiene su fundamento en la teoría crítica de la educación, por eso se orienta a formar un “maestro crítico, reflexivo e investigador y comprometido con los valores de la convivencia, el pluralismo, la solidaridad... según su Reglamento (2014. P.7). Así, se asume ésta como una acción colectiva que se constituye en un espacio para el diálogo entre quienes la orientan³; entre la docencia y la investigación, en función de la comprensión de problemáticas del contexto educativo.

En esta experiencia se concibe al ser humano inconcluso, “en permanente movimiento tras la búsqueda de ser más, que no puede realizarse en aislamiento sino en comunión” Freire (2006, p.100), en continuo cambio por las interacciones con los otros, consigo mismo y con el mundo generado por sus relaciones con los otros, en su diario vivir, en contextos culturales particulares, por su capacidad de ser, hacer, conocer y convivir. Así, la formación de Licenciados se entiende desde una mayor comprensión de lo humano, que está matizado por los sentimientos, anhelos, la confianza, el trabajo colectivo no competitivo.

En tal virtud, es significativo el concepto sobre formación propuesto por Freire (1997) desde el enfoque de la pedagogía crítica, en el contexto de Brasil en la segunda mitad del siglo XX, que implica el acto de preguntarse, asombrarse, asumirse en ruptura y riesgo permanente, que invita tanto a la autoformación, entendida como el respeto de nuestras limitaciones, perplejidades y equívocos, en el “encuentro con los hombres para la tarea común de saber y actuar desde el diálogo que implica el pensar crítico” Freire, (2006, p.109).

Igualmente, es importante para esta experiencia, entender que la educación está articulada a la configuración del ser humano, en los diferentes momentos históricos de las culturas y las

³ En este caso la profesora titular de la asignatura, pedagoga y la profesora de ciencias naturales y educación ambiental, invitada a la asignatura en una colaboración académica, autoras de este artículo.

Formação Docente e Currículo

realidades sociales, en las que se encuentran perspectivas hegemónicas de la educación, como es lo es la educación denominada por Freire (1971) “bancaria”, a la cual contraponen una concepción problematizadora de la educación como proceso de emancipación o liberación del ser humano, entendido como incompleto, inconcluso e inacabado, que siempre puede “ser más”. Dicha concepción está orientada a superar la contradicción entre educador y educando: “nadie educa a nadie-nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”, Freire (2006, p.75) así propone una situación gnoseológica claramente dialógica que se realiza por medio de la investigación, que entiende como “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” Freire, (1997, p.1).

Es así que, se toman rasgos de acción dialógica de Freire (2002), en esta experiencia que se plantea de manera intencional el diálogo entre pedagogía, ciencias naturales y educación ambiental en la formación de Licenciados, que se entiende como el “encuentro ... para la tarea común de saber y actuar... desde el diálogo que implica el pensar crítico” Freire, (2006, p.109). Se trata de reconocer y armonizar las potencialidades de las ciencias naturales y la pedagogía para aprender a enseñar, de tal manera que se valore y aplique el potencial de las ciencias, la pedagogía, la educación ambiental, en la formación de los futuros educadores para vivir mejor.

En esta experiencia, se comprende que la ciencia es un tejido social de relaciones en permanente construcción, reflexión e investigación, intersubjetivo, dinámico, limitado, por ser una actividad humana inmersa en realidades sociales, culturales e históricas, que le suministran identidad y pertinencia (BARRIOS 2014). Las ciencias así entendidas, al configurarse como ciencia escolar adquieren un significado especial en lo vital, en la medida que se avance hacia nuevas formas de enseñar, aprender y conocer, más contextualizadas y adecuadas a las ideas, interés, sentimientos de los estudiantes.

Se entiende la pedagogía como saber contextualizado, social, histórico, cultural, fundamentado en la permanente construcción, que encuentra su sentido al guiar las relaciones entre profesor, estudiante y conocimiento; al re-contextualizar los saberes en la escuela, buscando convergencias entre las diferentes disciplinas, en este caso de las ciencias naturales y la educación ambiental, en torno a las problemáticas de los contextos, en particular las de carácter ambiental y sus realidades específicas, desde miradas más amplias incluyentes de

Formação Docente e Currículo

complementariedad que hacen posible el encuentro de opuestos; que considere la pluralidad epistemológica moderada, cultive la tolerancia de las diferentes posturas, a partir del reconocimiento de convergencias y divergencias.

Es así que, para alcanzar uno de los propósitos que orientan la formación de los licenciados en la PPII, que es aprender a enseñar ciencias naturales y educación ambiental, en este caso, en nuevos contextos educativos desafiantes, se empezó a construir esta experiencia que se apoya en las siguientes premisas y acuerdos:

- ❖ La formación se apoya en una pluralidad epistemológica que abre espacios flexibles en las concepciones de los sujetos (profesores y estudiantes) a la posibilidad de repensar las relaciones e interacciones entre pedagogía y ciencias naturales, producto del trabajo interdisciplinario, en interacción social y sobre la base de la complejidad.
- ❖ Se entiende que es necesario la apertura de nuevos espacios en el proceso de Práctica Pedagógica y la reorganización de otros, para que tengan un carácter dialógico, interdisciplinario, complementario, donde los sujetos interactúen para abordar el estudio de problemáticas críticas, de acontecimientos de la vida cotidiana en contextos diversos.
- ❖ Se acoge una estrategia participativa apoyada en la acción comunicativa, la reflexión, la colaboración para el aprendizaje significativo, desde una perspectiva preocupada por la formación del ser humano, según Fals Borda (1981), Corchuelo (2007) y Barrios (2014).
- ❖ La ciencia escolar adquiere un significado especial en lo vital, en la medida que se avance hacia nuevas formas de enseñar, aprender y conocer las ciencias naturales y la pedagogía, más contextualizadas y adecuadas a las ideas, interés, sentimientos de los sujetos entendidos en toda su complejidad, como parte de un trabajo colectivo, con sensibilidad propia y dispuesto a fomentar condiciones de vida digna en cada territorio, en busca de la equidad social y la armonía ambiental.

Formação Docente e Currículo

II. COMPRENSIÓN QUE SE ASUME DEL PROCESO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

En esta experiencia se reconoce la libertad de acción, reflexión de estudiantes y profesores como parte de un trabajo colectivo, con sensibilidad propia, dispuesto a fomentar condiciones de vida digna en cada territorio, en busca de la equidad social y la armonía ambiental. Se entiende así que, los sujetos: estudiantes y profesores en diálogo se forman, enseñan y aprenden a partir de la reflexión sobre su práctica pedagógica. La formación así entendida abre nuevos espacios flexibles, alternativos, demanda la reorganización de los espacios cotidianos de aula para dar paso a formas de trabajo con carácter dialógico, interdisciplinario, complementario, colaborativo.

En coherencia con estos planteamientos, se entiende que el proceso de Práctica Pedagógica esta conformado por: la planeación, la comunicación, la interacción didáctica y la reflexión, que se relacionan e implican mutuamente en la formulación y desarrollo del plan de aula, como se aprecia en la Figura 1.

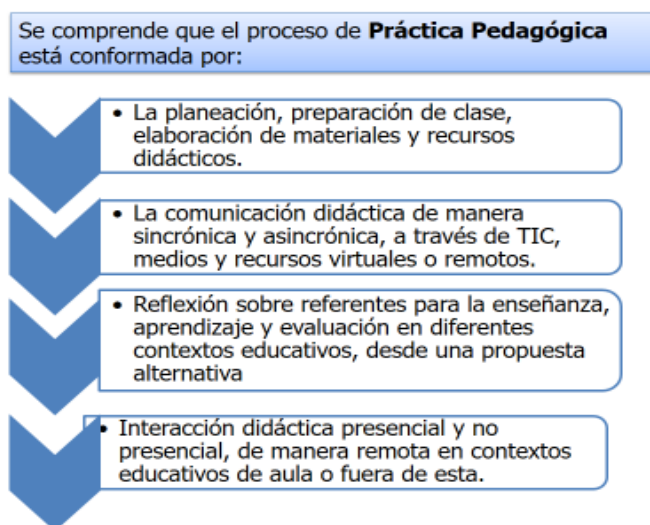


Figura 1. Proceso de Práctica pedagógica

Fuente: Elaboración propia

Se describe a continuación el Plan de aula que se encuentra en construcción y consta de tres momentos: preparación previa, desarrollo y evaluación.

Formação Docente e Currículo

III. PLAN DE AULA: PREPARACIÓN PREVIA, DESARROLLO Y EVALUACIÓN- DESCRIPCIÓN Y REFLEXIONES

A continuación presentamos los diferentes momentos del plan de aula (Anexo I) junto con una pequeña discusión que sustenta teóricamente los caminos elegidos para la elaboración del mismo. El plan de aula fue construido con las docentes en formación, y se encuentra siendo desarrollado y evaluado por las mismas, en las insituciones educativas (de forma virtual o presencial) y en las microclases (también presenciales y virtuales). Cabe destacar que las microclases fueron iniciadas para evitar que las estudiantes pierdan su práctica docente por imposibilidad de asistir a las instituciones debido a las restricciones derivadas de la pandemia de Covid-19.

El plan de aula puede ser utilizado como base para el desarrollo de clases de temas pertenecientes a las diferentes áreas de ciencias naturales y educación ambiental, apuntando la transversalización de los mismos con la vida, con la preservación del ambiente, y con problemáticas ambientales derivadas de neoextractivismos y conflictos territoriales (ALIMONDA, 2011; SVAMPA, 2013; RUFFINO *et al.* 2019), ya que entendemos que nuestra práctica educativa no puede continuar ajena a los mismos, en sus métodos y conceptos. En este sentido, Paulo Freire ya reportaba que la “escuela colonial es anti-democrática en sus objetivos, en sus contenidos, en sus métodos”, se encuentra divorciada de la realidad de la región, es “para pocos y contra las grandes mayorías”. Expulsa a la gran parte de sus acudientes, aumentando el número de “renegados”, en los que se enfatiza el “sentimiento de inferioridad, de incapacidad en vistas de su fracaso” (FREIRE, 1978 p.15). No es novedad que esta escuela colonial todavía se reproduce y según Paulo Freire (1978 p.17) tiene un efecto “coloniza-*dor*” (*dor* en portugués, es dolor).

Para realizar este plan de aula, además, obervamos que nuestra enseñanza debe estar integrada al desarrollo del ser unido a la naturaleza. En este sentido podemos hacer una relación entre la Educación en Ciencias con “sentido de lo humano” (Barrios 2014) discutida en apartados anteriores, y la Educación Ambiental “desde el sur”, ambos conceptos basados en Paulo Freire. En este sentido, Ruffino *et al.* (2019) describen la propuesta de Educación Ambiental desde el sur, la cual la ampliamos y utilizamos como referencia de la enseñanza de ciencias naturales, enfocandonos en “una propuesta pedagógica de reconexión, reencuentro y una ética receptiva con el onto-ecosistema de los seres vivos”, (entre otros puntos que exceden los objetivos del presente trabajo). Propuesta que a su vez, dialoga con las investigaciones realizadas en educación

Formação Docente e Currículo

en ciencias en contextos de diversidad y diferencia cultural del grupo INTERCITEC (VENEGAS- SEGURA 2012; VALDERRAMA-PÉREZ *et al.* 2020).

Lo que aquí proponemos como Educación Ambiental desde el sur considera la “importancia de la dimensión inmaterial de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza, con énfasis en la espiritualidad y la trascendencia como elementos dialógicos con el campo de la Educación Ambiental” (CAMARGO, 2017, p. 89). Así, consideramos un enfoque que sitúa la educación ambiental no como una dimensión de contenido ambiental transpuesto a prácticas pedagógicas para la protección o conservación del medio ambiente, sino como una propuesta pedagógica de reconexión, reencuentro y de una ética receptiva con la dimensión onto-ecosistémica de los seres vivos; abriendo así las posibilidades de un reencantamiento (RUFFINO *et al.* 2019).

Por lo tanto, respaldadas en los conceptos mencionados, la etapa de **preparación previa** requiere el análisis del contexto y de los intereses de las niñas y niños en relación al tema abordado. Para ello resulta esencial partir del territorio y que nuestra base sea el tejido social y natural del mismo. En este sentido, es necesario partir del ambiente natural, la biodiversidad que debe ser preservada, las prácticas y problemáticas ambientales, los problemas sociales, conflictos territoriales, los saberes locales, las culturas y grupos oprimidos. En la preparación previa, los niños y niñas deben ser escuchados y deben ser conocidos sus intereses, familia, historia, ancestralidad y cultura, para poder abordar los temas de ciencias naturales de forma transversal con la vida (BARRIOS 2014; RUFFINO *et al.* 2019), y para que constituyan una herramienta que pueda ser utilizada para el empoderamiento y desarrollo colectivo (Dubois 2019). En este sentido, sugerimos crear espacios de tiempo y dedicarnos a conversar y escuchar a los niños y niñas, en sus intereses, miedos, aspiraciones, posturas respecto a la crisis ambiental (y soluciones), y respecto de sus críticas a la escuela y al método educativo, así como sus propuestas de mejora, y por qué no, de cambio radical.

De forma práctica, para abordar un tema específico, en el plan de aula fue incluido un ítem de preguntas para conocer los intereses de los niños y niñas (Anexo 1), aunque observamos

Formação Docente e Currículo

que el espacio de conversación y diálogo debe ser construido en todos los encuentros. Estas preguntas pueden ser divertidas, controvertidas y pueden iniciar una reflexión e interés en un tema. Con ellas, podemos conocer los saberes previos -escolares y tradicionales- de los niños y niñas y sus intereses. Por ejemplo, una forma de realizar las preguntas es usarlas para relacionar elementos del tema con nuestro cuerpo, o con el ambiente natural, ya que a veces parecen separados, pero si lo estudiamos veremos que están en constante relación invisible.

A partir del análisis del contexto e intereses, tendremos elementos que deben ser estudiados profundamente en fuentes confiables y actualizadas. Este nuevo estudio resulta indispensable para entender el tema con mayor profundidad y así, interesarnos y encantarnos por el mismo. Además podremos identificar las relaciones que existen en la naturaleza, en su relación con nuestro cuerpo, con la preservación del ambiente, con los intereses de niñas y niños, a veces invisibilizadas en los libros de texto debido a su afán de nombrar, clasificar y definir (SANCHEZ y RIBEIRO, 2012; BAPTISTE, 2017). Con este nuevo estudio tendremos capacidad para “darle vida” a la ciencia, que muchas veces parece aburrida, inerte y lejana al vivir diario. Además, la actualización científica es necesaria para no transmitir un conocimiento “empacotado” e inmodificable. También es necesaria para que podamos transmitir la idea de cómo se construye conocimiento científico desde sus preguntas iniciales, métodos de investigación, experimentación y discusión de resultados, lo cual posibilita reconocer que todas y todos podemos ser científicas, y que el conocimiento científico se encuentra en constante cambio y evaluación. Por lo tanto, sugerimos leer artículos científicos para conocer hasta dónde llegó este conocimiento (conocimiento frontera), qué se está investigando y por qué, de qué forma, cómo puede contribuir ello a nuestra comunidad, cuáles teorías prevalecen y cuáles fueron modificadas, o si existen controversias científicas en relación al tema.

Actualmente en internet hay disponibilidad de recursos que podemos utilizar, como artículos científicos actualizados, imágenes de ciencia con fotos y modelos, sonidos de los ecosistemas, cantos de aves, videos cortos, documentales, páginas *web* con recursos didácticos, *blogs* y canales de youtube de divulgadores y divulgadoras científicas. Por ejemplo, los artículos pueden ser buscados en bases de datos científicas, como *google* académico, y las imágenes en *google* imágenes; en relación a los artículos científicos, se puede leer apenas el resumen y la

Formação Docente e Currículo

introducción para tener una idea de qué es lo que está siendo estudiado en referencia al tema y por qué. Además existe gran disponibilidad de conocimientos ancestrales y locales en la *web*, que debemos consultar para entender las relaciones que existen entre la naturaleza, territorio, técnicas y prácticas. Esta búsqueda nos brindará elementos para despertar nuestro propio interés y el de las niñas y niños, y conectar el tema con sus intereses y contexto.

El **desarrollo del tema** requiere utilizar la estrategia y propuesta didáctica elaborada en la preparación previa, como puntapié inicial. A partir del mismo construiremos caminos de aprendizaje junto con las niñas y niños. Por lo tanto, debemos estar abiertas al encuentro, a las posibilidades y rumbos que nuestra propuesta puede tomar, ya que existen infinidad de caminos y resultados posibles (SANCHEZ; RIBEIRO 2012). Nuestros oídos deben estar atentos y nuestro tiempo debe adecuarse al tiempo del otro, de la infancia y adolescencia, en lugar de correr y presionar para que la actividad salga según lo imaginamos previamente. En este sentido, es bueno, en la medida de lo posible, salir de la sala de aula y aprovechar el patio, el contexto y el ambiente natural. En este sentido, el líder indígena y referente intelectual y ambiental Ailton Krenak nos dice que debemos acabar con las salas de clases, llenarlas de juguetes, convertirlas en bibliotecas (o dárselas a los habitantes de calle), y ocupar el patio de la escuela, conocer los ciclos naturales y rodar en el piso. De esta forma crearemos escuelas felices, alegres, contrarias a sistemas opresores basadas en una única verdad que sigue un racionalismo lineal. Si no podemos salir, podemos crear un clima en donde las niñas y niños puedan explorar las relaciones, conectarse con su naturaleza y escuchar su mundo interior. Creemos que para ello debemos evitar crear prejuicio y posiciones opresoras de las adultas y adultos en relación a la infancia y a las relaciones, debemos dejarnos ser educadas por las niñas y niños, nunca mandarlas “a callar la boca” o a quedarse inmóviles. Debemos además, actuar contra el racismo estructural que hay en nuestra sociedad por medio de pedagogías anti-racistas, y escuchar lo que las niñas y niños tienen para decir, hacer y preguntar (TRINIDADE; FERREIRA 2019). También es oportuno tener presente que los niños y niñas no son “clientes” que nos compran conocimiento (FREIRE. 1978, p. 14), sino que necesitamos formar seres reflexivos, empáticos, sensibles, críticos con la sociedad, y activos en la búsqueda del buen vivir de su comunidad. Por tanto, nuestro ambiente de aprendizaje debe ser participativo, colaborativo, estimular el trabajo, la discusión y el

Formação Docente e Currículo

empoderamiento colectivo, debe tener espacios de juego y experimentación libre, debe abrir paso al conflicto y reflexión sobre el mismo, donde todas las voces se expresen y sean escuchadas.

Durante el transcurso del encuentro, como objetivos transversales nos podemos plantear el desarrollo de identidad y alteridad, por ejemplo a través del refuerzo de debates y cuestionamientos que estimulen la reflexión sobre la diversidad existente de cuerpos, colores de piel, rasgos, formas de ser, género, orientación sexual diferentes al padrón impuesto como mayoría (hombre adulto blanco, heterosexual, flaco...), y resaltar la belleza de ello. También, la escuela tradicional separa al ser humano de la naturaleza, en este contexto mundial de crisis ambiental y sanitaria, es urgente que reflexionemos sobre el significado de naturaleza y transmitamos que el ser humano es naturaleza. Ailton Krenak, dijo que no somos “ángeles caídos del cielo” en un planeta extraño, sino que somos “hijos de la tierra”, hechos de la misma. Por ejemplo, podemos identificar las relaciones existentes en la naturaleza, en el tiempo, y el universo con nuestro cuerpo, y podemos traer cosmovisiones indígenas. Al establecer las relaciones del ser humano y de nuestras víceras con la naturaleza alrededor, podremos pensar en que somos un planeta al que debemos cuidar. También debemos apuntar críticamente a las causas de la inequidad social a costa de la devastación de los recursos naturales, desplazamientos forzados y captación de territorio; cuestionar el utilitarismo de la ciencia occidental al capitalismo, que funciona para pocas personas a costa de la devastación de la naturaleza. Debemos ser capaces de pensar tecnologías para el bien de la comunidad y no para que algún *gángster* valla al espacio a costa del sufrimiento de sus trabajadores (como anticipó SOLARI según GUIDO, 2021).

Como estrategias didácticas sugerimos utilizar experimentos, imágenes, fotografías, sonidos de la naturaleza, artículos, mapas, videos, cuentos, músicas, historias, entre otros. En la medida de lo posible, es importante salir de la sala de aula e ir al patio de la escuela, o al entorno natural que lo rodea, rodar en el piso, saber sobre los ciclos naturales y que somos parte de ellos. Es necesario reforzar que las imágenes deven correrse del padrón de belleza y poder impuesto, y utilizar otras imágenes con otros cuerpos y formas de ser, y siempre mantenernos críticas con respecto a ello, para presentar opciones invisibilizadas y marginalizadas por el sistema colonial que responde a intereses de poder sobre nuestros territorios.

Formação Docente e Currículo

Por último, el plan de aula contempla la **evaluación**, el objetivo de la misma será saber qué fue entendido y aprendido, y qué faltó aprender. Además, descubrir qué más quieren aprender las niñas y niños. Esta nueva información nos permitirá diseñar estrategias didácticas que den continuidad al proceso de aprendizaje. Es importante utilizar otras formas de evaluar y lógicas que no tengan por objetivo dar una nota y comparar aprendizaje entre las niñas y niños; sino entender los procesos individuales. Estas formas de evaluación deben ser diferentes a reponder un examen o cuestionario.

IV. LA EXPLICACIÓN DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA

Apoyados en una comprensión de la investigación como construcción colectiva de conocimiento, donde se aprende a enseñar ciencias desde la acción y la reflexión con responsabilidad social, ética y ecológica, se realiza esta experiencia encaminada a la formación de docentes investigadores, reflexivos y críticos.

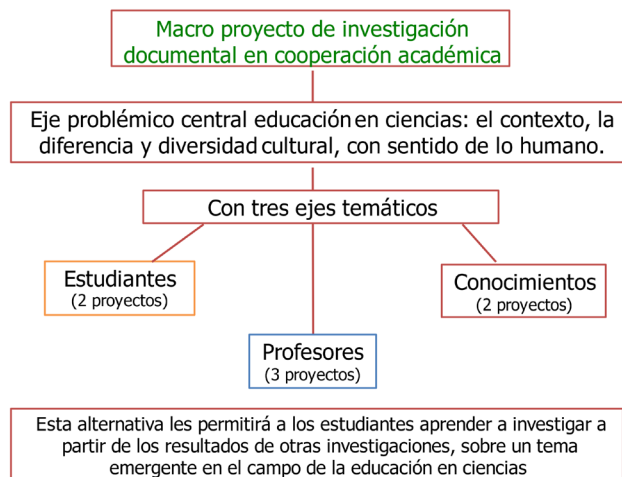
Con el propósito de hacer viable la formación investigativa de los estudiantes, la interacción con comunidades académicas nacionales, sobre un tema emergente, en tiempos de Pandemia y de manera consensuada con los estudiantes, se acordó trabajar con la estrategia de Macro proyecto de investigación documental, como de la cooperación académica del Grupo de Investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología- INTERCITEC- Categoría A1, de la Universidad Francisco José de Caldas- Distrital y el Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía- GIDEP- Categoría B, de la Universidad de Nariño y se inscribe en la línea de investigación del Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental: Enseñanza de las ciencias. Es así que, se formuló el Macro Proyecto de investigación documental denominado: “Educación en ciencias con sentido de lo humano: contexto, diversidad y diferencia cultural”.

Esta alternativa permite que los estudiantes puedan aprender a investigar a partir de los resultados de otras investigaciones, sobre un tema emergente en el campo de la educación en ciencias, como es el reconocimiento de la diferencia, la diversidad cultural, la pluralidad epistemológica con sentido de lo humano.

Formação Docente e Currículo

De manera consensuada con los estudiantes y en colaboración con la directora del Grupo INTERCITEC, se formuló el macro proyecto con siete (7) proyectos de investigación documental, organizados en tres ejes: Estudiantes, Profesores, Conocimiento, como se presenta en la Figura 2.

Figura 2. Macro proyecto de investigación

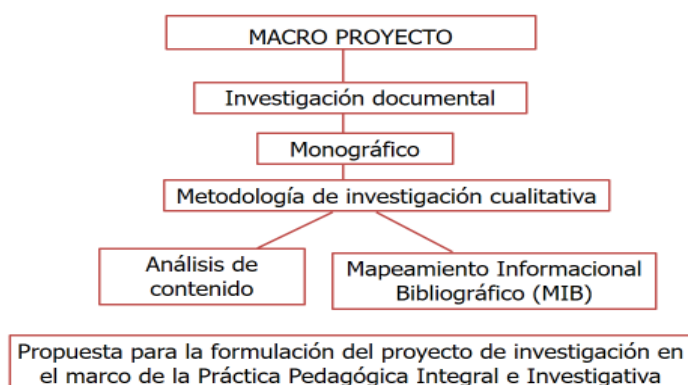


Fuente: Elaboración propia

La metodología que se asume en esta investigación es de carácter cualitativo porque se recurre al análisis de contenido como método y al Mapeamiento Informacional Bibliográfico – MBI- como estrategia propuesta por Molina (2010), quien apoyada en André (2009), argumenta la “necesidad del desarrollo de una competencia informacional, en la que se trata de mapear los contenidos más relevantes de una obra científica, filosófica, literaria” (p.4). En la Figura 3 se presenta la metodología del macro proyecto.

Formação Docente e Currículo

Figura 3. Metodología del macro proyecto



Fuente: Elaboración propia

Según André (2009); Cremades (2011); Molina (2012) el (MIB) se constituye en una estrategia muy importante, frente a la mayor producción académica y posibilidades de acceso a la misma y, permite:

- ❖ Orientar búsquedas
- ❖ Seleccionar fuentes bibliográficas
- ❖ Recolectar y organizar información bibliográfica
- ❖ Encontrar categorías emergentes mediante la lectura y análisis de contenido.
- ❖ Identificar tendencias, coincidencias y particularidades
- ❖ Determinar el desarrollo conceptual de resultados de investigaciones realizadas por otros

Las fuentes de información que se estudian en este macro proyecto están conformadas por resultados de investigaciones realizadas en la Línea de investigación: enseñanza de las ciencias, contexto, diversidad y diferencia cultural del grupo INTERCITEC de la Universidad Francisco José de Caldas- Distrital.

V. RELATOS DE LAS ESTUDIANTES SOBRE LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La experiencia vivida por los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en su PPII a partir de marzo 2020, debido a la Pandemia, les permite reconocerse como seres sociales, que habitan en un territorio y representan una cultura, capaces

Formação Docente e Currículo

de avanzar hacia niveles superiores de realización, al construir las dimensiones de sí mismo y de los otros, en armonía con el ambiente, desde una comprensión de las ciencias en construcción y en diálogo con la pedagogía que guía las relaciones entre profesor, estudiante y conocimiento, según Barrios (2014).

En los relatos reportados a continuación, titulados “Nuestros relatos de la experiencia de Noveno semestre de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Facultad de Educación, Universidad de Nariño”, Delia describe los cambios ocurridos por la pandemia y las estrategias adoptadas en la disciplina PPI de la formación de licenciadas. Las instituciones de práctica adoptaron metodologías que involucraron la realización de guías de aprendizaje, llamadas telefónicas y clases virtuales. En este sentido, es importante destacar que para las docentes en formación, la práctica se convirtió en una “oportunidad” de “cambio y reinención” “surgido del caos”, lo cual muestra la postura activa, optimismo, resiliencia y capacidad de trabajo de las jóvenes docentes.

Otras docentes en formación no pudieron continuar en las instituciones, entonces en la disciplina PPI surgió la posibilidad de realizar “microclases”. En las mismas, las docentes promovieron encuentros de ciencias virtuales y presenciales con grupos pequeños de niños, niñas y adolescentes (de 3 a 5), con lo que cubrieron la carga horaria asignada a la práctica y dieron continuidad a su formación.

En el relato de Delia se destaca que la aplicación del plan de aula y desarrollo de las microclases fue una experiencia significativa en su formación docente. El mismo sigue a continuación.

Delia: Frente a la situación actual de pandemia y los cambios generados a causa de esta emergencia sanitaria, las aulas de clase, tanto para estudiantes como para profesores, cambiaron de manera significativa. Es así como para nosotros, el caos se convierte en una oportunidad de cambio y reinención, en nuestro papel como estudiantes y docentes practicantes. Las aulas convencionales fueron reemplazadas de manera emergente por aulas virtuales, en las cuales nuestras principales herramientas de trabajo fueron equipos electrónicos como celulares y computadores que se conectaban a la red de Internet para hacer uso de plataformas virtuales como *Zoom*, *Meet Classroom* y también aplicaciones de *chat* como *WhatsApp* y llamadas telefónicas. Todo esto con el fin de acortar las distancias, y poder seguir desarrollando el proceso educativo. Sin embargo, debido a diferentes situaciones que se presentaron de momento, como la falta de conectividad o la suspensión de algunos de las prácticas docentes en algunos centros, se opta por tomar dos alternativas que nos permitieron

Formação Docente e Currículo

continuar con nuestra práctica pedagógica, como son práctica alternativa presencial o virtual "microclases", y práctica en las instituciones educativas municipales, en modalidad virtual.

Por otro lado, Francia cuenta que trabaja en una escuela en un barrio atravesado por violencia y bajos recursos económicos, lo cual fue agudizado en la pandemia, ya que sus estudiantes no tenían recursos tecnológicos para acceder a las clases virtuales. Por lo cual, ella desarrolló, imprimió y entregó guías de aprendizaje. Teresa e Isabel también resaltaron la falta de acceso a internet y de acceso a recursos tecnológicos, Isabel destaca esta problemática en familias con mas de una hermana o hermano. La falta de acceso a la educación por falta de acceso a recursos tecnológicos y a clases, aumenta indudablemente la brecha social, ya que quienes pudieron acceder a clases se encuentran mejor preparados para acceder a la universidad, o a diferentes opciones de trabajos. Lo cual marginaliza aun más a los marginalizados, que cada vez ven menos opciones de futuro vivible. Es un fracaso para la sociedad educar solamente a una parte de los niños y dejar a la deriva al resto, por lo que debemos luchar por una educación gratuita y publica de calidad.

Francia: Mi nombre es Francia, me encuentro en la ciudad de Pasto. Tuve la oportunidad de realizar mi práctica docente en la Institución Educativa Municipal Pedagógico bajo la modalidad virtual en el grado segundo de básica primaria, con estudiantes de entre 7 y 8 años de edad promedio, haciendo uso de la plataforma para videoconferencias *Meet*, chat de *WhatsApp* y llamadas telefónicas. La institución se encuentra ubicada en la comuna 10 de Pasto, en la zona urbana, la cual se caracteriza por ser una zona marginal y con múltiples problemáticas de tipo social, como lo son la venta y el consumo de sustancias psicoactivas, el hurto, entre otros. A la institución asiste población aledaña, en la cual, la situación de pandemia ha dado a resaltar las dificultades económicas por las que atraviesa, de no contar con los recursos tecnológicos y económicos para poder asistir a los encuentros virtuales. La institución, como estrategia, ha implementado la transversalidad, en la que se destacan tres dimensiones, las cuales han sido denominadas mundos natural, social y de desarrollo humano, con el fin de implementar las Guías de Aprendizaje. En este sentido, mi papel como docente en información ha sido el desarrollo de las Guías de Aprendizaje, la entrega con antelación a la institución para su debida impresión y entrega a los estudiantes, los cuales van a la institución a recibir sus paquetes de manera semanal. Ellos envían sus evidencias del trabajo mediante chat de *WhatsApp*, y se desarrollan también mediante la plataforma *Meet* los encuentros virtuales. Se llama telefónicamente a los estudiantes que no pueden acceder a ningunos de ninguno de los recursos antes mencionados, aclarando que son sus padres quienes reciben las instrucciones y las explicaciones del desarrollo de las Guías de Aprendizaje, ya que sirven como puente entre el docente y el estudiante para poder desarrollar de la mejor manera las guías de aprendizaje. A pesar de todas las dificultades que se han presentado, se ha buscado de una u otra forma solucionar estas dificultades para poder llevar a cabo el proceso educativo, buscando, como dije anteriormente, alternativas para poder llegar a los estudiantes y que ellos no se vean afectados por esta situación.

Formação Docente e Currículo

Teresa: Mi nombre es Teresa. Actualmente me encuentro en el pueblo indígena de Los Pastos, Comunidad de Córdoba, Nariño. Al igual que mi compañera anterior, tuve la posibilidad de realizar mi práctica docente en la Institución Educativa Municipal Pedagógico, en este caso en el grado cuarto de primaria, y la edad promedio de los niños es de diez años. El desarrollo de estas prácticas se las hizo mediante una modalidad virtual, haciendo uso de las plataformas como *Meet*, *Zoom* y la plataforma de *WhatsApp*. Además, a los chicos que no se les podía establecer una conexión se les hizo unas llamadas para poder fortalecer lo que no entendían, no comprendían dentro de las Guías de Trabajo de Ciencias Naturales. Creo que esta experiencia de ser docente es muy fructífera, ya que se obtuvo el apoyo tanto de los docentes titulares, como de la universidad en brindarnos los espacios para poder tener acceso a las herramientas virtuales. Así como también es se observó o se evidenció que tanto nosotros, bueno, pues en mi caso que vivimos en una comunidad en donde tenemos pocas posibilidades del internet por la señal, también existen nuestros alumnos, que en gran medida hubo una falta de participación debido a este internet, ya que tenían a sus hermanitos que también tenían conectarse y sólo tenían un solo dispositivo, por ende ellos sólo se conectaban, sólo era posible conectarse una hora a la semana. Complementando también su trabajo, se realizaban las Guías para fortalecer su aprendizaje.

Isabel: Actualmente me encuentro en una vereda del municipio de Belén, Nariño. Tuve la oportunidad de desarrollar mi práctica docente en la Institución Educativa Municipal Libertad, en el grado tercero de la básica primaria, con estudiantes de 8 años de edad aproximadamente, por medio de la modalidad virtual, gracias al uso de la Plataforma para Videoconferencias *Meet*, como también de chat *WhatsApp*. La Institución Educativa Municipal Libertad se encuentra ubicada en la zona urbana. Gran parte de la población que acude a esta institución es de bajos recursos. Tal problemática se ha resaltado con la pandemia, donde se evidenció los problemas económicos en la falta de recursos tecnológicos y acceso a internet. Ahora bien, mi papel como docente practicante es preparar la clase siguiendo la guía que es enviada los días lunes a través de *WhatsApp*. El desarrollo de la clase se hace por medio de la plataforma *Meet*. En la clase se dejan algunas actividades para que los estudiantes realicen en el transcurso del día y, estas actividades se reciben en el chat *WhatsApp*. Tanto en la entrega de las actividades, como en la asistencia a las clases virtuales, se presentan muchas dificultades debido a varias razones, por ejemplo, que los padres trabajan y no pueden enviar a tiempo las evidencias de las actividades, que no se cuenta con un dispositivo como celular o computador, que no se cuenta con acceso a internet, entre otras. Por ello se buscan otros espacios y formas de comunicación con aquellos estudiantes, como llamadas telefónicas, entre otros. A pesar de todas las dificultades, se ha logrado continuar con el proceso buscando diversas alternativas para acompañar a los estudiantes de esta Institución.

Por otro lado, Leonor y Doris nos cuentan la experiencia de las microclases que realizaron. Leonor promovió encuentros presenciales en un club de ciencias del barrio, caracterizado por la violencia y las drogas. En este escenario, apoyada por la comunidad, abrió un espacio de enseñanza de ciencias naturales, donde escuchó a las niñas y niños para desarrollar las clases, hizo experimentos, y las empoderó con conocimiento científico, al mostrarles que “es para

Formação Docente e Currículo

todos” y está “a su alcance”. Se puede decir que enseñó ciencias con sentido de lo humano (BARRIOS, 2014).

Doris también desarrolló microclases, estas fueron en una zona rural, un lugar que conserva gran biodiversidad y paisaje de montaña, con pequeña agricultura, pero que presenta algunas problemáticas ambientales en cuestión de extensión de frontera agrícola, plantación de eucalipto (que posee efectos negativos para el suelo y la biodiversidad), cria de ganado bovino y vulnerabilidad de los recursos hídricos por mal manejo del terreno. En su relato cuenta que aprovechó la biodiversidad de la zona para contextualizar las clases de ciencias. Además podemos observar que en la primera clase, Doris reprodujo el formato de aula tradicional en medio del ambiente natural, con pizarrón, mesas y video mostrando un ecosistema. Sin embargo, en las demás clases, se desprendió de este formato e inventó otros más libres en donde las niñas y niños vivenciaron el ecosistema, observaron las plantas, insectos y animales, observaron las relaciones entre ellos, y caminaron por el entorno. También, a partir de una idea encontrada en una página de internet (biointeractive.org), realizó cartas de redes tróficas con animales y plantas del lugar. En este sentido, resaltamos la capacidad de las docentes en formación para soñar, re-inventarse, estudiar y proponer procesos de mejora de la enseñanza de las ciencias y de respeto a la infancia. Procesos de re-inención docente limitados por pruebas de saber que poco evalúan el desarrollo humano, y por instituciones restringidas a un currículum que no tiene en cuenta el contexto, a la infancia, y que aleja a las ciencias naturales del ser humano y de la vida.

Leonor: Hola! Bienvenidos a nuestro club de ciencias. Mi nombre es Leonor y me encuentro en la ciudad de Pasto. Tengo la oportunidad de desarrollar microclases como una estrategia alternativa de práctica pedagógica, la cual se realiza con niños que se encuentran entre los 7 y 12 años. El desarrollo de las microclases es llevado de manera presencial en el barrio Altos de Chaparrito, que se encuentra ubicado en la comuna 5. Este barrio ha sido atacado por la violencia y la droga. Sin embargo, la comunidad cuenta con líderes comprometidos con el desarrollo del plan de vida. Además, cuentan con mecanismos de participación y vinculación social que están basados en la tolerancia y el respeto. Como estrategia para desarrollar las microclases, se optó por crear un club de ciencias, el cual nos dió la oportunidad de investigar y saber que la ciencia está a nuestro alcance para el desarrollo de nuestras clases. Utilizamos materiales como papel reciclado, pinturas, pinceles y en algunas ocasiones materiales que se encuentran en la alacena de nuestra cocina, con el objetivo de realizar experiencias que nos permitan comprobar que la ciencia es para todos, así como también se realizan y se festejan los cumpleaños de mis estudiantes y momentos especiales que hayamos vivido en nuestro club de ciencias. Los estudiantes tienen la oportunidad y el derecho de compartir sus opiniones acerca de las actividades que se realizan. Así como también ellos buscan algunos experimentos que quieren realizar, dependiendo el tema que se quiera estudiar.

Formação Docente e Currículo

Doris: Mi nombre es Doris. Me encuentro en una vereda que pertenece al municipio de San Pedro de Cartago, Nariño. Tuve la oportunidad de desarrollar mi práctica docente con estudiantes de 13 años de edad promedio pertenecientes a la zona rural del municipio, mediante modalidad presencial, con la ayuda de micro clases, aprovechando los recursos naturales con los que cuenta la vereda. La vereda está situada al oriente del municipio de San Pedro de Cartago, Nariño, y tiene influencia directa con el Cerro Chimayoi. Este cerro cuenta con gran abundancia de árboles y en él se encuentra la mayor diversidad de especies. Por tanto, es uno de los ecosistemas de alta biodiversidad que posee el municipio. La principal actividad económica de la vereda es la agricultura. Gracias a dichas características me fue posible relacionar los contenidos con el contexto de los estudiantes y adecuarlos para que éstos sean más entendibles para ellos, y así dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Para el desarrollo de las micro clases se utiliza como principal recurso la alta biodiversidad de la zona. Se presenta información sobre el hábitat, alimentación y depredadores o consumidores de los animales y plantas que habitan la región y se trabaja con los estudiantes en lugares donde se pueda observar plantas, árboles y algunos animales, incentivándolos a estudiar las posibles relaciones que se producen entre ellos.

Finalmente, Delia destaca que el desarrollo del plan de aulas y de las alternativas de práctica docente, fue un proceso significativo en su formación, ya que exploraron el sentido de lo humano en su capacidad de superar las dificultades. Destacamos al sentido de lo humano para guiar nuestros procesos formativos en contraposición a una lógica mercantilista, racional, lineal, descontextualizada, aburrida y sin emoción.

Delia: Finalmente, como futuros licenciados, agradecemos infinitamente a nuestros docentes encargadas de guiarnos en este proceso tan significativo para nuestra formación, que más allá de lo académico y lo profesional, nos ha permitido explorar el sentido humano al reconocer las diferentes dificultades que pueden presentarse tanto para nosotros como docentes y estudiantes y por supuesto, para nuestros estudiantes, a quienes tratamos de llegar de todas las formas posibles que están a nuestro alcance. Y poder así continuar el proceso educativo superando todas estas barreras.

VI. Los resultados alcanzados en esta experiencia en la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa de los Licenciados

En coherencia con lo planteado en los acápites anteriores se puede precisar que se logró uno de los propósitos centrales acordados con los estudiantes, al inicio de la Pandemia, que es aprender a enseñar ciencias naturales y educación ambiental en contextos educativos de manera alternativa. Gracias al compromiso de los estudiantes, quienes acogieron la estrategia de trabajo solidario y cooperativo ante las condiciones emergentes, nuevos desafíos y limitaciones de conectividad, fue posible que todos los estudiantes cumplan las metas y realicen procesos

Formação Docente e Currículo

significativos para su formación como futuros educadores. Así que, se lograron los siguientes resultados:

Se realizó un aporte a la formación de Licenciados, al redimensionar la comprensión sobre PPII que se tenía hasta antes de esta experiencia, es decir que se abrieron nuevos espacios de trabajo de manera remota, el trabajo en micro clases y las prácticas en otros municipios, diferentes a la ciudad de Pasto, capital del Departamento de Nariño. Es así que, se desarrollaron como experiencias significativas la práctica pedagógica de 16 estudiantes en contextos educativos de Pandemia

Se construyó un plan de aula focalizado en los procesos encaminados a que los estudiantes aprendan a enseñar ciencias naturales y educación ambiental, a partir de los saberes, interés y necesidades de los niños y jóvenes, de manera contextualizada, reconociendo que pertenecen a diversas y diferentes territorios y socioculturales.

Como una propuesta alternativa para la formación investigativa se formuló un macro proyecto de investigación conformado por siete proyectos de estudiantes, que les permiten aproximarse sobre un tema emergente en el campo de la educación en ciencias y, de gran relevancia para su formación como futuros educadores, se trata del reconocimiento de la diferencia, la diversidad cultural, la pluralidad epistemológica con sentido de lo humano.

Otro resultado que se puede destacar es la interacción con comunidades académicas nacionales e internacionales que se está desplegando para generar sinergias con docentes de universidades de Colombia y Brasil, quienes forman parte de esta experiencia como docentes invitadas y realizan la asesoría de los proyectos de investigación de los estudiantes, que forman parte del Macro proyecto y requiere de un trabajo en equipo colaborativo de investigación para aportar desde cada proyecto a un mismo eje problémico.

Finalmente, como parte de la difusión de avances de esta experiencia se han presentado los logros en eventos como experiencia de internacionalización, en una Tertulia Académica organizada por la Universidad Pedagógica de México, con la ponencia denominada: “Diálogos entre pedagogía y ciencias naturales” y; en el Primer encuentro denominado: “Diálogos entre

Formação Docente e Currículo

pedagogía, ciencias naturales y educación ambiental, con sentido de lo humano”, por invitación del Grupo GEASUR de la la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro- UNIRIO- Brasil.

AGRADECIMENTOS

Queremos agradecer a la Doctora Adela Molina y junto con ella al grupo de investigación INTERCITEC perteneciente a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, por su gran contribución a este trabajo y a la formación de las docentes en Ciencias Naturales y Educación Ambiental en investigación y desarrollo de pensamiento crítico.

A las y los docentes en formación, actualmentene en el noveno semestre en la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Facultad de educacición de la Universidad de Nariño, Pasto, Colombia, por su compromiso en la labor docente y su disposición para enfrentar nuevos desafíos. Agradecemos especialmente a Jenny Yepes, Johanna Benavides, Yesenia Delgado, Camila Arteaga, Marcela Castro, Joselyn Rivera, Nataly Cabrera, Daniela Huertas, Daniela Narvaes, Daniel Insuasty, Eliecer España, Ruth Lasso, Maria Natialia Eraso, Andrea Milena Fuertes, Anyela Cordoba, Leidy Bolaños, Licet Arciénagas, Natalia Gomez, Yuliana Guerra.

REFERÊNCIAS

ALIMONDA, H. (org). **La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2011

ANDRÉ, C. **A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores**. Tese doutoral. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2009.

BARRIOS, A. **La tensión disciplinar entre pedagogía y ciencias naturales en la formación de Licenciados: caso Universidad de Nariño**. Tesis Doctoral. Popayan, Colombia: Universidad del Cauca, Rudecolombia, 2014.

Consejo de la Facultad de Educación. (2014). Reglamento de Práctica Pedagógica Integral e Investigativa. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

CORCHUELO, M. **Un Giro en la educación en Ingeniería**. Tesis Doctoral. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, Rudecolombia, 2007.

Formação Docente e Currículo

CREMADES, A. **Revisión bibliográfica sobre estamentos educativos y diferencias culturales en Web of Science (ISI)**. Exedra, Número temático Estamentos Educativos y Diferencias Culturales del Alumnado: diseño de actividades para el fomento de la socialización (EEDCA), p. 105-121, 2011.

FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1981.

FREIRE, P. **La Educación como Práctica de la Libertad**. Uruguay: Edit. Tierra Nueva, 1971.

_____. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Política y educación**. México: Siglo XXI, 1997.

_____. **Pedagogía de la autonomía**. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores, 2002.

_____. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 2006.

GUIDO, J. Indio Solari: cuando en 1986 anticipó el viaje de los millonarios al espacio. Disponible en <https://www.agenciapacourondo.com.ar/debates/indio-solari-cuando-en-1986-anticipo-el-viaje-de-los-millonarios-al-espacio>

DUBOIS, A. La propuesta alternativa desde el enfoque de las capacidades conceptos y marco de análisis. In: Idigoras, María Oianguren (directora): **Territorios en conflicto: claves para la construcción de alternativas de vida**, Gernika-Luno: Red Gernika, 2020.

MOLINA-ANDRADE, A. Seminario Mapeamiento informacional Bibliográfico. San Juan de Pasto: Universidad Mariana, 2018.

RUFINO, L.; RENAUD, D.; SÁNCHEZ, C. **Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial**. Revista Sergipana De Educação Ambiental, v 7, p. 1-11, 2020.

SÁNCHEZ, C.; RIBEIRO, T. **Ciência como histórias do mundo: dilemas e dicotomias nas aulas de ciências para pedagogia**. Ensino, Saude e Ambiente, v. 5, n. 1, 2012.

SVAMPA, M. **Consenso de los Commodities y lenguajes de valoración en América Latina**. Nuso, N° 244, 2013.

Formação Docente e Currículo

VALDERRAMA-PÉREZ, D; EL-HANI, C.; MOLINA ANDRADE, A. Diálogos entre distintas formas de conocimiento en el aula de ciencias: reflexiones teóricas y metodológicas. In: Molina-Andrade, Adela (editora). **Investigación y formación de profesores de ciencias: Diálogos de perspectivas Latinoamericanas**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.

VENEGAS-SEGURA, ANDRÉS ARTURO. Aproximación interpretativa a la narración sobre la naturaleza de cuatro niños y niñas. In: MOLINA-ANDRADE, A. (compiladora): **Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en Educación en Ciencias y la formación de profesores: Avances de investigación**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

SOBRE AUTORAS

ANA BARRIOS ESTRADA

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora en los programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño. Possui graduação em Pedagogia pela Universidad Jagelonia(1987), mestrado em Maestria en educación énfasis en docencia universitaria pela Universidad Pedagógica Nacional(1997) e doutorado em Doctorado en Ciencias de la educación pela Universidad Del Cauca(2014). Atualmente é Docente investigadora da Universidad de Narino e Revisor de periódico da Revista Tendencias. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Segunda líder del Grupo GIDEP – Categoría A COLCIENCIAS 2017

ALEJANDRA IRINA EISMANN

Doctora en Biología Marina y Ambientes Costeros. Investigadora en el grupo GEASur (Unirio-Rio de Janeiro), becaria de Museo de Astronomía de Río de Janeiro donde trabaja en la Coordinación de Educación y Popularización de la Ciencia (COEDU/ MAST).

Formação Docente e Currículo

ANEXO I. PLAN DE AULA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

PRACTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL E INVESTIGATIVA

SEPTIMO SEMESTRE

PLAN DE AULA

RESPONSABLE	
INSTITUCIÓN	
GRADO	
FECHA	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
MOMENTOS	
PRIMERO	Tema
Tema escogido, por ejemplo a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, Colombia) o dado por la institución	
SEGUNDO	Diálogo con estudiantes y familias
Contexto de estudiantes y familias:	

Formação Docente e Currículo

Intereses de estudiantes:	
Saberes previos de estudiantes y familias:	
TERCERO	Análisis de la información obtenida
Temas sobre los cuales podría trabajar, interesantes para las estudiantes y preservación de su medio ambiente, para profundizar mis conocimientos	
CUARTO	Búsqueda bibliográfica, estudio y re- entendimiento del tema
Actualización bibliográfica en Google Imágenes	
Actualización Youtube	

Formação Docente e Currículo

Actualización Google Académico	
Actualización Página web especializada (revista científica, bionteractive.org; pagina NASA, Humboldt; otras...)	
QUINTO	Entendimiento profundo del tema en conexión con otros de ciencia y disciplinas
Relación con el medio ambiente	
Relación con la vida	
Relación con el ser humano; cuerpo humano; células...	
Relación con el cotidiano de las estudiantes	

Formação Docente e Currículo

Relación con ecosistemas donde viven los estudiantes	
Relación con conservación de la biodiversidad y medio ambiente	
SEXTO	DESARROLLO
RECURSOS DIDÁCTICOS	Puedo usar parte del material estudiado. Dependiendo del tema, las imágenes deben abarcar la biodiversidad de seres y cuerpos.
Entorno natural	
Preguntas generadoras de inquietudes y pensamiento	<p>Ejemplo de Preguntas propuestas para el DBA escogido en el ejemplo de la clase (enero- 2021)</p> <p>¿Qué es la vida?</p> <p>¿La lechuga está viva? ¿y en la ensalada? Siente cuando las muerden?</p> <p>¿La zanahoria respira? Debajo de la tierra? Aportes nutricionales..</p>

Formação Docente e Currículo

	<p>¿Qué parte de nuestro cuerpo está formado por zanahorias?</p> <p>¿El mango respira? ¿ El mango está vivo? Y la fresa?</p> <p>¿El cuy tiene células? Y las habas tienen células?</p> <p>¿Los virus están vivos?</p> <p>¿El planeta tierra es un ser vivo?</p>
Experimentos	
Fotos buena calidad	
Foto microscopio óptico	
Foto microscopio SEM	
Foto otra microscopía (atómica..)	

Formação Docente e Currículo

Videos	
Documentales	
Cuentos	
Historias	
Imágenes	
Ilustraciones	
Pinturas	
Conversaciones	

Formação Docente e Currículo

Expresión artística	
Reflexivo/ inclusivo	
AMBIENTES DE APRENDIZAJE	
Participativo	
Autodidacta	
Colaborativo	
De experimentación y descubrimiento	
Expresión artística	

Formação Docente e Currículo

Juegos interactivos	
Interacción con el entorno/ naturaleza	
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
OCTAVO	EVALUACIÓN
<p>El objetivo de la evaluación será saber qué fue entendido y aprendido, y qué faltó aprender. Además, descubrir qué más quieren aprender los estudiantes/ as. Esta nueva información nos permitirá diseñar estrategias didácticas que den continuidad al proceso de aprendizaje.</p> <p>Es importante, utilizar otras formas de evaluar y otras lógicas que no tengan por objetivo poner una nota y comparar aprendizaje entre estudiantes/ as; sino entender sobre los procesos individuales de los mismos. Estas formas de evaluación deben ser diferentes a</p>	

Formação Docente e Currículo

reponder un examen o cuestionario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (NORMAS APA)

Se puede tomar como algunos de sus referentes: Los lineamientos curriculares para ciencias naturales (1998); los estándares básicos de competencias (2006); Los Derechos Básicos del Aprendizaje.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Diálogos sobre Trabalho-Educação: oficinas pedagógicas e prática reflexiva no Ensino Médio Integrado

Dialogue about Work-Education: pedagogical workshops and reflective practice in Integrated High School

Francisco das Chagas Silva Souza¹; Virgínia da Silva Moura Soares²; Ana Paula Marinho de Lima³

1 Doutor em Educação (UFRN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil – E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

2 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Ipanguaçu, RN, Brasil - E-mail: virginiasmoura@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0744-8276>

3 Mestra em Ensino (Posensino – UERN/IFRN/UFERSA) e doutoranda em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), Mossoró, RN, Brasil - E-mail: ninapaula01@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4783-3731>

Palavras-chave:

ensino médio integrado;
educação profissional;
trabalho;
diálogo;
oficinas pedagógicas.

RESUMO: Na perspectiva marxista, o trabalho é fator distintivo entre o ser humano e os animais. Ao projetar ações sobre a natureza, com o intuito de produzir a sua sobrevivência e a da comunidade, os homens ditos “primitivos” educavam-se, ou seja, aprendiam e ensinavam a partir das experiências diárias. Esse princípio educativo do trabalho se rompe quando a sociedade passa a se dividir em classes. Considerando a importância dessa discussão na Educação Profissional, foi realizada uma oficina pedagógica sobre a relação Trabalho-Educação com alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Ipanguaçu. O encontro com os alunos se deu de forma remota. Para estimular o diálogo, foi usado um vídeo de curta-metragem. No final do encontro, que durou 60 minutos, foi solicitado aos estudantes um texto escrito no qual deveriam tecer considerações a respeito do tema abordado. Nesses relatos, que também serviram para a avaliação da oficina, os estudantes destacaram a importância daquele momento formativo e comentaram a relevância da escola para o futuro profissional. Merece destaque o bom nível de conscientização política dos estudantes ao perceberem a escola não como um espaço em que se repassam conhecimentos, mas de reflexão sobre a sociedade, com vistas à transformação.

Keywords:

integrated high school;
professional education;
work;
dialogue;
pedagogical workshops.

ABSTRACT: From a Marxist perspective, the work is the distinctive factor between humans and animals. By designing actions on nature, in order to produce its survival and that of the community, the so-called “primitive” men were educated, that is, they learned and taught from daily experiences. This educational principle of work breaks when the society begins to divide into classes. Considering the relevance of this discussion in the Professional Education, a pedagogical workshop was held about the Work-Education relationship with students from the Federal Institute of Education, Science and Technology from Rio Grande do Norte, *Campus* Ipanguaçu. The meeting with the students took place remotely. To stimulate the dialogue, a short film video was used. In the end of the

Formação Docente e Currículo

meeting, which lasted 60 minutes, students were asked to write a text in which considerations should be made on the subject addressed. In these reports, which also were used as the workshop evaluation, the students highlighted the relevance of the school for the professional future. The good level of political awareness of the students is worth mentioning, when they perceive the school not only as a space in which knowledge is passed on, but of reflection on society, with a view to transformation.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

É comum se dizer que o trabalho “dignifica” o ser humano, apesar de o que este recebe como salário, em troca do seu esforço físico ou intelectual, não seja uma remuneração compatível ao que ele produziu. Fazemos essa afirmação pautados na concepção marxista de que o capitalismo se sustenta em função da mais valia gerada pelo trabalho não pago: “Toda mais-valia, qualquer que seja a forma particular de lucro, renda etc., em que ela mais tarde se cristalice, é, segundo sua substância, materialização de tempo de trabalho não-pago” (MARX, 1996, p. 162).

Em face das transformações no mundo do trabalho, no último século, não podemos falar da situação dos trabalhadores na atualidade com o mesmo olhar que Marx o analisou na no século XIX. No entanto, não podemos dizer que o capitalismo se tornou “bonzinho” ou mais humano. Ao contrário disso, a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2006, 2009) continua alijada dos meios de produção e, muitas vezes, segue o discurso do patrão, mesmo que nem o conheça.

Pautados em relatos meritocráticos, empresários asseguram que os seus bens foram conquistados com esforços, sendo os seus empregados melhor sucedidos “provas” irrefutáveis de que todos têm as mesmas oportunidades. Diante disso, os sujeitos malsucedidos, subempregados ou desempregados veem-se como culpados da situação em que vivem e se esforçam para fazer cursos de capacitação, qualificação e requalificação, palavras em moda no cenário neoliberal e que têm rendido muito lucro para empresas que “vendem” o futuro e a inserção no mercado (SOUZA; ALBANO, 2019).

Importa destacar que a concepção de trabalho como gerador de riquezas, portanto, atividade enobrecedora, é algo relativamente novo, pois se consolidou com o capitalismo. Saviani (2003, 2007), embasado em uma leitura marxiana, busca os princípios históricos e ontológicos do trabalho. Para ele, os primeiros seres humanos viviam em comunidades e se esforçavam diariamente pela sobrevivência. Sobreviver dependia de estar juntos e projetar ações de modo a transformar a natureza, muitas vezes inóspita, ou seja, o trabalho era algo

Formação Docente e Currículo

necessário, vital. Ao trabalharem, os seres humanos também se educavam, visto que educação está em todos os lugares e em todas as sociedades, sejam estas divididas em classes ou não. “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Esse processo educativo propriamente humano, por estar *no* e *com* o mundo, é também realçado por Freire (1997a, n. p.):

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu “espírito”, mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão.

A realidade traçada por Saviani mudou quando a sociedade se cindiu em classes e, juntamente com estas vieram novos processos educativos condizentes com os interesses dos grupos que detinham o poder econômico e político, como podemos perceber em obra clássica de Manacorda (2010). Os donos dos meios de produção tinham um tipo de educação voltada à formação intelectual e política, como acontecia na *paideia* ateniense, e os trabalhadores, uma educação para a obediência e para a prática de tarefas manuais.

Com a consolidação das relações capitalistas de produção, o trabalho não poderia mais ser associado a castigo e tortura, como antes; ao contrário disso, essa atividade assume o caráter enobecedor, dignificante. O ser humano honrado é aquele que trabalha, que se esforça, que não tem preguiça, esta, aliás, é vista como a razão pela qual muitos não prosperam. Em síntese, o trabalho deixa de ser “criador da vida humana” para se tornar “alienador e mutilador da vida dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 2002).

Consideramos importante levar essa discussão para estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), visto que esses jovens estão matriculados em cursos de formação para o mundo do trabalho e precisam percebê-lo criticamente, realizamos oficinas pedagógicas com alunos do EMI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Ipangaçu, em março de 2021, no formato remoto, em face da situação da pandemia de Covid-19.

A opção pelas oficinas pedagógicas deu-se pelo fato de que estas:

[...] oferecem desenvolvimento social, além de possibilitar a troca de experiências entre os mentores e os participantes, ampliando assim, a capacidade sócio-cognitiva,

Formação Docente e Currículo

o interacionismo e a liberdade de aprender de todos que estão envolvidos. Dessa forma, permitem que os participantes ampliem os conhecimentos adquiridos em sala de aula e os relacionem com o cotidiano (MONTEIRO *et al.*, 2019, p. 60).

Desse modo, compreendemos as oficinas como espaços dialógicos, visto que, segundo Freire (2012, p. 85), “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O diálogo “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (grifo do autor).

Como bem observam Oliveira e Costa (2018, p. 7), o processo educativo não tem apenas a perspectiva de estender um conhecimento, “pois o diálogo é próprio do ser humano e por meio dele é possível travar relações que podem conduzir a um percurso multidirecional de troca de conhecimentos envolvendo todos os sujeitos participantes do processo de aprendizagem”. Logo, a relação dialógica opõe-se aos métodos bancários, como veremos adiante, por estes suporem um acabamento da realidade e dos homens e um simples consumo de ideias de uns pelos outros.

As oficinas tiveram vários temas problematizadores, no entanto, dado que neste artigo não temos espaço para abordar todas, selecionamos a primeira destas, cujo foco foi a relação trabalho e educação. Esta, da mesma forma que as demais, caracterizou-se como uma pesquisa-ação, considerada por Thiollent (2011) como uma metodologia capaz de desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

Tripp (2005) ressalta o caráter pragmático da pesquisa-ação por se distinguir da pesquisa científica tradicional ao alterar o que está sendo pesquisado. Para o autor, “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 447).

No caso específico de nossas oficinas, compreendemos que estas se faziam necessárias não só para os estudantes aprofundarem seus conhecimentos e refletirem acerca de suas vidas, mas também para nós, visto que somos seres aprendentes. Como nos ensina Freire (2008, p. 29): “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Neste artigo, abordamos nossa experiência de ensino-aprendizagem com o uso de uma oficina pedagógica cujo tema foi “Trabalho-Educação”. O artigo apresenta uma única

Formação Docente e Currículo

seção além da introdução e das considerações finais. Nela, introduzimos uma discussão sobre o EMI com o intuito de justificar a importância do tema da oficina para os alunos que estudam em cursos técnicos de nível médio na forma integrada. Em seguida, relatamos como se processou nossa experiência e os resultados alcançados a partir de textos escritos pelos alunos. Importa destacar que apesar de utilizarmos, como referenciais, alguns autores do campo da pesquisa em Educação profissional, nossas análises tiveram como suporte as ideias de Paulo Freire expressas em muitas de suas obras.

TRABALHO-EDUCAÇÃO: REFLEXÕES COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN/IPANGUAÇU

O Ensino Médio, na forma integrada, mais comumente chamado de “Ensino Médio Integrado”, foi criado por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que extinguiu o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, cuja principal característica era a separação entre a formação geral e a profissional. Por isso, o termo “integrado”, alude à possibilidade de uma formação que articula trabalho e educação numa perspectiva de unidade, como observa Ciavatta (2012, p. 84):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? [...] Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou na unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a formação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Seguindo o seu raciocínio, a autora parafraseia o filósofo italiano Antonio Gramsci: “buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2012, p. 84).

O EMI é fruto da luta dos educadores progressistas, pautados em princípios como a omnilateralidade, a politecnicidade e a Escola Unitária. Entretanto, uma formação integrada é um grande desafio dada à dificuldade dos educadores em unir áreas que lhes foram apresentadas como distintas, discrepantes ou inconciliáveis. Além disso, a Reforma do Ensino Médio,

Formação Docente e Currículo

promovida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ao estabelecer que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, dificultam ou mesmo impedem a articulação entre a formação geral e a profissional. Para Souza, Costa Júnior e Souza (2021, p. 12):

Os itinerários formativos não só oficializam a flexibilização e a fragmentação do conhecimento, confrontando-se com os princípios da interdisciplinaridade, como também geram a falácia de que os estudantes terão opções de escolher qual dos cinco itinerários seguir, como se todas as escolas estivessem preparadas para ofertá-los. No tocante ao Itinerário Formativo V (Formação Técnica e Profissional), a Reforma se aproxima mais da formação polivalente que da politecnicidade, uma das bandeiras de luta dos educadores progressistas. Nesse sentido, não é preciso um aluno politizado e questionador. Basta-lhe saber manipular as máquinas conforme aprendeu com professores sem formação adequada, mas que tiveram sua competência atestada como “notório saber”.

Feita essa rápida introdução acerca do que seja o EMI, passemos a discorrer sobre a nossa experiência com alunos de cursos técnicos de nível médio integrado, ofertados no *Campus Ipanguaçu* do IFRN. Conforme salientado, tratou-se de uma oficina pedagógica com o tema “Trabalho e Educação”, realizada em março de 2021, com a finalidade de gerar reflexões e diálogos quanto ao papel da educação no mundo do trabalho.

Iniciamos o encontro frisando que trabalho e educação são elementos inseparáveis, pois, ao produzir a sua existência, os homens “primitivos” se educavam, ou seja, aprendiam e ensinavam coletivamente nas práticas sociais, realidade que se alterou com a divisão da sociedade em classes, quando o trabalho deixou de ser princípio educativo e se tornou uma forma de opressão de uma classe sobre outra.

A indissociabilidade entre trabalho e educação é ponto pacífico entre os pesquisadores do Grupo de Trabalho 9 (GT 9) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Assim, consoante Ciavatta (2019, p. 137), se, antes, esse GT era denominado “Educação e Trabalho”, em 1989, o termo se inverteu dado que “as pesquisas foram exigindo maior aprofundamento teórico sobre as relações entre os dois termos e a sociedade, onde ocorrem os processos educativos e as atividades produtivas, do trabalho e da educação em suas diversas formas”. Por isso, a autora utiliza o hífen substituindo a conjunção aditiva “e”, pois, para ela: “do ponto de vista epistemológico, cabe observar que o termo ‘Trabalho-Educação’ é uma unidade, enquanto ‘Trabalho e Educação’ são dois termos justapostos, mantendo cada um seu significado próprio” (CIAVATTA, 2019, p. 138).

Formação Docente e Currículo

Feitas essas observações, procuramos reforçá-las com a exposição de uma animação, intitulada “Escolhas da vida” (Alike), dos espanhóis Lara e Méndez (2015), cujas cenas mais significativas estão presentes na figura 1.

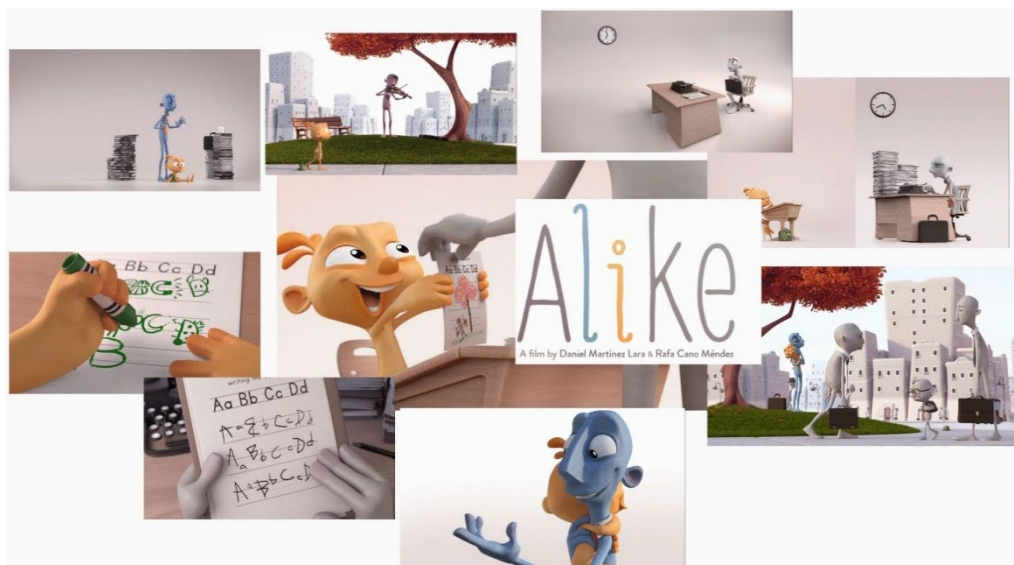


Figura 1: Imagens do curta-metragem *Alike*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>. Acesso em: 5 ago. 2021.

Nossa escolha por esse vídeo deu-se pela reflexão que suscita acerca da relação trabalho e educação na sociedade moderna. Em apenas oito minutos, o curta-metragem nos convida a problematizar a respeito de política, sociedade, cultura, mercado de trabalho, educação infantil, saúde mental e emocional, lazer, projeto de futuro, dentre outros temas.

Tudo se passa numa cidade distópica, na qual os carros passam por prédios monocromáticos e as pessoas transitam apressadas pelas ruas. Logo, o vídeo apresenta uma sociedade mais preocupada com a reprodução da força de trabalho do que com as sociabilidades. Os personagens são um menino e o seu pai que vivem uma rotina parecida com aquela vivida pelas pessoas que aparecem nas imagens da cidade. Diariamente, o pai leva o filho para a escola e segue para o trabalho que, conforme as mudanças de cores do vídeo, revela que se trata de uma atividade repetitiva e estressante. Mais tarde, depois de datilografar pilhas de papéis, assim como outros empregados ao seu lado, o pai espera ansioso pelo fim do expediente, quando, exausto, busca o filho na escola e confere as suas atividades.

Um dia, ao conduzir o filho à escola, a rotina é quebrada por um violinista que se apresenta na rua, sob uma árvore e chama a atenção da criança que para e se encanta com a música. O pai, apressado, desprende o filho e ambos seguem o trajeto de sempre. Na escola, o menino, feliz,

Formação Docente e Currículo

desenha o violinista, mas o professor o reprime e o orienta a fazer as tarefas. Mais tarde, o filho exhibe ao pai o seu desenho e ele, tal qual o professor, demonstra olhar de reprovação.

O pai, preocupado com a educação do filho, não percebe que a escola está o moldando para torná-lo um adulto enquadrado no mesmo sistema que ele faz parte, um sujeito que faz tarefas repetitivas, exaustivas e sem criatividade. Desmotivado pelo pai e pela escola, ao expressar seu amor pela música do violinista, o filho vai perdendo a energia até que o pai perceba que há outras coisas na vida merecedoras de valor.

A animação alerta para os riscos de a escola vir a se converter em um espaço massificador e desestimulante tanto quanto a maioria dos ambientes de trabalho. Naquela escola, as leituras prévias de mundo, a criatividade e a ludicidade não têm valor. Portanto, o filme alerta para a necessidade de processos educativos que estimulem a formação ampla do sujeito, para além do mercado de trabalho; uma formação que estimule e conduza o educando a pensar criticamente a sua realidade, além de lhes proporcionar ferramentas para agir sobre ela (FREIRE, 2012).

Considerando o público para o qual foi apresentado o vídeo (jovens que estudam em uma instituição de Educação Profissional), nossa expectativa era que a animação suscitasse reflexões e diálogos sobre a importância de uma formação *omnilateral*, ou seja, “uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas” (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 284). Em vista disso, convidamos os alunos para uma discussão a respeito do que está implícita e explicitamente imposto pela nossa sociedade sobre os rumos que devemos seguir.

Alguns alunos fizeram análises relevantes com relação ao vídeo. Porém, como era o nosso primeiro encontro e alguns estudantes se sentiam tímidos, solicitamos que escrevessem um texto no qual refletissem acerca de suas trajetórias educativas, da concepção de educação que tinham ou que passaram a ter e das perspectivas que têm para o futuro no mundo do trabalho, por conseguinte, esses relatos também serviriam de avaliação da nossa oficina.

Dentre os relatos obtidos, selecionamos aqueles que consideramos mais significativos sobre a relação Trabalho-Educação¹:

¹ Embora todos os estudantes tenham assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que a pesquisa tenha sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mantemos o sigilo das informações pessoais repassadas pelos estudantes, nas atividades propostas. Quanto aos seus nomes, estes foram substituídos por outros fictícios na escrita deste artigo.

Formação Docente e Currículo

A educação está presente na minha vida desde os meus primeiros dias até hoje, digo isso porque não nos damos conta de quando começamos a aprender algo, ou pelo menos não temos consciência de que estamos aprendendo, pois, o ensinar e o aprender estão muito naturalizados a tal ponto que, normalmente só enxergamos a educação como um instrumento exclusivo da escola. Por mais que antes da oficina “Trabalho e Educação” já existisse esse entendimento na minha mente, de que a escola não é o único ambiente onde a educação acontece, os diálogos serviram para refletir e analisar o mundo e minha trajetória nele. É muito emocionante rememorar essa minha trajetória, observar o quão importante foi a participação dos meus pais, do meu irmão e dessa casa de educação, que me fez sonhar e saber que é sim possível realizar esses sonhos. Através de todo esse meu processo consigo dizer que SIM, educação é sim vida, que trabalho é sim vida. Acho impossível separar essas duas coisas, ambas fazem parte de mim. (Frida)

Acredito que escolher uma profissão é muito mais do que quanto eu quero receber ou o que eu quero possuir. É sobre quem eu quero ser e como eu quero fazer desse mundo um lugar melhor. (Diana)

[No tocante ao vídeo] percebi que o trabalho nos tempos atuais se tornou muito monótono e o trabalhador perdeu seu “valor” pois o mesmo não é mais visto como trabalhador e sim como uma mercadoria [...]. (Kelvin)

A escola foi muito importante pra mim, pois não foi só um local onde me eduquei, mas também um local onde aprendi sobre a diversidade de culturas, conversei e me diverti bastante, isso ajudou muito na formação do ser humano que sou hoje em dia. (Elvira)

A educação é aquilo que impede que um coletivo social se torne um grupo de seres bestificados. Mas é importante salientar que a educação não pode ser lida como aquilo que só se aprende entre as paredes de uma instituição escolar, porque mesmo que esse conhecimento seja totalmente válido, ele não deve ser a única unidade de medida, porque o ensino formal em muitos aspectos se resume em uma reprodução assistida do conhecimento. (Laura)

[Com o vídeo] é perceptível como a escola se tornou um local de preparação para o mercado de trabalho, nos direcionando para escolher uma profissão e segui-la, sendo esse o objetivo do ser humano perante a sociedade, sua função diante dela. (Beatriz)

Os relatos dos seis educandos² são esclarecedores quanto ao que pensam sobre a escola, o trabalho, a formação e as suas experiências. Observamos que alguns manifestam claramente a preocupação com o futuro, posto que o mercado de trabalho será o único meio de sobrevivência desses jovens, filhos de pessoas pobres, muitos residentes na zona rural.

² Tivemos outros relatos escritos, mas, para a escrita deste artigo, foi necessário selecionarmos alguns para exemplificar os resultados.

Formação Docente e Currículo

Tem razão Dayrell (2007, p. 1022) ao afirmar que “A sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo”.

Podemos vislumbrar uma “sociedade revolucionária”, como denomina Freire (2012), ao nos depararmos com relatos como o da aluna Diana, que relaciona a escolha da sua profissão à oportunidade de “fazer desse mundo um lugar melhor”. Para alguns, a fala da aluna não passa de frases feitas ou idealismo juvenil, utopia. Porém, como bem observou Freire (1979, n. p.): “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”.

Já a aluna Frida nos surpreende com um texto extenso e profundo, no qual afirma que percebia a educação para além do ambiente escolar, antes mesmo da oficina, e que esta lhe oportunizou refletir sobre o seu ser no mundo. Logo, Frida se observa no mundo com o mundo e não sobre ele, como nos ensina Freire (2013, n. p.).

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Os relatos demonstram, em maior ou menor grau, o despertar de consciência. Nesses textos, percebemos um deslocamento da consciência ingênua para a consciência crítica, haja vista que esses alunos estão refletindo sobre a sua realidade, não de forma passiva ou adaptativa, mas na condição de protagonistas de sua história. No relato do aluno Kelvin, por exemplo, fica evidente o que ele aprendeu sobre as mudanças no mundo do trabalho e a desvalorização dada ao trabalhador, agora transformado em mercadoria. Ele observa, assim como foi apresentado no curta-metragem *Alike*, que o trabalho tem se tornado algo monótono e sem criatividade.

Em face desses relatos, é adequado trazer a lume as reflexões de Freire sobre o processo de conscientização que, para ele, é contínuo. Esse processo é assim explicado por Freire (1979, n. p.):

[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao

Formação Docente e Currículo

qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.

Mantemos uma citação longa, pois quebrá-la significaria perder o fio condutor do processo de conscientização delineado pelo autor, um processo contínuo, sem interrupções, em que uma fase não se encerra na outra. Os comentários dos estudantes revelam o papel da educação no processo de conscientização descrito acima. A aluna Laura afirma que a educação “impede que um coletivo social se torne um grupo de seres bestificados”. Continua seu raciocínio afirmando que a escola não é o único espaço educativo, pois, embora o conhecimento que oferece “seja totalmente válido, ele não deve ser a única unidade de medida”. É evidente o nível de politização dessa aluna que demonstra ter superou a “educação para a domesticação” e incorporado a “educação libertadora”, como explica Freire (1997b): “Enquanto que o educador burguês é ‘unilateralmente’ o mestre daqueles que dele aprendem, o educador libertador deve morrer como educador ‘unilateral’, de modo a renascer como aluno-mestre de seus mestres-alunos. Sem esta morte recíproca e este renascimento, uma educação libertadora é impossível”.

Formação Docente e Currículo

É importante percebermos, mediante as falas dos educandos, a importância dada à educação para a sua formação pessoal e profissional, mas sem deixar de aludir para o fato de a escola ser uma instituição que desempenha, na sociedade capitalista, o papel de reprodutora dos interesses da elite. Tal visão pode ser observada na fala de Laura, que admite ser a escola um lugar de aprendizagem na proporção que retira o sujeito do estado de ignorância, porém, alerta que se tenha cautela “porque o ensino formal, em muitos aspectos, se resume em uma reprodução assistida do conhecimento”.

De fato, a escola historicamente tem sido um meio que a sociedade capitalista utiliza para controlar a sociedade e se manter no poder. O “Movimento Escola Sem Partido” é um exemplo claro disso ao defender apenas o repasse de conteúdos “limpos” de ideologia política, como se isso fosse possível. Nessa escola, os professores desestimulariam o espírito crítico e ensinariam aos alunos a aceitação passiva das “verdades” preestabelecidas. Para que isso ocorra, “os professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério”, daí o porquê de ser chamada de “lei da mordaça” pelos seus críticos (CARA, 2016, p. 44).

Contudo, se um setor da sociedade alerta para a necessidade de se controlar os professores e, conseqüentemente, os alunos, então, não podemos afirmar que as escolas são apenas ambientes de manutenção da ordem. Se assim o fosse, e se isso estivesse ocorrendo a contento, não seria necessário criar uma lei que limitasse a liberdade de expressão e de cátedra. Nessa direção, Freire (1989, n. p.) observa que “As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas”. Em seguida, comenta essa contradição:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática.

Formação Docente e Currículo

A partir das ideias de Freire, podemos constatar que a escola reproduz as ideias da classe que exerce o poder, e isso se dá de várias formas; mas, por outro lado, promove a negação das ideias veiculadas pela classe dominante quando os professores possibilitam uma confrontação entre estas e a realidade do aluno. Da mesma forma que Freire, Saviani (2011) salienta os dois papéis exercidos pela escola, o de reprodutora e o de transformadora da sociedade. Fundamentado pelo materialismo histórico e dialético, esse autor busca entender a educação em seu movimento histórico, definida pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, ao passo que luta pela superação da condição de reprodutora da ideologia dominante para então pensar um caminho para a transformação da escola e da sociedade.

Nos relatos dos estudantes é perceptível o caráter transformador da escola nas vidas das alunas Elvira e Frida. Para a primeira, essa instituição, além de educá-la, foi um local onde aprendeu sobre a diversidade de culturas e se divertiu com os amigos; ou seja, realça a escola como ambiente de socialização.

Os relatos dos estudantes também dialogam com uma discussão muito cara nas obras de Paulo Freire, sobretudo na “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2012): a educação “bancária” e a sua superação por uma educação libertadora.

Contra-pondo-se a uma visão dogmática da realidade, Freire defendia uma educação que possibilitasse ao homem a reflexão sobre si, sobre o mundo e as responsabilidades que tem na construção de uma nova sociedade. Por isso, a proposta pedagógica freireana parte do princípio de que o homem é um ser inacabado, portanto, um ser histórico que se constrói na medida em que faz o próprio caminho (FREIRE, 2008, 2012). Nesse sentido, Fiori (2012, p. 11) esclarece, ao prefaciar a “Pedagogia do oprimido”, que esta não é “para ele, mas dele”, pois espera-se que “o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”.

Na crítica à educação tradicional, que separa ensino e aprendizagem e divorcia o educando do seu contexto sociocultural, Freire (2012) propõe uma pedagogia capaz de conduzir os educandos à problematização acerca das condições históricas de desigualdade social e de opressão a que estão submetidos. Portanto, uma educação libertadora, pois supera a “educação bancária”, na qual “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são *retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram* e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2012, p. 63, grifo nosso).

Formação Docente e Currículo

Esse processo educativo se volta a uma narração de listas de conteúdos que dificilmente irão se transformar em saberes, posto que, “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 2012, p. 63). Em seguida, afirma que nessa concepção “bancária” da educação, o saber é uma doação dos “sábios” aos “não-sábios”, uma “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2012, p. 64).

Ao escrever sobre a extensão universitária, Freire endossa seus argumentos contra a educação compreendida apenas como um ato de transferência de conhecimento de sujeitos que “sabem” para os que “não sabem”: “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2015, p. 42-43).

Após elencar as características da “educação bancária”, Freire conclui que esta serve aos opressores ao tornar os oprimidos adaptados e subservientes à situação que os oprime. “A questão está em que *pensar autenticamente é perigoso*. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (2012, p. 67, grifo nosso). É isso que podemos constatar no curta-metragem apresentado para os estudantes, um pai que age como autômato e uma criança que a escola está formando para também o ser.

A manutenção da “consciência ingênua”, ou seja, de uma visão fatalista da realidade, é do interesse da concepção “bancária” de educação. A educação libertadora depende do processo de conscientização, como já vimos, e, para isso, Freire (1979, n. p.) realça a importância da utopia, pois esta exige e estimula o conhecimento crítico.

Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá. Além disso, entre o anteprojeto e o momento da realização ou da concretização, há um tempo que se denomina tempo histórico; é precisamente a

Formação Docente e Currículo

história que devemos criar com nossas mãos e que devemos fazer; é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico.

A transição da consciência ingênua para a crítica encontra, na pessoa do educador, um importante agente, haja vista que este estimula a utopia e a consciência do aluno como ser *no* e *do* mundo. Desse modo, cabe ao educador, o trabalho humanizante que “não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1979, n. p.). Aliás, reforçamos que essa foi a nossa preocupação com a realização das oficinas: proporcionar espaços de diálogos, fora da sala de aula, com estudantes de cursos e anos diferentes, de modo mais focalizado em um tema.

Nessa direção, o educador que “pensa certo” é aquele que rejeita o posto de sujeito da formação ao compreender o ensino e a aprendizagem como processos que ocorrem *pari passu*, sem hierarquias. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, Freire (2008, p. 47) salienta o papel do educador como “um ser crítico e inquiridor, inquieto [...]” criador das condições para que o educando reflita acerca de si e do seu entorno. Por assim agir, esse educador não doa o conhecimento; ao contrário, conduz o educando na construção deste. Nessa perspectiva, educadores e educandos, em comunhão, percebem-se como agentes transformadores e passam a atuar no processo de transformação da realidade, daí a conhecida máxima freireana de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2012, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, relatamos uma experiência de oficina pedagógica com alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN/Ipanguaçu, cujo objetivo era proporcionar reflexões e diálogos acerca do tema “Trabalho-Educação”. Nossa expectativa era que tais discussões contribuíssem para uma educação comprometida com a formação de sujeitos em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológico, ou seja, uma formação omnilateral, como propõe o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012). Em

Formação Docente e Currículo

outras palavras, uma educação capaz de superar a educação “bancária” e construir uma educação libertadora, emancipatória, humanística.

Empenhados nesse propósito, estimulamos os estudantes a ponderar acerca do tema “Trabalho-Educação”, discutido na “sala de aula” virtual onde nos reunimos remotamente. Os textos entregues pelos educandos demonstraram uma excelente capacidade reflexiva desses alunos, conforme alguns trechos apresentados neste artigo.

Consideramos, como Oliveira e Costa (2018, p. 6), que “A educação é um processo que envolve estritamente relações humanas e como tal é preciso considerar as diferentes maneiras de dialogar para que se possa desenvolver novas possibilidades de aprendizado”. A oficina foi, para nós, uma dessas maneiras, pois acreditamos ter conseguido estimular análises sobre a escola, a sociedade e o mundo do trabalho. Desejamos ter gerado a utopia, a chave necessária para a desmistificação e a transformação social, segundo nos ensina Freire.

Também cremos ter contribuído para a formação integral dos educandos, um dos grandes desafios da Educação Profissional, sobretudo no cenário em que o governo federal, apoiado pelos setores conservadores da sociedade, visam tirar da escola a capacidade que ela tem unir teoria e prática, ciência e arte. A respeito disso, citamos, mais uma vez, Freire (1978, p 101) que, ao comentar sobre a impossibilidade de separação entre trabalho manual do trabalho intelectual, afirmou que a escola que adota esse modelo não se “[...] distingue essencialmente da fábrica ou da prática de um campo agrícola nem a elas se justapõem”.

Cabe frisar que Freire acompanhou a luta da classe trabalhadora, tanto no Brasil como em vários países da América Latina, pela sobrevivência, pela libertação, pela vida. Uma batalha que se dá, sobretudo, na sua relação com o trabalho de onde emerge a sua leitura do mundo e do outro. Não obstante, o educador defendia uma transformação radical do sistema educacional, assim como, a reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico da classe trabalhadora em uma maneira diferente de educação, “em que mais que ‘adestramento’ para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho” (FREIRE, 1978, p 16).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

Formação Docente e Currículo

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARA, D. O Programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 42-48.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, M. Trabalho-educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 132-149, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FIORI, E. M. Prefácio - Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p. 11-26.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed., São Paulo: Paz e terra, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, não paginado, jan./jul. 1997a. Disponível em: www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/6.html. Acesso em: 28 ago. 2021.

FREIRE, P. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-30, jan./jul. 1997b. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1126>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G. G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

Formação Docente e Currículo

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal: Editora IFRN, 2012.

LARA, D. M.; MÉNDEZ, R. C. **Alike**. 2015. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Konfide Education. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. v. 1, t. 1. (Coleção Os Economistas).

MONTEIRO, H. R. S. *et al.* A importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Epistemologia e Práxis educativa**, Terezina, v. 2, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/8915/5279>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, J. P.; COSTA, C. L. Desenvolvimento de projetos e(m) educação para a cidadania - o caso do programa de apoio à extensão do IFRN. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7085>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Rio de Janeiro, **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180. jan. abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOUZA JÚNIOR, J. Omnilateralidade. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-287.

SOUZA, F. C. S.; ALBANO, V. D. A. Compre o seu futuro! o cenário atual da mercantilização da Educação Profissional no Brasil. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e8835, out./dez. 2019.

SOUZA, F. C. S.; COSTA JÚNIOR, J. G. B.; SOUZA, F. L. A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada?. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e0310212216, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/12216/10906/161227>. Acesso em: 30 ago. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Formação Docente e Currículo

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Licenciado em História (UFPB), doutor em Educação (UFRN) e pós-doutor em Educação (UFF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Mossoró. Leciona nos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). É coordenador do Grupo de Estudos “Trabalho, Educação e Sociedade” (G-Tres) do IFRN.

VIRGÍNIA DA SILVA MOURA SOARES

Possui graduação em Serviço Social (UFRN) e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN). É assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no *Campus* Ipanguaçu.

ANA PAULA MARINHO DE LIMA

Possui licenciatura em Pedagogia (UERN) e Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (Associação ampla entre a UERN, o IFRN e a UFERSA), tendo sido bolsista da Capes no período de 2019 a 2020. Doutoranda em Educação Profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Participa do Grupo de Estudos “Trabalho, Educação e Sociedade” (G-Tres) do IFRN.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Paulo Freire em diálogo com Frantz Fanon e Amilcar Cabral: racismo, subjetividade e educação

Paulo Freire in dialogue with Frantz Fanon and Amilcar Cabral: racialism, subjectivity and education

Luiza Rodrigues de Oliveira¹; Fátima Lima²; Abrahão de Oliveira Santos³

1 Doutora. Professora da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil – E-mail: luizaoliveira@id.uff.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2264-1258>

2 Doutora. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: Fatimalima4@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9449-2514>

3 Doutor, professor da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil – E-mail: abrahaosantos@hotmail.com /ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7741-3020>

Palavras-chave:
práxis; violência; cultura;
educação.

RESUMO: Ao comemorarmos os 100 anos de nascimento de Paulo Freire, discussões sobre o seu legado estão na cena do dia, muitas dizem respeito às disputas teórico-metodológicas em torno dos seus referenciais — para uns o fundamento da sua obra está nas análises da estrutura social e para outros nas perspectivas do humanismo radical. Neste artigo, a proposta é, para além dessa disputa epistemológica, entender o sentido de subjetividade e de racialização nos textos de Paulo Freire a partir da influência de Frantz Fanon e de Amilcar Cabral. Para tanto, iremos ao encontro dos sentidos de práxis, violência, cultura e educação na obra desses três autores.

Keywords:
praxis; violence; culture;
education.

ABSTRACT: As we celebrate the 100th anniversary of Paulo Freire's birth, discussions about his legacy are on the scene of the day, many of them related to theoretical-methodological disputes around his references - for some, the foundation of his work lies in the analysis of social structure and for others in the perspectives of radical humanism. In this article, the proposal is, beyond this epistemological dispute, to understand the meaning of subjectivity and racialization in Paulo Freire's texts based on the influence of Frantz Fanon and Amilcar Cabral. Therefore, we will meet the meanings of praxis, violence, culture and education in the work of these three authors

Questões Étnico-raciais

PARA ALÉM DO IMBRÓGLIO EPISTEMOLÓGICO – ANUNCIANDO O ENCONTRO ENTRE PAULO FREIRE, FRANTZ FANON E AMÍLCAR CABRAL

Ao comemorarmos os 100 anos de nascimento de Paulo Freire, discussões a partir da sua obra e do seu legado estão na cena do dia. Têm acontecido, ao redor do mundo, muitas homenagens em diferentes áreas de conhecimento e com temáticas múltiplas, como direitos humanos, cidadania, contribuições para a psicologia, para a educação, para a saúde, para as artes, para a literatura entre outros percursos. Essas diversas localizações, interseções e possibilidades dão o sentido da importância da obra de Paulo Freire.

Para muitos analistas, Freire é um autor marxista, isto é, pensa e interfere no mundo segundo o arcabouço teórico e metodológico da dialética marxista, em que a divisão social de classes explica todas as opressões — racismo, sexismo — como epifenômenos das relações entre infraestrutura e superestrutura. Para outros estudiosos de sua obra, Freire é um humanista, que, tomado pela ideia de humanidade comum, defende a tolerância, o respeito e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Freire, sabemos, não é homem de uma referência só, Marx, Fromm, Sartre, Kosik, Rogers e tantas outras, são bem reconhecidas como influenciadoras da sua obra.

Neste artigo, trazemos à cena a influência de dois autores — Frantz Fanon e Amílcar Cabral — geralmente pouco reconhecidos pelos estudiosos dos textos e da prática freireanos, mas que podem nos ajudar a compreender as ideias de Paulo Freire para além do imbróglcio epistemológico entre as análises marxistas da estrutura social e as concepções do humanismo radical. Nesse ponto, há um encontro entre Paulo Freire, Frantz Fanon e Amílcar Cabral no que se refere a um tipo de humanismo que recusa um mundo eivado pela violência e por outridade que carregam a possibilidade de serem desumanizadas. No final da obra *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon nos diz: “Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano.” (FANON, 1952/2008, p. 240). Esse é um dos pontos em comum entre os três autores: a possibilidade de um novo homem/humanismo e uma crítica contundente à violência colonial sustentada pela subjugação racial.

Nesse movimento, outros pontos que costuram as obras de Freire, Fanon e Cabral são a percepção profunda do colonialismo e da colonialidade, bem como a necessidade de reler o marxismo a partir da violência racial antinegra. No texto “A arma da teoria”, discurso elaborado para a Primeira Conferência Tricontinental dos Povos da Ásia, África e América

Questões Étnico-raciais

Latina, proferido em Havana-Cuba, no que se refere à luta de classe, Amílcar Cabral menciona que:

aqueles que afirmam – e quanto a nós com razão – que a força motora da história é a luta de classes, decerto estariam de acordo em rever esta afirmação, para precisá-la e dar-lhe até maior aplicabilidade, se conhecessem em maior profundidade as características essenciais de alguns povos colonizados (dominados pelo imperialismo) (CABRAL, 1966/2020, p. 85).

No fragmento acima fica explícito o caráter crítico e reflexivo ao conceito de luta de classe impossível de ser sustentado em uma premissa universal. Ao ouvirmos Paulo Freire referindo-se à leitura de Amílcar Cabral justamente na referida conferência acerca da obra de Marx, encontramos o reconhecimento de outro sentido para a presença do marxismo e seus escritos e em sua obra:

Amílcar foi, para mim, um muito bom marxista, que fez uma leitura africana de Marx, não uma leitura alemã de Marx, nem uma leitura no século passado [XIX]. Ele fez uma leitura deste século [XX] na África. Não é por outra coisa que no sério discurso que ele fez em Havana ele rejeita [...] a afirmação de que a luta de classes é o motor da história. (FREIRE, 2005, p. 113).

Freire e Cabral trazem, portanto, uma recuperação para a obra de Marx diante do que a intelectualidade nos apresenta como única possibilidade — a centralidade na luta de classes, sempre referenciada por certa abstração. Ambos evidenciam o processo de produção (PEREIRA; VITTORIA, 2012), lógica organizadora do poder durante o período colonial, que é a experiência histórica concreta entre os séculos XVI e XIX nas Américas e no século XX em África, Índia, China e no Oriente Médio, mas que se estende para além desse momento, instituindo tempos modernos firmados por modos de funcionamento que são mantidos pelas opressões inventadas pelo colonialismo, sobretudo o racismo e o sexismo (VIEIRA, 2020).

Tomando essa discussão na obra de Frantz Fanon, também podemos encontrar um autor nada centralizado na luta de classes, pois, imbuído da premissa da sociogenia, ele aponta para as complexidades da vida social marcadas por colonialismo, neocolonialismo e imperialismo. “[...] relaciona tanto o ‘impacto do mundo social sobre a emergência dos sentidos e identidades humanas’ quanto ‘as situações individuais que se relacionam com o desenvolvimento e a preservação política e social das instituições’” (GORDON, 2015, p. 2 apud FAUSTINO, 2020, p. 36-37). Ao pensar o mundo social e as identidades humanas, a vivência existencial de mulheres negras e homens negros, o psiquiatra Frantz Fanon,

Questões Étnico-raciais

analisando as doenças mentais, denunciou a impossibilidade de apartar relações sociais e individuais, não seguindo o determinismo social da abordagem estrutural da divisão social de classes, pois, tal como Paulo Freire e Amílcar Cabral, ele também foi um “bom marxista”, que, por não fazer uma leitura alemã do marxismo, enfrentou a psiquiatria biologizante e racista da época, não com os apelos individuais, portanto, ontogenéticos freudianos, mas com a ideia de que a “a alienação do negro não é apenas uma questão individual”.

[...] a análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: [...] inicialmente econômico; [...] em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. Reagindo contra a tendência constitucionalista em psicologia do fim do século XIX, Freud, através da psicanálise, exigiu que fosse levado em consideração o fator individual. [...] Veremos que a alienação do negro não é apenas uma questão individual [...] há a sociogenia. [...] É pelo homem que a Sociedade chega ao ser. [...] A realidade exige uma compreensão total. No plano objetivo como no plano subjetivo, uma solução deve ser encontrada. [...] Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares (FANON, 1952/2008, p. 28-29).

Em *Os condenados da terra* (1961/2005), a fala de Fanon tinha endereçamento certo, e decididamente não era para a classe operária formada abstratamente pelo homem branco europeu que ele se dirigia, mas para aqueles marcados pela violência da colonização e da colonialidade, “[...] que queriam realmente terra e pão” (CHERKI, 2005, p. 12). Trata-se da práxis que se dá pelo encontro com os (seus) povos e com homens e mulheres que concretamente vivem diariamente a violência da opressão.

Talvez Fanon tenha sido o primeiro a nos ensinar o bom marxismo, dando rosto à classe oprimida, não negligenciando a vivência daquelas/es que estavam nos territórios-alvo do colonialismo e da colonialidade, processo do qual o sistema de produção se beneficia. Podemos ousar e dizer que Fanon nos ensinou também um “bom freudismo”, pois, ao tensionar colonialidade, cultura e singularidade, nos informa acerca dos dramas da colonização e os efeitos da opressão sobre homens e mulheres colonizadas/os. Não se trata, assim, do trauma do objeto para sempre perdido, a ser explicado nem por um mito e nem pela estrutura de uma linguagem que paira sobre nós.

Questões Étnico-raciais

Tomar a dimensão de violência que é produzida e se inscreve no social e no cultural, ou seja, no mundo, foi um dos elementos que Frantz Fanon destacou em suas obras, na medida em que, contestando os modelos explicativos sobre os sofrimentos psíquicos e as 'perturbações mentais' calcados apenas na filogenia e na ontogenia, ressaltou a dimensão sociogênica como fundamental na compreensão dos mesmos. Outro ponto forte nas análises críticas de Frantz Fanon colocava também em suspensão a ideia de uma psicogênese como determinante dos processos psíquicos e, conseqüentemente subjetivos (LIMA, 2020, p. 86).

Essas leituras aterradas de Marx e de Freud indicam que Fanon, Freire e Cabral estavam na luta contra a opressão, se não pelo estruturalismo classista, também não pelos bons auspícios do humanismo radical, pois “[...] ao reduzir tudo à noção de dignidade humana, eliminava-se o problema do preconceito. Os cientistas [...] admitiram que o preto era um ser humano [...]. Mas o branco em determinadas questões continuava irredutível” (FANON, 1952/2008, p. 111). Portanto, a possibilidade, defendida por Freire, Fanon e Cabral, de um novo homem/humanismo e uma crítica contundente à violência colonial e à desumanização sustentada pela subjugação racial em nada se referem ao humanismo para o qual “somos todos iguais porque somos humanos” e deve-se respeitar a diferença, porque, na sua base, há uma humanidade comum, o que sabemos ser tese liberal e racializada, haja vista ser o sentido de humano tomado pela concepção de homem branco e europeu.

O sentido da luta é dado na obra dos autores pela práxis do encontro com a vivência dos seus povos, lidando com o espaço-tempo-território da colonialidade, em que o drama é, tal como nos ensina também Beatriz Nascimento (1977/2018), produzido justamente pelo não reconhecimento, pela desumanização, pela assimilação cultural, mecanismos colonialistas de opressão, que exigem o encontro com a nossa história e com nosso território. Segundo Fanon, “a análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais” (FANON, 2008, p. 28). Assim, as terras e a época de nascimento inscreveram os três autores em espaço e tempo em que a cidade é partida e em que “o encanto do nascimento é continuamente roubado. Além disso, é ceifada a capacidade – ao menos é o que se pretende e o que se espera – do ser humano fazer-se por si” (OLIVEIRA, 2018, p. 42).

Essa perspectiva de práxis, isto é, a relação entre o conhecimento e a vida dos povos, nos ajuda a entender os conceitos de cultura e de subjetivação. Mas, é importante afastar essa abordagem do humanismo radical, que defende uma humanidade comum que faz apelo a uma

Questões Étnico-raciais

essência que transcende a vivência. É exatamente o sentido de luta a partir da vivência dos povos alvos da opressão, que está presente nas obras de Fanon, de Freire e de Cabral, que os afastam do humanismo e trazem à cena um sentido de cultura que se opõe ao que durante muito tempo esteve restrito a campos especializados como o da Antropologia: “todas as culturas são epistemológica e antropológicamente equivalentes”. Sim, é certo que não é possível estabelecer uma hierarquia entre as diferentes culturas e nem definir critério pelo qual uma possa ser julgada superior a outra, mas também não nos serve pensar que “[...] as manifestações culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade. Essa perspectiva está na base [...] de um multiculturalismo liberal” (SILVA, 2010, p. 86).

Segundo Amílcar Cabral (1974), a luta pela libertação não é apenas um fato cultural, mas também um fato de cultura. Sendo assim, não há uma dissociação entre cultura e luta, pois a emancipação se dá pela luta política cotidiana. Luta contracolonial e libertação só têm sentido por uma melhoria das condições de vida, pois uma das formas de a dominação colonial se impor é negando a cultura do povo. Assim, [...] essa luta é necessariamente um ato cultural [...] demonstração clara de que temos uma história nossa [...] e estamos decididos a continuar essa história” (CABRAL, 1974, p. 115).

A dimensão cultural aparece como um dos elementos das reflexões fanonianas. Em *Racismo e cultura*, Frantz Fanon (1956/2012) tece considerações sobre a relação entre racismo e cultura, em que:

O surgimento do racismo não é fundamentalmente determinante. O racismo não é um todo, mas o elemento mais visível, mais cotidiano [...]. Estudar as relações entre o racismo e a cultura é levantar a questão de sua ação recíproca. Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motrizes e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural (FANON, 1956/2012, p. 273-274).

Mais à frente, o autor completa: “Ora, é preciso voltar a dizê-lo, todo grupo colonialista é racista” (FANON, 1956/2012, p. 281). Em *Condenados da terra*, Fanon (1961/2005) também apresenta o conceito de cultura como imanente às lutas dos povos em processo de contracolonização. Tal como Freire e Cabral, Fanon não entende cultura como o que se constitui por uma estrutura que determina, de fora, a vida das pessoas, mas cultura é a própria vida, e não “[...] um estoque de hábitos motores, de tradições vestimentares, de instituições fragmentadas” (1961/2005, p. 273).

Questões Étnico-raciais

[...] a cultura nacional não é o folclore em que um populismo abstrato acreditou descobrir a verdade do povo. Ela não é uma massa sedimentada de gestos puros, isto é, cada vez menos correlatos à realidade presente do povo. A cultura nacional é um conjunto de esforços feitos por um povo no pleno do pensamento para descrever, justificar e cantar a ação através da qual o povo se constitui e se mantém. A cultura nacional, nos países subdesenvolvidos, deve pois situar-se no próprio centro da luta de libertação que esses países travam (FANON, 1961/2005, p. 268).

Cultura, portanto, é a expressão dos modos de um povo, não aqueles tomados pelo discurso colonizador, mas os construídos no dia a dia da luta; portanto, não se trata de um sentido de cultura em essência. É o dia a dia, mas é também a “reconexão com as origens, para que se possa romper com o lugar de objeto em que o colonizado (o deserdado dos países pobres) foi colocado, para romper com um sistema colonial de opressão” (OLIVEIRA; BALIEIRO; SANTOS, 2020, p. 104).

Esse sentido de práxis como sendo o encontro com os povos alvos da violência da colonialidade não se deu na vida de Freire, Fanon e Cabral ao acaso, mas pela herança existencial por viverem em espaço-tempo-territórios em que modos de funcionamento foram e são mantidos pelas opressões inventadas pelo colonialismo. Neste artigo, fazemos o exercício de encontrar Paulo Freire, a partir da influência das obras de Frantz Fanon e de Amílcar Cabral, que ele mesmo reconhece em *Pedagogia do oprimido*, *Cartas à Guiné-Bissau* e *Pedagogia da esperança*. É o entendimento da obra de Freire pelo que ouvimos de Amílcar Pereira¹ em um encontro de pesquisa: é o encontro de Freire a partir do que ele aprendeu com o movimento negro, com a agência dos povos negros e com a agência de ativistas, militantes, intelectuais e pensadores negros.

ESPAÇO-TEMPO-TERRITÓRIO DE FRANTZ FANON E DE AMILCAR CABRAL - LOCALIZANDO PAULO FREIRE

Amílcar Cabral nasceu em 1924, na Guiné-Bissau, território dominado como colônia portuguesa, sob campanhas de “pacificação” que visavam a assimilar e apagar a cultura do povo, que lutou, mantendo sua tradição de resistência às práticas colonialistas, o que culminou com a libertação do país em 1973. Frantz Fanon nasceu em 1925, na Martinica, colônia francesa, e também tomado pelo sentido de resistência à violência colonial. Diante da sua formação no campo psi e da opção de luta política pela libertação da Argélia, trouxe à cena a compreensão sobre a formação psíquica a partir da práxis sociedade-indivíduo,

¹ Professor da Faculdade de Educação da UFRJ

Questões Étnico-raciais

nomeada por ele de sociogenia, elaborando os instrumentos para o entendimento da formação subjetiva diante dos modos de opressão típicos da colonização. Paulo Freire nasceu em 1921, em Recife, no nordeste brasileiro. É certo que naquela época o Brasil não era colônia portuguesa há muito tempo, mas é de colonialidade que estamos tratando — modos de funcionamento que são mantidos pelas opressões inventadas pelo colonialismo.

É por essa perspectiva do espaço-tempo-território — as lutas de libertação de países de África — que apresentamos, neste artigo, a obra de Paulo Freire. Ao visitar e interagir com os movimentos de libertação de Guiné Bissau, Cabo Verde, Tanzânia e Zâmbia, Freire conviveu e aprendeu com movimentos de libertação do colonialismo português, pois sua obra estava se constituindo diante da colonialidade da sociedade brasileira e encontrava nesses movimentos consonância para a luta no desenvolvimento de sua prática libertadora pela educação (PEREIRA; VITTORIA, 2012). Ao interagir com esses movimentos de libertação, o pensador brasileiro pôde encontrar de perto o sentido da violência do período colonial, de opressão, de desumanização, de racialização, que é nossa herança existencial no Brasil.

Podemos apostar que, antes mesmo destas visitas, as leituras dos textos de Fanon e de Cabral trouxeram o sentido de “africanização das mentalidades”, que foi sendo aterrada e encontrando a história do povo brasileiro ao longo da vida de Paulo Freire, pois é certo que, desde a *Pedagogia como prática da liberdade* (1967/1983) até seu livro testamento, *Pedagogia da autonomia* (1996/2021), Freire foi cada vez mais dando sentido à “africanização das mentalidades”, a partir da nossa história, e diretamente pela educação.

A caminhada de Paulo Freire em direção do letramento como formação política e como resistência ocorreu em momentos em que o Brasil tinha cerca 56,8 % da população constituída de não alfabetizados. Levando em consideração as diferenças regionais (IBGE, 1940), tínhamos o Nordeste onde Freire nasceu em forte desvantagem:

O grupo I reúne as taxas mais elevadas de analfabetismo e é constituído por todos os nove Estados do Nordeste, mais o Acre, com taxas sempre superiores a 25% de analfabetos entre as pessoas de 5 anos ou mais. Na realidade, taxas que variam de 36,5% no Estado de Alagoas a 25,9% no Estado da Bahia. Por fim, o grupo IV reúne as taxas mais baixas de analfabetismo, que vão de 11,6% no Paraná a 8,8% no Distrito Federal, sempre entre as pessoas de 5 anos ou mais. Este grupo compreende toda a Região Sul (RS – 9,3%, SC – 9,0%, PR – 11,6%), a parte sul da Região Sudeste (SP – 9,6% e RJ – 9,3%), mais o Distrito Federal (8,8%). (IBGE, 1940, s/p.)

Questões Étnico-raciais

Tomado por essa realidade, Paulo Freire, professor de língua portuguesa e advogado, torna-se educador no enfrentamento a esses índices, entendendo a possibilidade de “[...] luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (FREIRE, 1992/2003, p. 32). Trata-se da nossa herança existencial que citamos acima, pois sabemos que é a população negra a que tem menos acesso à educação.

Daí a necessária esperança embutida na *Pedagogia do oprimido*. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania. Foi ensinando o máximo respeito às diferenças culturais com que tinha de lidar, entre elas a língua, em que me esforcei tanto quanto pude para expressar-me com clareza, que aprendi muito da realidade e com os nacionais (FREIRE, 1992/2003, p. 44).

Alfabetização nunca foi, para Paulo Freire, uma técnica, mas um processo de descolonização cultural, um letramento. A experiência de Angicos, em 1962, quando 300 trabalhadoras/es aprenderam a ler e a escrever em 45 dias, a partir do seu universo vocabular, nos chamados círculos de leitura, com palavras geradoras e com valorização da cultura vivenciada pelo povo foi o início da sua luta, mas também da opressão direta da qual foi alvo: foi preso e exilado com o Golpe de 1964, acusado de ser comunista. Foi assim que o espaço-tempo-território foi se fazendo para ele, em que a luta e a libertação ocorrem pela educação, pelo letramento, enfatizada por ele como uma ação política e libertadora. É aprender a ler e a escrever como processo de descolonização cultural. “A práxis se estende na dimensão pedagógica quando abrange a capacidade de ensinar a aprender através da luta de libertação e da comunicação com o próprio povo” (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 301) e foi assim que Paulo Freire foi radicalizando a sua pedagogia, pois a alfabetização e os processos educativos não eram para ele atividades especializadas por uma técnica, desligada da vida e da produção, mas se tornava função para a transformação social.

E é com essa perspectiva que trazemos um dos conceitos mais criticados na obra de Freire, o que o fez, segundo ele mesmo (FREIRE, 1978/2011), abandonar a palavra, mas não o sentido — conscientização. O abandono não se dá com o objetivo de amainar as críticas, mas pelo entendimento de que não está em cena o sentido que a academia e seus intelectuais, principalmente dos campos psi, tanto acusam Freire, a ideia de que ele apresenta um conceito de consciência como existente nela mesma e que seria mecanicamente formada pelas relações entre infraestrutura e superestrutura, o que o constitui como um sujeito solipsista. São críticos que, segundo o próprio Freire, nomeiam-no educador antiautoritário ou liberal para o qual a

Questões Étnico-raciais

vida se resolveria pela superficialidade do sentido de diálogo. Não é à toa que Freire (1978/2011) enfrenta essa crítica e conta essa história, em 1978, em uma palestra intitulada “Este reaprendizado que a África me oferece”, no livro *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*.

Em *Pedagogia da esperança* (1992/2003), ele explica: “só no entendimento dialético, repitamos, de como se dão consciência e mundo, é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor (a) pelo(a) oprimido(a), a ‘aderência’ deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a)”. (FREIRE, 1992/2003, p. 106, grifo do autor). Freire cita Erich Fromm e sua psicanálise histórico-sócio-cultural. Mas, em nota de rodapé, entre tantos autores, refere-se também a Fanon.

Encontramos, assim, o Freire bom marxista e também bom freudiano, pois é quando podemos apreender um sentido de subjetivação aterrada em terras brasileiras. Este sentido de subjetivação que ele aprendeu com Fanon (1961/2005): descolonização do ser; com Cabral — reafrikanização das mentalidades (1974) —, revela que

[...] a noção de sujeito e de subjetividade, produzidas no âmbito de matrizes eurocentradas, são interpeladas, tornando visível e dizível a insuficiência no entendimento dos processos subjetivos que atravessam as diferentes experiências de/em viver enquanto negras/os. A hegemonia branca aparece como o contraponto para compreensão do que podemos chamar de eventos traumáticos nas vidas negras. Faz-se urgente, nas experiências negras, descolonizar o eu e o mundo, conjurando a violência da colonialidade, possibilitando que negras/os se constituam enquanto sujeitos e não mais como a/o outra/o da branquitude (LIMA, 2020, p. 80).

Assim, não há como estar na luta contracolonial sem que a racialização seja o centro, haja vista ser o racismo o modo de funcionamento engendrado como opressão e pelo qual a colonialidade se mantém. Será este o momento em que Freire não pode encontrar Fanon e Cabral, posto que a racialização não é perspectiva em sua obra?

Insistimos na ideia de que a obra de Freire traz a racialização como centro. E não porque entendemos que a racialização é uma questão referente a novos atores sociais, tal como ouvimos recentemente e que, só agora, freireanos podem pensá-la. Paulo Freire já havia aprendido com Frantz Fanon, com Amílcar Cabral, com os povos de África, com o povo do nordeste, a centralidade da racialização.

Não há dúvida, por exemplo, de que nosso passado escravocrata nos marca como um todo até hoje. Corta as classes sociais, as dominantes como as dominadas.

Questões Étnico-raciais

Ambas revelam compreensões do mundo e têm práticas significativamente indicativas daquele passado que se faz presente a cada instante. Mas o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que “obedece” para não morrer [...] E [...] termina por descobrir que “obedecer”, em seu caso, é uma forma de luta [...] é de aprendizado em aprendizado que vai se fundando uma cultura de resistência, cheia de “manhas”, mas de *sonhos* também. De rebeldia, na aparente acomodação. Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da “obediência” necessária, partiram em busca da invenção da liberdade. [...] [O mesmo acontece com a] luta hoje dos “sem-terra”, dos “sem-casa”, dos “sem-escola”, dos “sem-comida”, dos “sem-emprego” como formas atuais de quilombos. Aproveitar esta tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadoras e educadores progressistas (FREIRE, 1992/2003, p. 108-109, grifos do autor).

Freire foi aprendendo acerca do bloqueio epistemológico que toma as nossas vidas e que é instituído e institui o pensamento social brasileiro – o interdito da racialização (SANTOS; OLIVEIRA, 2021). Trata-se do nosso grande bloqueio epistemológico e do nosso grande drama, a presença-ausência da racialização na vida brasileira: presença que se dá pela afirmação, há mais de cinco séculos da internalização do conceito social de raça; ausência que se dá pela negação dessa racialização no cotidiano, nos textos acadêmicos, nas artes. E por isso é interdito: sobre racialização não podemos falar. Para nos ajudar nessa conversa, trazemos uma historiadora, mulher negra, Beatriz Nascimento, que diz: “o branco brasileiro de um modo geral, e o intelectual em particular, recusam-se a abordar as discussões sobre o negro do ponto de vista da raça [...]. Assim perpetuam teorias sem nenhuma ligação com a nossa realidade racial [...]” (1974, p. 45).

No livro *testamento*, como a Ana Maria Freire intitula *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996/2021) explicita o sentido de que não se trata de uma questão de centralidade da divisão social de classes, mas de uma forma de opressão mantida e que mantém o processo produtivo colonialista.

[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres [...]. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a

Questões Étnico-raciais

arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 1996/2021, p. 37).

É assim, pelo encontro desse sentido de interseccionalidade, que temos revivido o encontro com Paulo Freire. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) apresentam o livro *Pedagogia do oprimido* (1968/2015) como um texto fundamental para o entendimento do sentido de interseccionalidade, haja vista rejeitar as análises das relações de poder que dão centralidade à classe, “os oprimidos de Paulo Freire no Brasil do século XX são análogos aos de hoje: sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência” (COLLINS, 2020, p. 212).

Portanto, Freire anuncia a possibilidade de associarmos interseccionalidade e educação crítica no caminho da formação subjetiva, ao falar em consciência crítica pela educação. A educação não é função social escolhida ao acaso, pois, no processo de produção da colonialidade, é a que ou exclui as/os oprimidas/os ou as/os forma para aceitarem acriticamente esta lógica.

Sendo assim, a educação é função importantíssima também no exercício da interseccionalidade como método de formação e político para a formação da consciência crítica. Pensando como Paulo Freire se aproxima de Frantz Fanon e de Amílcar Cabral, vamos ao encontro das palavras de Pereira e Vittoria (2012), que afirmam não ser possível entender a obra de Freire sem considerar a luta como fator de transformação na prática educativa, tal como o próprio autor afirma, assim como não se poderia compreender a obra de Amílcar Cabral (1974) sem reconhecer a importância da ação educativa na sua luta por libertação, haja vista ele ter criado as chamadas “escolas piloto”, com o objetivo de enfrentar os moldes da educação colonial e de formar uma consciência política, nomeada por Amílcar Cabral de “reafricanização das mentalidades” e afirmada por Paulo Freire em *Cartas à Guiné-Bissau* (1976/1978).

Frantz Fanon (1961/2005) nos diz que “no seu monólogo narcisista, a burguesia colonialista, através dos seus pensadores, tinha enraizado profundamente no espírito do colonizado que as essências permanecem eternas [...] as essências ocidentais, é claro” (p. 63), que forjam dados, ideias, informações, modos de vida, que são brancos, formando “[...] uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares [...] penetram no indivíduo [...]” (p. 135). E em *Os condenados da terra* (1961/2005), Frantz Fanon apresenta o mesmo sentido da importância da luta também pela

Questões Étnico-raciais

educação, pela “descolonização do ser”. É assim que, pelo encontro com Frantz Fanon e com Amilcar Cabral, afirmando o seu sentido de educação como luta política, Paulo Freire foi construindo o sentido racialização e de subjetivação na sua obra.

O INÉDITO-VIÁVEL - A ATUALIDADE DOS AUTORES

Hoje, diante da pandemia de Covid-19, com mais de 600 mil mortes no Brasil e vivendo as ações de um governo genocida, ainda é preciso responder àqueles que, por dentro da academia, questionam a obra de autores como Paulo Freire, Frantz Fanon e Amilcar Cabral, com a afirmação de que o mundo mudou, e estas teorias e práticas seriam datadas e, portanto, cheiram a mofo.

Lidamos com esta acusação a partir de outras duas críticas feitas aos três autores. A primeira é a acusação de eles fazem uma confusão entre experiência pessoal e produção de conhecimento, por terem feito uma associação entre o pessoal e o político. Mas, para nós e para muitas/os outras/os, é exatamente aí que está o ineditismo e a atualidade da obra dos três: análise política, cultural e psicológica no mesmo ato em que evidenciam um sentido de subjetividade que não está apartada da luta do dia a dia. Freire, Fanon e Cabral são, portanto, autores-chave para o entendimento de como a colonialidade nos constitui enquanto sociedade, mas também para a formação subjetiva daquelas/es alvos e agentes da violência.

E assim estamos diante da segunda crítica: Fanon e Cabral são autores centrados na violência e Freire é autor da pedagogia do amor. Violência e amor como alvos da mesma crítica, já que tanto Freire como Fanon e Cabral são entendidos como autores reativos, pois violência e amor são tomados, em tais percepções, como a mesma “petrificação despersonalizante” ou “pulsional” (CHERKI, 2005, p. 14) como reação indiscriminada diante da opressão. Frantz Fanon é autor constantemente acusado de insistir na violência, mesmo que seja um dos primeiros a denunciá-la: “Desde o seu nascimento, está claro que esse mundo encolhido, semeado de interdições, só pode ser questionado pela violência absoluta (FANON, 1961/2005, p. 53)”. O autor se referia à ideia de que invasão violenta não tem que ser negada, mas organizada como luta de libertação e não em uma integração com o modo de vida do opressor. O primeiro e fundamental passo é a descolonização do ser. “A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a ‘coisa’ colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ele se liberta” (FANON, 1961/2005, p. 53). Sobre isso, Freire diz:

Questões Étnico-raciais

a violência [...] jamais foi até hoje, na história, deflagrada pelos oprimidos. [...] Como poderiam [...]? [...] Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam [...]. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo. [...] Para os opressores, porém, [...] são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos”, os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores. Na verdade, [...] na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor (FREIRE, 1968/2015, p. 58-59).

É interessante discutir como o sentido de violência em Fanon é o mesmo sentido de amor em Freire, que não tem relação alguma com o amor romântico, tal como podemos ver na citação acima. É exatamente aí que a violência e o amor de Frantz Fanon e de Paulo Freire encontram o sentido de luta como ato cultural apresentado por Amílcar Cabral. Isso nada tem de defasado ou obsoleto, pois sabemos que não se trata mais da opressão do colonialismo, mas da sua herança existencial e das desigualdades, da exclusão social que mantém os modos da modernidade a partir da violência da racialização que lhe é constitutiva. Tem a ver com o que Freire, Fanon e Cabral nos ensinam sobre o aprendizado de rebeldia, de assunção da existência, da invenção da liberdade e da crença no sonho possível pela luta das/os sem-terra, das/os sem-casa, das/os sem-escola, das/os sem-comida, das/os sem-emprego pelo “inédito-viável” (FREIRE, 1992/2003, p. 11).

Seguimos ouvindo perguntas que insistem, sobretudo na academia, uma delas é esta: por que a necessidade de escrever um texto para afirmar a atualidade de Freire, Fanon e Cabral? Respondemos olhando para nós mesmos, intelectuais diante do que os três autores nos ensinam: lutar contra as nossas raízes coloniais no encontro com a luta das/os sem-terra, das/os sem casa, das/os sem escola, das/os sem comida, das/os sem emprego, não para tomá-las/los como objetos, mas porque “nenhuma fraseologia substitui o real” (FANON, 1961/2005, p. 62). Só assim deixaremos de ser intelectuais colonizados, atomizados pela cultura colonialista.

Questões Étnico-raciais

REFERÊNCIAS

- CABRAL, A. (1966). A arma da teoria. In: MANOEL, J; LANDI, G. (org). **Revolução africana: uma antologia do pensamento marxista**. [São Paulo]: Autonomia Literária, 2020. E-book.
- CABRAL, A. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.
- CHERKI, A. Prefácio. In: FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- FANON, F. (1961). **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FANON, F. (1952). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FANON, F. (1956). Racismo e cultura. In: SANCHES, M. R. (org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2012. p. 273-285.
- FAUSTINO, D. M. **A disputa em torno de Frantz Fanon: a teoria e a política dos fanonismos contemporâneos**. São Paulo: Intermeios, 2020.
- FREIRE, P. (1976) **Cartas á Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P. (1967) **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. (1992). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.
- FREIRE, P. (1968) **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. (1978) **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- IBGE. **Recenseamento geral do Brasil 1940: censo demográfico : censos econômicos**. Acesso em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=765&view=detalhes> Data e hora de acesso: 20/10/2021. 09h17min
- LIMA, F. Trauma, colonialidade e a sociogenia em Frantz Fanon: os estudos da subjetividade na encruzilhada. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe., p. 80-93,

Questões Étnico-raciais

2020. DOI 10.36482/1809-5267.ARBP2020v72s1p.80-93. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v72nspe/07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

NASCIMENTO, B. (1977) . Historiografia do Quilombo. NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual – Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

_____. (1974) . Por uma História do Homem Negro. NASCIMENTO, B. **Beatriz Nascimento: quilombola e intelectual – Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

OLIVEIRA, L.R.; BALIEIRO, T. e SANTOS, A.O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe., p. 94-108, 2020. DOI 10.36482/1809-5267.ARBP2020v72s1p.94-108. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v72nspe/08.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, R. M. S. Frantz Fanon, psicologia e psicanálise: epistemologias da violência. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 10, n. 24, p. 40-66, fev. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/573/457>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PEREIRA, A. A.; VITTORIA, P. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 291-311, jul./dez. 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-21862012000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/mPbwjNvBNRFckSXWDhssPMv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, L. R. O bloqueio epistemológico no Brasil e a psicologia. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 20, n. 227, p. 250-260, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53993/751375151727>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, H. **Aula introdução ao feminismo decolonial com Helena Vieira**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (114 min). Publicado pelo canal Pausa Para o Fim do Mundo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ixb09EHzduw&t=5332s>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Questões Étnico-raciais

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

LUIZA RODRIGUES DE OLIVEIRA

Psicóloga formada pela Universidade Federal Fluminense (1992), possui doutorado (2003) e mestrado em Educação (1998) pela Universidade de São Paulo. É professora do curso de Graduação em Psicologia, professora do Programa *Stricto Sensu* em Psicologia e do Programa *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense. É editora da Revista Ensino, Saúde e Ambiente. Áreas de pesquisa: Ensino de Ciências, Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação Antirracista. Integra o coletivo de Professoras/es Negras/os, Ativistas e Militantes Antirracistas da UFF (ENUFF) e o Coletivo de Intelectuais Negras e Negros (CDINN).

FÁTIMA LIMA

Antropóloga, feminista alinhada ao feminismo negro, decolonial e anti-colonial. É doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/IMS/UERJ, pós-doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/PPGAS, do Museu Nacional/UFRJ, professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro/Macaé, do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico - Raciais/CEFET/RJ. É autora do livro *Corpos, Gêneros, Sexualidades - políticas de Subjetivação*, publicado pela editora Rede Unida. Atua no campo das Ciências Humanas e Sociais e nos estudos de linguagens, discursos e narrativas, principalmente com os seguintes temas: raça, gênero, sexualidade, teorias feministas (com ênfase nos feminismos negros e decoloniais), processos políticos de subjetivação e estudos e pesquisas com os grupos ditos subalternizados.

ABRAHÃO DE OLIVEIRA SANTOS

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1991), mestre em Psicologia (Psicologia Clínica-Psicanálise) pela PUC-SP (1997) e doutor em Psicologia (Psicologia Clínica-Subjetividade) pela PUC-SP (2003). É supervisor clínico-institucional do Programa de Capacitação do Ministério da Saúde para Centro de Atenção Psicossocial de 2006 a 2008. É professor associado do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, no setor de Psicologia Social, onde atua como docente na graduação em Psicologia. Coordena Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF e o Kitembo - Laboratório de Estudos da Subjetividade Cultura Afro-Indígena-Brasileira; criou a perspectiva da "Gestão Coletiva dos Sonhos". Dedicar-se ao campo da insurgência contracolonial e produção de subjetividades insurgentes. Integra o Coletivo de Professoras/es Negras/os, Ativistas e Militantes Antirracistas da UFF (ENUFF).

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Situação-limite, Ato-limite e o Inédito viável: a Busca Por Verdade e Reconciliação no Caso dos Pensionatos Indígenas no Canadá

Limit-situation, Limit-act and the Untested Feasibility: the Search for Truth and Justice in the Case of Indigenous Residential Schools in Canada

Marlon Sanches¹; Eluza Maria Gomes²

1 Doutorando, Concordia University, Montreal, Quebec, Canadá – E-mail: marlonsanches@yahoo.ca / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7415-3005>

2 Mestranda, Université du Québec à Montréal, Montreal, Quebec, Canadá – E-mail: luzgomes1974@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5459-0593>

Palavras-chave: situação-limite; ato-limite; inédito-viável; pensionatos indígenas; verdade e reconciliação.

RESUMO: Ao celebrarmos o centenário de Paulo Freire, somos impulsionados a refletir sobre o seu legado. Em tempos de pandemia e de crescentes ataques contra a democracia e a justiça social, vemos a pedagogia crítica Freireana como uma possibilidade de compreender a realidade atual. Os conceitos Freireanos de situação-limite, ato-limite e inédito-viável proporciona lentes fundamentais na compreensão do mundo aos engajados nas lutas por processos democráticos mais justos. Analisamos a trágica história dos pensionatos indígenas no Canadá como situações-limite a serem superadas. As descobertas recentes de centenas de covas de crianças indígenas em torno desses pensionatos canadenses precisam ser confrontadas de forma coletiva na criação de atos-limite que possibilitam sonhar inéditos-viáveis e desenterrar a verdade e a busca ativa por reconciliação entre os povos indígenas e não-indígenas. Terminamos esse artigo com uma chamada à celebr-AÇÃO em que honramos o legado de Freire com ações que visam a humanização e a busca por um mundo mais justo e igualitário.

Keywords: limit-situation; limit-act; untested feasibility;

ABSTRACT: As we celebrate the centenary of Paulo Freire, we are encouraged to reflect on his legacy. In times of pandemic and growing attacks against democracy and social justice, we see Freirean critical pedagogy as a possibility to understand the current reality. Freire's

Questões Étnico-raciais

indigenous residential schools; truth and reconciliation.

concepts of limit-situation, limit-act and untested feasibility provide fundamental lenses to understand the world to those engaged in struggles for just democratic processes. We analyze the tragic history of Indigenous residential schools in Canada as limit-situations to be overcome. The recent discoveries of hundreds of Indigenous children's graves around these Canadian residential schools need to be collectively confronted in creating limit-acts that make it possible to dream of untested feasibilities and unearth the truth and the active search for reconciliation between indigenous and non-indigenous peoples. We conclude this article with a call for celebr-ACTION in which we honor Freire's legacy with actions aimed at humanization and the search for a just and inclusive world.

INTRODUÇÃO

Ao celebrarmos o centenário de Paulo Freire, notamos que seu pensamento continua mais relevante do que nunca, uma vez que nos deparamos com momentos de crescente extremismo, fanatismo, intolerância e ignorância de uma forma generalizada (ROBERTS, 2020). Em vista dos acontecimentos recentes de pandemia, vimos o quanto a desinformação tem colocado vidas em risco, com ataques a vacinas, a profissionais de saúde, medidas de proteção efetivas com o uso de máscaras e distanciamento social. Além disso, vemos também a eclosão de movimentos neofascistas e de extrema direita (GIROUX, 2020) e o aumento significativo de notícias e informações falsas que influenciam e enfraquecem processos eleitorais, colocam as democracias em risco (BRISOLA; DOYLE, 2019). Assistimos estarrecidos aos ataques ao legado de Paulo Freire no Brasil (ACCIOLY, 2020), a perseguição a movimentos sociais (SANCHES; GOMES, 2019) e a violência das medidas neoliberais que enfraquecem a educação pública e aumentam as desigualdades sociais (MACRINE, 2020).

Faz-se necessário, então, um aprofundamento da pedagogia crítica de Freire para enfrentarmos esses novos desafios. Educação é essencial para combater ignorância e proteger nossos processos democráticos, pois cidadãos informados e críticos participam mais ativamente e tomam melhores decisões (SANCHES, 2021). A conscientização advinda da práxis pedagógica participativa se faz essencial em uma sociedade forte e democrática (DAHL, 2018). Concordamos com Mayo (2020) que a pedagogia crítica é um antídoto contra a desinformação, discursos neoliberais e ataques à educação pública. E corroboramos com McLaren (2020) que pedagogia crítica é e vai continuar sendo uma força vital na educação.

Questões Étnico-raciais

Iniciamos esse artigo com uma discussão dos conceitos de situação-limite, atos-limite e inéditos-viáveis. Defendemos que esses conceitos Freireanos nos proporcionam uma linguagem simples e efetiva que nos ajudam a compreender os desafios do mundo atual. Em seguida, aplicaremos esses conceitos ao contexto canadense, discutindo situações-limite contemporâneas, possibilidades de atos-limite e sonharemos juntos os inéditos-viáveis. Falaremos a respeito dos pensionatos indígenas que fazem parte de um capítulo trágico na história do Canadá. Refletiremos acerca das recentes descobertas de centenas de covas de crianças indígenas que desapareceram nesses pensionatos e nunca retornaram aos seus lares. Essas descobertas estão levando os sobreviventes e seus descendentes às situações-limite de muita dor. Porém, essas situações-limite os impulsionam a criação de atos-limite que visam a busca de verdade e de reconciliação, possibilitando a superação da realidade atual e a construção de um inédito-viável onde haja justiça. Esse processo nos leva a acreditar que um mundo cheio de boniteza é possível e desejável (FREIRE, 2013; NITA FREIRE, 2002).

CONCEITOS DE SITUAÇÃO-LIMITE, ATOS-LIMITE E INÉDITO-VIÁVEL

SITUAÇÃO-LIMITE

O conceito de situação-limite é crucial para entendermos os desafios atuais. Não acreditamos ser exagero dizer que durante uma situação de pandemia mundial e de um crescimento exacerbado do neoliberalismo e do neofascismo (GIROUX, 2020) nos deparamos diariamente com situações-limite que desafiam nossa visão de mundo e de humanidade. Mas o que são situações-limite? Conceito desenvolvido inicialmente por Álvaro Viera Pinto (FREIRE, 1987), situações-limites são freios e barreiras que se impõem na vida das pessoas, mas que podem ser superadas (ALVEZ; MUNIZ, 2019). Segundo nos ensina, Souza e Carvalho (2018, p. 1294), “situações-limites podem ser caracterizadas como barreiras para graus maiores de humanização”. São barreiras que levantadas por um sistema opressor e desumanizador pretendem nos fazer acreditar que ali terminam nossas possibilidades de ser mais. As situações-limite nos impedem de nos tornar inteiramente e verdadeiramente humanos (FREIRE, 1987). Freire nos ensina que ao internalizarmos a consciência dos opressores nos desumanizamos. Para nos humanizarmos, precisamos desenvolver nossa própria consciência e deixar de ser hospedeiros da consciência do opressor e para isso acontecer, precisamos superar as situações-limite (SHUDAK; AVOSEH, 2015).

Questões Étnico-raciais

No entanto, ao opressor interessa que os oprimidos percebam as situações-limite como "intransponíveis" (FREIRE, 1987, p. 25) e que devem vê-las como “barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse” (p. 57). Para Freire (1987), é essencial que abandonemos uma perspectiva fatalista da realidade e ao invés de nos adaptarmos e acreditarmos que chegamos ao fim, devemos ter uma postura crítica que nos ajude a imaginar e agir para a superação dessas barreiras. Petruzzi (1998) nos explica que para Freire, ao não confrontar as situações-limite, o indivíduo perde sua autenticidade. Pelo contrário, ao fazer esse confronto, o ser humano encontra sua própria humanidade. Assim sendo, Zitkoski (2008) nos orienta a lutar pela superação das situações que nos envolvem no nosso mundo histórico-cultural. Ele ainda acrescenta que essa luta pela superação é a razão da nossa existência e a força para nossa humanização e libertação.

Nita Freire (2008, p. 397) esclarece que:

no decurso de nossa vida pessoal e social, encontramos obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as ‘situações-limite’. Diante delas, nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nessa hipótese, a ‘situação-limite’ foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la.

Nita Freire (2008, p. 398) continua dizendo que “as ‘situações-limite’ implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se ‘negam e se freiam’ as coisas, os oprimidos”. O desafio segundo Freire não era ensinar homens e mulheres fórmulas de como se libertarem, mas sim de convidar homens e mulheres a conhecerem suas realidades (FREIRE, 1987). Nos Círculos de Cultura de Freire, os participantes sentiam muita dificuldade de se expressar e de encontrar temas que estivessem relacionados ao seu dia a dia. Osowski (2008, p. 656) explica que isso acontecia porque “faltava-lhes a consciência dos limites impostos por essas situações e das exigências autoritárias que elas carregavam” e que “mesmo sentindo-se esmagados e oprimidos por essas situações-limites no presente, achavam que não poderiam alterá-las (...) e acabavam ficando em silêncio”. Nada mais trágico do que o silêncio diante da opressão. Osowski (2008) nos alerta que é difícil para os educandos perceberem as situações limites e muitas vezes elas fazem parte das formas culturais que são aceitas como natural na sociedade, na comunidade e na vida de cada um. Freire (1987) propõe a denúncia dessas situações-limite

Questões Étnico-raciais

e por meio de uma análise crítica, refletir numa realidade livre da opressão (inédito-viável) e então, desenvolver, criar e recriar atos-limite que visem o rompimento da opressão em busca desse inédito-viável.

Igualmente, Zitkoski (2008) nos esclarece que se procuramos uma existência com nosso potencial de liberdade e humanização realizados, precisamos ir além da teoria para superar as situações-limite. Ele diz que “é a práxis transformadora da realidade, como construção dialética do e dos próprios sujeitos (pessoas humanas) que caracteriza o processo de conscientização e o diferencia da simples tomada de consciência” (ZITKOSKI, 2008, p. 143-144).

ATOS-LIMITE

Souza e Carvalho (2018, p. 1295) nos alertam que “à medida que buscam superar os obstáculos, em lugar de aceitá-los passivamente, os sujeitos realizam atos-limite”. Atos-limite são ações e reflexões que têm o objetivo de romper as situações-limite, que são situações históricas nas quais estão inseridos os seres humanos. No entanto, esses atos-limite são percebidos a partir da compreensão da totalidade da situação que os oprime. A partir dessa visão totalizada, os sujeitos oprimidos devem isolar as partes significativas e criar atos-limites. E desta forma, voltar à compreensão total da situação-limite (FREITAS; FREITAS, 2017). Em outras palavras, Alves e Muniz (2019) dizem que os atos-limite têm como objetivo o combate às situações conflitantes. São estratégias de superação dos obstáculos que surgem durante a resolução dos problemas e desafios na caminhada em busca do inédito-viável, ou seja, o triunfo sobre as situações-limite.

À medida que os envolvidos tomam consciência de que são seres culturais, históricos e éticos, passam a entender a situação concreta como um desafio a ser afrontado, permitindo o desenvolvimento global do pensamento crítico para compreender os novos desafios (NOËL, 2011). Em termos práticos, muitas vezes, há situações-limite que precisam ser vencidas antes de atingir o inédito-viável. Para isso, usamos nossa criatividade individual e coletiva para agir, buscar, desenvolver quantos atos-limite forem necessários para essa superação. Cada situação-limite exige a criação de atos-limite diferentes para cada contexto específico. O conjunto desses atos-limite potencializa a transformação social.

Questões Étnico-raciais

INÉDITOS-VIÁVEIS

Seguindo a orientação de Alves e Muniz (2019), escolhemos utilizar as palavras inéditos-viáveis juntas e com hífen, pois ao juntarmos as duas palavras criamos uma relação de interdependência entre elas, ou seja, inédito (sonho) e viável (possível). Nas palavras de Alves e Muniz (2019, p. 81), “não pensamos em um sonho que não possa se concretizar tampouco em possibilidades que não seja mediada pelo sonho”. Freitas (2005, p. 6) define o inédito-viável como:

a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz o ato de sonhar coletivamente um movimento transformador.

Souza e Carvalho (2018, p. 1295) nos dizem que “inéditos viáveis são sonhos possíveis e, sobretudo, coletivos; pessoal e coletivo se articulariam em direção à justiça social, fundamentados em ideais democráticos e na busca por ‘ser mais’”. Sonhar coletivamente é sonhar um sonho comum. É sonhar que é possível superar as situações-limite. Acreditar que devemos nos adaptar às situações-limite é deixar de sonhar coletivamente (FREITAS, 2005). Há duas implicações ao sonhar coletivamente: a primeira é a denúncia das situações-limite e a segunda é o anúncio de um inédito-viável que pode ser construído por meio dos atos-limite (FREITAS, 2005). Nessa perspectiva, Sousa (2012, p. 565) esclarece que o inédito-viável é:

conceito mobilizador que nos ajuda a compreender criticamente as contradições que derivam das experiências ou vivências realizadas no campo educacional e pedagógico no espaço tanto escolar quanto não escolar, ajudando-nos na elaboração de um projeto de mudança e transformação da realidade.

É importante notar que para Alves e Muniz (2019), o inédito-viável não é apenas um capricho de juntar duas palavras. Na verdade, é “palavração, práxis, como possibilidade de não se adaptar, mas de transformar o mundo (...) está intrínseco o dever de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado, em um devir utópico por uma educação emancipadora” (ALVES; MUNIZ, 2019, p. 82).

Questões Étnico-raciais

Dubin e Prins (2011) explicam que um componente importante do inédito-viável é a imaginação. Pois é ela que nos impulsiona a sonhar sonhos possíveis e impossíveis. Souza (2012, p. 558) nos ensina que “a pedagogia do inédito-viável mobiliza o sujeito para refletir sobre a visão da história como possibilidade, e não como algo fatalista, já determinado e insuperável. Desta forma, a realidade é concebida como algo que está sendo e pode ser transformado”. No entanto, precisamos estar atentos ao fato de que o inédito-viável é algo real e possível, não é apenas um pensamento ou ideia distante. Ao nos depararmos com situações-limite reais que limitam nossa humanidade e atuação nesse mundo, podemos e devemos nos questionar sobre como superar essas barreiras. O conceito de inédito-viável é crucial nesse momento, pois nos auxilia a imaginar uma outra realidade. Essa nova realidade, imaginada coletivamente, visualizada como atingível, só será alcançada quando, por intermédio de nossa reflexão e ação, desenvolvemos atos-limite estratégicos em busca dessas novas possibilidades que apenas o inédito-viável nos mostra ser possível. Mais do que um sonho distante, o inédito-viável é uma alternativa real, atingível e desejável. Como nos ensina Souza (2012), o inédito-viável é o que dará sentido às situações-limite e orientará o desenvolvimento de atos-limite.

Freitas (2005) nos propõe uma reflexão de vivência do inédito-viável através da ação de fazer pão. Ela nos indica quatro ações fundamentais dessa vivência que podem ser estendidas para outras situações. O primeiro momento é a proposição do inédito. Conscientes da situação-limite, somos convidados a refletir como colocaremos a “mão na massa”. Imaginamos nesse momento quais são os ingredientes necessários para a confecção do pão, quais serão os autores envolvidos nessa prática e que tipo de pão estamos imaginando juntos. O segundo momento é colocar a mão na massa. Coletivamente, juntamos os ingredientes, sovamos a massa, moldamos o pão e o colocamos para crescer. O terceiro momento é a sistematização da reflexão, que como Freitas (2005, p. 8) explica, “refere-se à proposição de potencializar os momentos de espera e cuidado – crescer e assar a massa até o pão ficar pronto”. Esperamos coletivamente. No entanto, esperar não é um momento de inação. Estamos checando o momento adequado para colocar o pão no forno. Às vezes, precisaremos sovar mais um pouco e monitoramos o forno para retirá-lo no momento correto. Finalmente, o quarto momento, é o momento da partilha e da degustação. A partilha do pão é a concretização do inédito-viável que foi sonhado e planejado coletivamente e por fim, é celebrado coletivamente. Freitas (2005, p. 8) nos lembra que esse momento da partilha “consiste no momento coletivo de partilha da reflexão sobre a reflexão na ação – gerada na vivência e a partir dela”.

Questões Étnico-raciais

Alves e Muniz (2019) nos relatam uma experiência prática com os inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas da educação de jovens e adultos (EJA). Através da perspectiva de uma pesquisa participante dentro da escola, em círculos de investigação formativos na escola pública, as educadoras desocultaram situações-limite que limitavam as suas práticas como educadoras e criavam barreiras para o desenvolvimento dos educandos. Por exemplo, muitos educandos não tinham nenhuma dificuldade para fazer cálculos mentais e orais, mas quando tinham que fazer contas armadas no quadro, a dificuldade aparecia. Nos círculos de investigação formativos, as professoras identificaram que a situação-limite estava no fato das atividades serem descontextualizadas e pouco significado tinham para os educandos. A superação dessa situação-limite foi por meio da elaboração de atos-limite, ou seja, o desenvolvimento de estratégias que contextualizavam as atividades envolvendo contextos das vivências do dia a dia do aluno. Isso proporcionou aos educandos uma aprendizagem significativa, assim dizendo, um inédito-viável.

Zitkoski (2008, p. 375) diz que “somos seres do inédito viável, pois ainda não somos totalmente prontos, viemos nos fazendo na história e podemos sempre nos reinventar segundo a busca por mais humanidade”. Como nos ensina Nita Freire (2008, p. 398), o inédito-viável “se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada”. Pois quando o sonho possível se realiza, novos inéditos-viáveis surgem e “quantos mais inéditos viáveis sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis” (NITA FREIRE, 2008, p. 399). Além disso, Nita nos ensina que o inédito-viável é um sonho democrático que busca o que há de mais humano nas pessoas que é a realização da nossa vocação ontológica de ser mais e proporcionar as condições para outras pessoas também serem mais (NITA FREIRE, 2002). Paulo Freire diz que o inédito-viável “é o futuro que temos que criar pela transformação do que existe hoje, da realidade de agora. É agora que está além da situação-limite, que deve ser criada por nós além dos limites que enfrentamos agora” (SHOR; FREIRE, 2013, p. 179). A partir dessa reflexão sobre a ação podemos imaginar novos inéditos-viáveis criando esse movimento vivo, essa práxis pedagógica real na busca coletiva da humanização, do ser-mais, da boniteza, de um mundo melhor para todos.

Questões Étnico-raciais

COLONIZAÇÃO E GENOCÍDIO CULTURAL INDÍGENA COMO SITUAÇÃO-LIMITE

OS PENSIONATOS INDÍGENAS NO CANADÁ

Os impactos das colonizações são sempre desastrosos em todos os lugares tomados pelo colonizador, independentemente do local. Dentre os desastres causados por essas invasões, temos o apagamento das pessoas, das suas raízes e das suas culturas. No Canadá, os impactos foram profundos como em todos os outros países do mundo que sofreram a colonização. Fontaine (2019) descreve que ser colonizado significa mudar a forma de viver, ter seus saberes colocados à prova, ter seus corpos violentados, ter seu território devastado e passar a duvidar do valor de sua cultura e até de si mesmo. Isso é a imersão das pessoas nas situações-limite. A esse respeito, Osowski diz que:

(...) as situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empowerment, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sintam-se impotente diante do que lhe acontece (OSOWSKI, 2010, p. 656).

O Canadá possui em sua história sombria a criação de pensionatos, onde internou mais de 150 000 crianças que foram de forma compulsória entregues aos cuidados de instituições religiosas (TRC, 2015a). Essas crianças foram enviadas para serem alfabetizadas em uma das línguas oficiais do país, dependendo da região e muitas delas nunca voltaram para seus lares (LEGRAND, 2017; DULONG-SAVIGNAC, 2019). O débito do Canadá com os povos indígenas é enorme, pois não só lhe tomou as terras como também lhes tomou as mulheres, as crianças e as violentou. De acordo com Fast e Collins-Vezina (2010), no decorrer da história, diferentes leis foram criadas para forçar a assimilação cultural dos povos indígenas à cultura dominante e opressora. O *Indian Act 1876* (Lei do Índio) causou traumas múltiplos nas vidas desses povos pois determinava o confinamento dos indígenas em reservas para que eles não perdessem seus direitos.

No entanto, as crianças indígenas foram retiradas de suas famílias e de suas culturas, e internadas à força em pensionatos canadenses onde sofreram abusos e doenças. Chamados de

Questões Étnico-raciais

pensionatos indígenas, esses espaços representam para muitas gerações de povos indígenas uma terrível violência causada pelo Estado (DULONG-SAVIGNAC, 2019). Esta situação-limite imposta pelo governo gerou impactos negativos tanto físicos quanto psicológicos. Impactos financeiros e transmissão de violência intergeracionais também são resultados das situações-limite submetidas as essas crianças que foram internadas nesses pensionatos, pois traumas e pobreza os marcam até os dias atuais (BOMBAY; MATHESON; ANISMAN, 2014).

Em 1831, o primeiro pensionato indígena administrado pela igreja foi criado, em 1880 o governo federal adotou uma política oficial de financiamento para pensionatos em todas as regiões do Canadá, contudo somente em 1920, a lei que obrigava crianças indígenas a serem internadas nesses pensionatos passou a ser obrigatória, dando o direito ao Estado de retirá-las de suas famílias e colocá-los nesses locais. Essa situação durou mais de 100 anos, afetando a vida de mais de 150 mil crianças (LAUGRAND, 2017).

De acordo com a Comissão da Verdade e da Reconciliação (CVR), este ato foi um verdadeiro genocídio cultural, pois os pensionatos indígenas foram utilizados pelo governo para destruir as culturas, as línguas indígenas e apagar suas existências como povos distintos dos dominantes. Esses pensionatos eram superlotados e não recebiam a ajuda financeira suficiente do governo, resultando em um ensino de qualidade inferior, má alimentação, insalubridade, problemas de saúde e mortes:

O problema do sub-financiamento crônico por parte do governo, levou os religiosos a oferecer às crianças uma alimentação inadequada, carente de nutrientes, não-variadas e não-balanciadas durante décadas, mesmo tendo em mãos as normas alimentares oficiais canadenses. Alojadas nesses locais mal arejados, superpopulosos e insalubres, as crianças ficavam fracas com a sobrecarga do trabalho imposto a elas e adoeciam, inclusive com tuberculose que foi a causa de infecções alarmantes nesses pensionatos (DULONG-SAVIGNAC, 2019, p. 20, tradução nossa).

Entre os anos de 1867 e 1996, o governo canadense criou 139 estabelecimentos residenciais de ensino exclusivos para crianças indígenas. Em todas as regiões do país existiam esses tipos de residências que foram criadas com o objetivo de transformar os selvagens em pessoas civilizadas e assemelhá-los aos valores tradicionais da sociedade canadense (HYLTON et al, 2002; DULONG-SAVIGNAC, 2019). É importante lembrar que dentro dos pensionatos, milhares dessas crianças sofreram violências físicas e sexuais, causando danos nas vidas delas e dos membros de suas famílias, deixando sequelas severas e

Questões Étnico-raciais

inesquecíveis até os dias de hoje. Os sobreviventes dessas situações-limite se calaram por muitos anos e quando quebraram o silêncio, reviveram os traumas vividos daquela época.

As dores causadas pelos pensionatos são inúmeras, entre elas, o fato de muitas famílias terem perdido seus filhos para sempre, pois milhares deles morreram nos pensionatos e foram enterrados em covas sem identificação (LAUGRAND, 2017). As famílias nunca puderam reclamar os corpos de suas crianças, porque além de estarem em locais distantes, não se sabia onde tinham sido enterradas, pois ninguém achou importante contar o número de mortos ou marcar os locais de sepultamentos.

Dulong-Savignac (2019) lembra que estas crianças estavam sob a tutela do Estado para serem alfabetizadas em francês ou em inglês por instituições religiosas. O Estado dizia abertamente que era preciso solucionar o “problema indígena”. É importante dizer que antes da chegada dos europeus, a educação das crianças era de responsabilidade das famílias indígenas, em especial das anciãs e dos anciões, era uma educação pautada na cultura e tradições de cada comunidade e eles utilizavam como métodos narrações orais de histórias e lendas como forma de ensino (HYLTON et al, 2002).

O legado colonial dos pensionatos canadenses continuou e continua fazendo vítimas até os dias atuais. Conforme Bailay e Shayan (2021), há uma estimativa de mais de 1.100 mulheres e meninas indígenas desaparecidas que sofreram abusos sexuais e foram assassinadas devido a opressões sistêmicas como o colonialismo, a misoginia e o racismo (PALMATER, 2016; RAZACK, 2016). Comportamentos suicidas, alcoolismo, vícios em drogas, sentimentos de desesperança, isolamentos, baixa autoestima, prostituição, falta de moradia entre os povos indígenas é outra marca deixada pelos pensionatos (ELIAS *et al*, 2012). O suicídio faz parte de uma das mais graves situações-limite que os povos indígenas se deparam. VITENTI (2018) afirma que as causas do suicídio são associadas ao processo de assimilação imposta pelo colonizador. É importante citar que a taxa de suicídio entre jovens indígenas no norte do Canadá tem aumentado de forma significativa (EGGERTSON, 2015). Existe ainda a super-representação de indígenas no sistema prisional Canadense (ROBERTS; REID, 2017; CLARK, 2019).

A todas estas situações-limite soma-se o tratamento racista recebido pelos indígenas no sistema de saúde em plena pandemia do Covid-19. Em 28 de setembro de 2020, Joyce Echacuan, uma indígena Atikamekw transmitiu ao vivo no Facebook um vídeo denunciando o descaso que sofria no hospital enquanto morria na província de Québec. A preocupação dela era de receber medicamentos aos quais ela era alérgica (WYLIE; MCCONKEY; CORRADO,

Questões Étnico-raciais

2021). Recentemente, as situações-limite dos povos indígenas chegou ao ápice do sofrimento, devido a descoberta, em maio de 2021, de 215 ossadas de crianças indígenas que frequentaram o pensionato em Kamloops, na província de British Columbia. Como se não bastasse, a partir de junho, mais 182 novas covas foram encontradas em um outro pensionato e mais 751 em outro local, e esses números não param de crescer (CANADA, 2021). É importante ressaltar que existem centenas de pensionatos a serem verificados e que essas covas rasas recém encontradas representam apenas uma pequena ponta do *iceberg*. No entanto, os povos indígenas resistem e lutam para que a verdade sobre os pensionatos seja revelada para que justiça seja alcançada. Um exemplo dessa luta foi a reivindicação e criação da Comissão da Verdade e Reconciliação que nos orienta na construção de atos-limite para atingir a justiça tão almejada pelos povos indígenas, possibilitando imaginar um inédito-viável.

A COMISSÃO DA VERDADE E DA RECONCILIAÇÃO (CVR) COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE ATOS-LIMITE

A CVR foi criada em 2007 com o objetivo de promover uma sucinta investigação do trágico legado dos pensionatos indígenas e buscar a justiça social através da reconciliação entre a sociedade colonial (não-indígena) e os sobreviventes desses pensionatos, suas famílias e suas comunidades. Entre 2007 e 2015, a CVR ouviu mais de 6.500 testemunhas e desenvolveu diversos relatórios, incluindo um relatório final com 94 recomendações ou chamadas para ações que viabilizam a construção do inédito-viável tão sonhado (TRC, 2015b). No entanto, essas recomendações só serão úteis se colocadas em prática coletivamente, ou seja, precisamos praticar atos-limite juntos.

É importante dizer aqui que embora o relatório final da CVR (TRC, 2015b) seja um documento essencial para pensarmos o inédito-viável, ele foi criticado por indígenas e não-indígenas. Críticos não-indígenas argumentam que o relatório focou muito nos sobreviventes dos pensionatos e tornou-se anti-estado, anti-escola e anti-igreja. Já críticos indígenas argumentam que o relatório final da CVR foi muito controlado pelo governo canadense deixando de fora questões importantes como os direitos dos povos originários à terra e ao território (MACDONALD, 2020). Apesar de sabermos que nenhum relatório é perfeito e imutável, é inegável a importância da CVR para promover a verdade e a reconciliação com os povos indígenas.

Questões Étnico-raciais

A educação é um dos focos principais do relatório final da CVR que advoga pelo desenvolvimento de estruturas de apoio aos educandos indígenas para que tenham sucesso e sejam acolhidos e respeitados no meio escolar, mas também recomenda que educandos não-indígenas sejam mais bem informados e educados a respeito dos povos originários, suas histórias, seus modos de vida, de ser, de viver e de existir. A CVR reivindica que todos os níveis do governo canadense (federal, provincial e municipal) eliminem o imenso abismo na qualidade da educação entre os povos indígenas e não-indígenas (TRC, 2015b). Wotherspoon e Milne (2020) explicam que a comissão enfatiza que a educação contemporânea deve assegurar que a sociedade canadense compreenda o nefasto legado dos pensionatos indígenas e as consequências que esse legado tem hoje em dia como o trauma intergeracional, altos níveis de violência em comunidades indígenas, graves problemas mentais e físicos, altos níveis de encarceramento (INWOOD; ROBERTS, 2020), baixo nível de escolaridade e o alto número de crianças indígenas que continuam, ainda hoje, sendo retiradas de suas famílias e colocadas em custódia em famílias não-indígenas (MILNE; WOTHERSPOON, 2020).

Sabemos que reconciliação é um termo bastante polêmico, pois cada pessoa interpreta de uma forma diferente. Alguns acreditam que uma simples complementação do currículo é suficiente para promover a reconciliação. Enquanto outros, já entendem que se faz necessário aprofundar o entendimento entre os povos indígenas e não-indígenas de uma forma que promova justiça social através de mudanças estruturais que honrem tratados históricos de direitos à terra e o resgate de culturas e línguas indígenas. Wotherspoon e Milne (2020) dizem que um estudo na província de Ontario revelou que educadores não possuem confiança ou conhecimentos adequados e nem apoio ou estrutura para implementarem um currículo transformador das relações indígenas.

Styres (2020) explica que grande parte das instituições educacionais não sabe o que fazer, nem como fazer ou conversar sobre o assunto e nem mesmo onde buscar informações. Styres (2020) concorda com Wotherspoon e Milne (2020) que o projeto de reconciliação é um espaço de contestação e acrescenta que ações de críticas sociais são cruciais nesse processo. Wotherspoon e Milne (2020) concluem que apesar de existirem esforços para realizar as 94 recomendações da CVR, ainda falta muito para o desenvolvimento de estratégias nacionais, provinciais ou municipais. Embora sejam passos importantes, esses esforços atuais ainda são descentralizados e desorganizados. Os povos indígenas continuam sendo tratados como os “outros” na sua própria terra e têm muita dificuldade de influenciar as políticas educacionais pois suas vozes não são ouvidas. Styres (2020) nos alerta que enquanto a CVR colocou

Questões Étnico-raciais

grande importância na educação, líderes indígenas hoje enfatizam a necessidade de garantir os direitos dos povos indígenas acordados em tratados históricos (Treaties).

Wotherspoon e Milne (2020) sugerem que é fundamental criar atos-limite que respondam o que a reconciliação realmente representa e quais modelos de escolarização e práticas educacionais e pedagógicas realmente fariam avançar o processo de reconciliação de forma significativa. Eles dizem que embora reformas sejam importantes, elas não são suficientes para transformar as estruturas e práticas dominantes. Se realmente quisermos atingir um inédito-viável onde a reconciliação é uma realidade, não basta apenas acrescentar conteúdos indígenas ao currículo, mas precisamos transformar nossas práticas pedagógicas, nossas metodologias e nossas formas de avaliação.

Styres (2020) recomenda que para atingirmos níveis profundos de reconciliação, o que ela chama de reconciliação-AÇÃO, precisamos agir. Para isso, ela faz algumas recomendações, que reconhecemos serem atos-limite que provocados por tais situações-limite, têm o potencial da realização do inédito-viável. Seleccionamos algumas dessas recomendações:

- Contratar educadores indígenas e colocá-los em posição de liderança dentro das instituições educacionais;
- Envolver a comunidade indígena ativamente nas tomadas de decisões com relação a políticas educacionais, currículo etc.;
- Remover representações coloniais violentas do currículo;
- Criar espaços específicos de proteção aos estudantes indígenas;
- Implementar o desenvolvimento profissional contínuo de todos os membros das comunidades educacionais;
- Implementar cursos obrigatórios que sejam focados na população indígena e que esses cursos sejam ministrados por pessoas indígenas.

Focando na responsabilidade pessoal, Ramírez (2021) nos ensina que a reconciliação passa por nossa própria compreensão de quem somos e qual o nosso papel nesse processo. Ela nos diz que não há atalhos para a reconciliação, pois é um esforço contínuo. É importante que façamos uma reflexão de nosso papel no contexto em que vivemos e nossa responsabilidade em relação aos povos indígenas. Nosso papel pode ser de romper com as estruturas do colonialismo e identificar em quais pontos cegos ainda somos parte desse sistema opressor. Ainda olhando a responsabilidade pessoal, On Canada Project (2021) convida a população não-indígena que mora ou trabalha no Canadá e que se beneficia do colonialismo histórico que ocorreu e continua acontecendo nos dias de hoje, a se conscientizar e se responsabilizar do seu papel pessoal

Questões Étnico-raciais

fundamental no processo de reconciliação. Em vista do recente descobrimento de covas não identificadas de crianças indígenas que morreram nos pensionatos e nunca retornaram a suas famílias, On Canada Project (2021) desenvolveu alguns passos para que não-indígenas ajam para criar um movimento de mudança. Esses passos são:

- Aprenda sobre o território onde você vive ou trabalha. À quem pertence esse território? Qual nação indígena tem a custódia dele?
- Faça sua pesquisa sobre esses povos indígenas, sua história, sua terra e como os problemas atuais afetam suas comunidades;
- Leia sobre a Comissão da Verdade e Reconciliação e revise as 94 chamadas à ação;
- Entre em contato com os políticos eleitos na sua comunidade e questione o que eles estão fazendo para implementar as 94 recomendações;
- Torne pública a sua solidariedade aos povos indígenas e faça com que suas vozes sejam ouvidas na sua comunidade, nas suas mídias sociais e se posicione contra comemorações, símbolos e eventos que promovam a opressão.

CONCLUSÃO

O centenário de Freire é uma oportunidade única de celebrarmos e defendermos o seu legado dos ataques daqueles que desprezam a democracia e a justiça social. Em tempo de pandemia e de desesperança, defendemos o legado de Freire, pois sabemos o quanto sua pedagogia crítica foi, é e vai continuar sendo crucial para um mundo mais democrático e justo. Os conceitos Freireanos de situação-limite, ato-limite e inédito-viável proporcionam uma lente fundamental de compreensão do mundo aos engajados na prática democrática. Muitas vezes, nós, educadores e educadoras, precisamos reavaliar nossos próprios pontos cegos e compreender as situações-limite que nos impedem de sonhar e contemplar o inédito-viável. Conscientes das situações-limite que nos proíbem de nos humanizarmos, somos impulsionados a desenterrar o inédito-viável antes oculto e empregamos força e criatividade na construção de atos-limite. Esse processo contínuo de busca do inédito-viável se confunde com a nossa própria vida e confirma nossa vocação ontológica de ser mais (NITA FREIRE, 2002).

A imersão na pedagogia crítica nos leva a compreender que apenas por meio da educação é possível oprimido e opressor se liberarem (FREIRE, 1987). Refletir e discutir as situações-limite das descobertas de covas rasas nos pensionatos canadenses, onde crianças

Questões Étnico-raciais

indígenas foram enterradas sem nem serem ao menos identificadas é afrontar essas situações-limite como ferramentas de transformação social. Neste sentido, é importante compreender que para que haja uma reconciliação entre povos indígenas e não-indígenas, é preciso um trabalho coletivo, pois confrontando as situações-limite em ações coletivas, podemos alcançar o inédito viável. Assim sendo, alcançar este inédito-viável é juntar-se aos povos indígenas e caminhar com eles na luta pela busca por justiça e cura.

Encerramos esse artigo com uma chamada à ação para celebrarmos e defendermos o legado Freireano. Uma celebr-AÇÃO que reconheça as situações-limite históricas que têm oprimido os povos indígenas. Uma celebr-AÇÃO criativa que construa atos-limite de busca da verdade e da reconciliação entre as comunidades indígenas e não-indígenas. Uma celebr-AÇÃO coletiva para sonharmos juntos vários inéditos-viáveis onde níveis de humanização e justiça sejam processos constantes e contínuos.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I. The attacks on the legacy of Paulo Freire in Brazil: why he still disturbs so many? In: S. L. Macrine (Org.), **Critical pedagogy in uncertain times: hopes and possibilities**, Dartmouth: Palgrave Macmillan, p. 163-190, 2020.
- ALVES, R. O.; MUNIZ, C. A. Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 75-92, 2009.
- BAILEY, J; SHAYAN, S. The missing and murdered Indigenous women crisis: technological dimensions. In: **The Emerald International Handbook of Technology Facilitated Violence and Abuse**. Bingley: Emerald Publishing Limited, p. 125-144, 2021
- BOMBAY, A.; MATHESON, K.; ANISMAN, H. The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. **Transcultural psychiatry**, v. 51, n. 3, p. 320-338, 2014.
- BRISOLA, A. C., & DOYLE, A. Critical information literacy as a path to resist “fake news”: Understanding disinformation as the root problem. **Open Information Science**, v. 3, n. 1, p. 274-286, 2019.
- CANADA (2021). **Statement on the discovery around Kamloops Indian Residential School**. Disponível em : <https://www.canada.ca/en/crown-indigenous-relations-northern-affairs/news/2021/05/statement-on-the-discovery-around-kamloops-indian-residential-school.html>. Acesso em 20 de jul. 2021.
- CLARK, S. Surreprésentation des Autochtones dans le système de justice pénale canadien : Causes et réponses. **Division de la recherche et de la statistique (DRS) du ministère de la Justice**, p. 1-59, 2019.

Questões Étnico-raciais

DAHL, A. **Alph@-lab: laboratoire de partage des saviors**. Paris: L'Harmattan, 2018.

DUBIN, E.; PRINS, E. Blueprinting a Freirean pedagogy of imagination : Hope, untested feasibility, and the dialogic person. **Journal of Adult and Continuing Education**, v. 17, n. 1, p. 23-39, 2011.

DULONG-SAVIGNAC, J. **Les Pensionnats Autochtones Canadiens, Histoire, Mémoire : Montages Et Regards Sur Les Images D'archives Par Une Exposition Participative**. Dissertação (Mestrado em Teatro), Université du Québec à Montréal, Montreal, 212p., 2019.

EGGERTSON, L. Aboriginal youth suicide rises in Northern Ontario. **CMAJ**, v. 187, n. 11, 2015

ELIAS, B. et al. Trauma and suicide behaviour histories among a Canadian indigenous population: an empirical exploration of the potential role of Canada's residential school system. **Social Science & Medicine**, v. 74, n. 10, p. 1560–1569, 2012.

FAST, E.; COLLIN-VÉZINA, D. Historical Trauma, Race-Based Trauma and Resilience of Indigenous People: A Literature Review. **First Peoples Child & Family Review**, v. 5, n. 1, p. 126-136, 2010.

FONTAINE, N. **Shuni**. Montreal: Mémoire D'Encrire, 2019. Disponível em <http://memoiredencrier.com/shuni/>. Acesso em 15 de jun. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, A. M (Nita). Paulo Freire and the untested feasibility. **Counterpoints**. v. 209, p. 7-14, 2002.

_____. (Nita). Inédito-viável. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREITAS, A. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, p. 1 -15, 2005.

FREITAS, A. L.; FREITAS, L. A. A vocação ontológica do 'ser mais': 'Situações-limites'-aproximando Freire e Vieira Pinto. **RPGE – Revisa on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 2, p. 432-448, 2017.

GIROUX, H. A. The ghost of fascism and in the post-truth era. In S. L. Macrine (Ed.), **Critical pedagogy in uncertain times: hopes and possibilities**, p. 45-63, Dartmouth: Palgrave Macmillan, 2020

Questões Étnico-raciais

INWOOD, K.; ROBERTS, E. Indians are the majority of the prisoners? Historical variations in incarceration rates for indigenous women and men in British Columbia. **The Howard Journal of Crime and Justice**, v. 59, n. 3, p. 350-369, 2020.

HYLTON, J., et al. **La délinquance sexuelle chez les Autochtones du Canada**. Ottawa : Fondation autochtone de guérison. 2002.

LAUGRAND, F. L'impossible vérité de l'histoire des pensionnats: traumatismes, victimisation et réconciliation prématurée/Commission de vérité et réconciliation. **Anthropologie et Sociétés**, v. 41, n. 3, p. 329-340, 2017.

MACDONALD, D. B. Canada's Truth and Reconciliation Commission: Assessing context, process, and critiques. **Griffith Law Review**, v. 29, n.1, p. 150-174, 2020.

MACRINE, S. L. Critical pedagogies of neoliberalism. In S. L. Macrine (Ed.), **Critical pedagogy in uncertain times: hopes and possibilities**, p. 207-238. Dartmouth: Palgrave Macmillan, 2020.

MCLAREN, P. The future of critical pedagogy. **(RCP) Rethinking Critical Pedagogy**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2020.

MAYO, P. (2020). Critical pedagogy in difficult times. In S. L. Macrine (Ed.), **Critical pedagogy in uncertain times: hopes and possibilities**, p. 64-77. Dartmouth: Palgrave Macmillan, 2020

MILNE, E.; WOTHERSPOON, T. (2020). Schools as “really dangerous places” for indigenous children and youth: Schools, child welfare, and contemporary challenges to reconciliation. **Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie**, v. 57, n. 1, p. 34-52, 2020.

NOËL, J-C. **Paulo Freire Revisitado : La Communication Comme Principe De L'humanisation**. Dissertação (Mestrado), Université du Québec à Montréal, Montreal, 2011..

ON CANADA PROJECT (2021). **Settlers Take Action**. Disponível em <https://oncanadaproject.ca/settlerstakeaction>. Acesso em 15 de jul. 2021.

OSOWSKI, C. I. Situações-limites. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PALMATER, P. Shining light on the dark places: Addressing police racism and sexualized violence against Indigenous women and girls in the national inquiry. **Canadian Journal of Women and the Law**, v. 28, n. 2, p. 253-284, 2016.

PETRUZZI, A. P. Between conventions and critical thinking: the concept of “limit-situations” in critical literacy and pedagogy. **JAC**, v. 18, n. 2, p. 309-332, 1998.

RAMÍREZ, G. Who am I and what is my role in reconciliation with indigenous peoples? **Journal of Intercultural Studies**, v. 42, n. 3, p. 346-361, 2021.

Questões Étnico-raciais

- RAZACK, S. H. Violence sexualisée et colonialisme: réflexions relatives à l'enquête sur les femmes autochtones disparues et assassinées. **CJWL/RFD**, v. 28, n. 2, p. i-iv, 2016.
- ROBERTS, P. Less certain but no less committed: Paulo Freire and Simone de Beauvoir on ethics and education. In J. D. Kirylo (Ed.), **Reinventing pedagogy of the oppressed: contemporary critical perspectives**, p. 135-143. New York: Bloomsbury Academic, 2020.
- ROBERTS, J. V.; Reid, A. A. Aboriginal Incarceration in Canada Since 1978: Every Picture Tells the Same Story. **Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice**, v. 59, n. 3, p. 313-345, 2017.
- SANCHES, M. Strengthening Democracy Through Participation and Critical Adult Education: The case of the Participatory Budget. **Canadian Journal for the Study of Adult Education**, v. 33, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/5578>. Acesso em 20 jul. 2021.
- SANCHES, M.; GOMES, E. The role of adult education and learning in the landless workers' movement (MST) in resisting the impacts of the election of the new president of Brazil, Jair Bolsonaro: A case study. In R. Mizzi & S. M. Brigham (Chairs), **Proceedings of the 38th CASAE annual conference**, p. 359-366, 2019. Disponível em https://www.dropbox.com/s/04lcxsvmvek8kkh/2019_CASAE_Proceedings.pdf?dl=0. Acesso em 20 jul 2021.
- SOUSA, C. A. “Professor, quero ser oprimida!”: Situação-limite e atos-limites no habitus professoral. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 37, p. 551-568, 2012.
- SOUZA, A. R.; CARVALHO, J. S. “Situação-limite”, “ato-limite” e “inédito viável”: Categorias para problematizar a “percepção” da realidade. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, p. 1288-1308, 2018.
- SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- SHUDAK, N. J.; AVOSEH, M. B. Freirean-based critical pedagogy: The challenges of limit-situations and critical transitivity. **Creative Education**, v. 6, p. 463-471, 2015.
- STYRES, S. *Reconciliation: Reconciling contestation in the academy*. **Power & Education**, v. 12, n. 2, p. 157-172, 2020.
- TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION OF CANADA -TRC (2015a). **Honouring the Truth, Reconciling for the Future: Summary of the Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada**. Disponível em https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Executive_Summary_English_Web.pdf. Acesso em 10 de jul. 2021
- TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION OF CANADA - TRC (2015b). **Truth and Reconciliation Commission of Canada: Call to Action**. Disponível em

Questões Étnico-raciais

https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Calls_to_Action_English2.pdf. Acesso em 10 de jul. 2021.

VITENTI, L. Les déclencheurs du suicide chez les atikamekw et les anishnabek. **Drogues, santé et société**, v. 17, n.1, p. 70–84, 2018.

WOTHERSPOON, T.; MILNE, E. What do indigenous education policy frameworks reveal about commitments to reconciliation in Canadian school systems? **The International Policy Journal**, v. 11, n. 1, p. 1-29, 2020.

WYLIE, L.; MCCONKEY, S.; CORRADO, A. It's a journey not a check box: indigenous cultural safety from training to transformation. **International Journal of Indigenous Health**, v. 16, n. 1, 2021.

ZITKOSKI, J. J. Condicionado/Determinado. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOBRE A AUTORA E SOBRE O AUTOR

MARLON FERNANDES SANCHES é mestre em educação de adultos pela Concordia University em Montreal no Canadá e doutorando em educação pela mesma universidade. Marlon também é editor-estudante da revista acadêmica da Associação Canadense de Estudos de Educação de adultos (CJSAE).

ELUZA MARIA GOMES é graduada e pós-graduada em Letras e mestranda pela Université du Québec à Montréal (UQAM) em Montreal no Canadá. Eluza também é representante dos estudantes de mestrado e doutorado da Associação Canadense de Estudos de Educação de Adultos (CASAE).

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

A obra e o legado de Paulo Freire no encontro com o movimento negro: questionamentos à formação de professoras/es

Paulo Freire's work and legacy in the encounter with the black movement: questions about the training of teachers

Maylta Brandão dos Anjos¹; Luiza Rodrigues de Oliveira ²; Maria Bernadete Pinto dos Santos³; Rose Mary Latini⁴; Valmir Sbano⁵

1 Doutora em Ciências Sociais (CPDA/UFRRJ). Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: maylta@yahoo.com.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6272-5056>

2 Doutora em Educação (USP), Universidade Federal Fluminense - Instituto de Psicologia, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: luizaoliveira@id.uff.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2264-1258>

3 Doutora em Geociências (Geoquímica/UFF). Departamento de Físico-Química. Universidade Federal Fluminense - Instituto de Química, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: mbsantos@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0389-245x>

4 Doutora em Geociências-Geoquímica Ambiental (UFF). Departamento de Físico-Química. Universidade Federal Fluminense - Instituto de Química, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: mbsantos@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9843-8462>

5 Doutor em Teoria Psicanalítica (UFRJ), Universidade Federal Fluminense - Instituto de Psicologia, Niterói, RJ, Brasil. E-mail: valmirsbano@uol.com.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0472-472X>

Palavras-chave: racismo; formação de professoras/es; movimento negro; educação

RESUMO: Em pleno período de pandemia e isolamento, o “Black Lives Matter” mostrou ao mundo a força do movimento negro a partir de lutas contra a segurança pública diante do genocídio do povo negro. Esse movimento estadunidense nos fez pensar acerca do movimento negro no Brasil. Tais movimentos ensinam a pensar a necropolítica e a colonialidade, mas também a contracolônização e a luta travada pela educação como prática da liberdade no enfrentamento ao racismo, ao preconceito e à mortalidade imposta pelas políticas de Estado no Brasil. Para tanto, é necessário pensar a formação de professoras/es, pois entendemos a necessidade da desconstrução de um processo de formação estática e da construção da docência como atividade política que se coloca nas suas complexidades, com características específicas, singulares e, por isso, demanda e mobiliza novas perspectivas docentes de engajamento, luta e transformação que há na obra e no legado de Paulo Freire, nos seus escritos e na sua prática uma ampla e segura inspiração. Portanto, refletiremos a formação de professoras/es como caminho fundamental no combate às opressões, às exclusões, às estigmatizações e aos aniquilamentos gerados pela racialização no país. Para tanto, este artigo apresenta as relações entre o movimento negro e a obra de Paulo Freire.

Questões Étnico-raciais

Keywords:
racism; teacher training;
black movement;
education

ABSTRACT: In a period of pandemic and isolation, “Black Lives Matter” showed the world the strength of the black movement based on struggles against public security forces in the face of the genocide of black people. This American movement about the black movement in Brazil. Such movements teach us to think about necropolitics and coloniality, but also about countercolonization and the struggle for education as a practice of freedom in confronting racism, prejudice and the mortality imposed by State policies in Brazil. In order to do this, it is necessary to think about the training of teachers, as we understand the need to deconstruct a static training process and the construction of teaching as a political activity that takes place in its complexities, with specific, singular characteristics. Thus, it demands and mobilizes new teaching perspectives of engagement, struggle and transformation that exist in Paulo Freire's work and legacy, in his writings, and in his practice a broad and reliable inspiration. Therefore, we will reflect the training of teachers as a fundamental way to fight oppression, exclusion, stigmatization and annihilation generated by racialization in the country. For that reason, this article presents the relationships between the black movement and the work of Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Estamos escrevendo este artigo em plena vivência da pandemia por covid19, em meio a milhares de mortes — neste momento mais de 600 mil vidas foram perdidas em nosso país. Diante desse cenário, o empobrecimento da população mundial se intensifica, ou seja, as desigualdades sociais, engendradas pelas crises política, sanitária e econômica, estão sendo aprofundadas pela pandemia da covid-19. Em relato na audiência de encerramento da campanha *Nossas vidas importam*, Lia Maria Manso afirma:

Neste cenário, a pandemia da covid-19 é mais uma prova evidente da falência do modo de vida atual baseado em opressão e exploração de vidas negras e na redução dos espaços de participação democrática e na diminuição do controle social sobre políticas públicas, gestão e serviços. (CRIOLA, 2020, n. p.).

No Brasil, voltamos ao mapa da fome, não só pelos efeitos da pandemia, mas sobretudo pelas ações de um governo que tomou para si a necropolítica dirigida aos povos negros e aos povos indígenas, e também às populações periféricas, às/aos moradoras e moradores de favelas, pessoas em privação de liberdade, pessoas sem acesso à moradia, em

Questões Étnico-raciais

situação de rua, sem acesso ao trabalho, às/aos trabalhadoras/es informais, às pessoas com deficiência, mulheres, à população LGBTQIA+. Para Lia Maria Manso,

Durante a pandemia da Covid-19 a população negra e mulheres negras foram centralmente afetadas. Destacamos inicialmente um breve quadro de extrato de violações e iniquidades que levantamos em ação política denominada “Agora é a Hora”, com lideranças políticas e com organizações parceiras (Instituto Marielle Franco; Movimenta Caxias; Periffa Conexão), que alcançou 17 municípios, 573 territórios do estado do Rio de Janeiro, em escuta a mais de 6000 pessoas entre abril e agosto de 2020, em 88,7% pessoas negras e 83,5% mulheres (cis e trans). Foi relatado quadro alarmante: 81% das pessoas entrevistadas relataram morar em casas onde nenhuma das residentes possui carteira assinada; 80% das pessoas cadastradas nos indicaram viver com pelo menos 1 pessoa desempregada; entre as pessoas que afirmaram ter tido a renda totalmente impactada após o início da pandemia, 85,3% são negras; 54,3% das pessoas atendidas não possuíam CadÚnico. Além disto foram significativos os relatos de insegurança alimentar e violências domésticas e familiares, principalmente entre mulheres negras. (CRIOLA, 2020, n. p.).

Os dados acima, coletados nos seis primeiros meses da pandemia por Covid-19, fundamentam outros dados que revelam que pessoas negras e indígenas morrem mais que brancas na pandemia no Brasil (Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde da PUC-Rio e Articulação dos Povos Indígenas do Brasil — Apib). Apesar disso e do crescimento da miséria frente às novas contingências, a elite concentradora de rendas e riqueza se mantém fortemente no poder, por via de novas e velhas formas exploratórias, erguidas no embalo de ações que têm na necropolítica aos corpos negros e indígenas uma “acordada legalidade” das instituições e do Estado. Assim, a desproteção, a violência e a insegurança aumentam para quem carrega “na pele essa marca”.

O cenário de “acordada legalidade” no Brasil tem endereçamento pautado pela racialização, que foi sendo engendrada décadas antes da abolição da escravização de negras e negros. Duas perguntas foram — e são — fundamentais, para o sentido de racialização inventada neste país, as quais apresentamos tal como formuladas à época: como libertar os negros? E o que fazer com eles após a libertação? As respostas a essas perguntas foram dadas no caminho do apagamento dos povos negros e de uma ode ao que, nos anos 1950, foi anunciado como “democracia racial”. Portanto, foi essa a política que o Estado brasileiro construiu para os povos pretos: assimilação, apagamento, expropriação, exploração. Quando esse modo não dá conta, tal como afirmam os “homens de bem”, a política é a de morte.

Questões Étnico-raciais

É nesse modo de exercício da vida de uns sobre os outros, a necropolítica, que a educação pública se constituiu no país, com o objetivo de preparar para o mundo do trabalho livre o povo negro, mas também para assimilá-lo à cultura branca e europeia. E foi assim que políticas públicas, racialização e educação foram sendo completamente amarradas nesse país. Podemos citar como exemplo disso o Decreto Nº 7031-A, de 1878, que uma década antes da abolição, construía, pela política pública em Educação, o lugar do negro na hierarquia social do mundo do trabalho, pois ao fim dos exames:

Art. 42. Terão direito de preferencia aos logares de serventes, guardas, continuos, correios, ajudantes de porteiro, porteiros das repartições e estabelecimentos publicos e outros empregos de igual categoria os cidadãos que, reunindo os demais requisitos precisos, apresentarem notas de aprovação plena obtida nos exames finais de algum curso publico de instrução primaria de adultos. (BRASIL, 1878, n. p.)

No entanto, a escrita deste artigo foi fundada pelo enfrentamento dos povos negros a essa “acordada legalidade”, pela agência negra. No momento em que começávamos a pensar este texto, fomos tomadas pela notícia do assassinato de George Floyd, nos EUA. Era maio de 2020 e o “Black Lives Matter” (BLM), em tradução para o português “Vidas Negras Importam”, se apresentou para nós como uma grande inspiração, pois, nascido dos movimentos negros estadunidenses, que se organizaram contra a discriminação racial, brutalidade policial, injustiças raciais, invisibilidades sociais e contra a desigualdade no sistema de justiça dos Estados Unidos, após alguns anos de sua existência, o BLM expõe várias feridas que têm relação com tantas outras, nos países com marcas da colonialidade. Representou também inspiração para que olhássemos para a nossa realidade.

Somente em 2020 e nos primeiros meses de 2021, foram assassinados 13 crianças e adolescentes negras e negros no país, entre 4 e 14 anos. Estamos apenas falando daquelas/es que não chegaram à vida adulta. Vejamos os dados de um estudo recente do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e da UNICEF (2021), publicado pelo Portal G1:

De 2016 a 2020, 35 mil crianças e adolescentes foram assassinados no Brasil, uma média de 7 mil por ano, é o que revela estudo inédito do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Unicef divulgado nesta sexta-feira (22). O número de crianças até 4 anos mortas aumentou 27% em 2020 [...] Meninos negros são a maioria das vítimas em todas as faixas etárias (ACAYABA; MACHADO, 2021, n. p.).

O que fazemos diante dessa política de morte que atinge nossas crianças e jovens negras e negros cada dia mais novos no Brasil? Os movimentos negros pelo mundo, a agência do povo

Questões Étnico-raciais

negro, vêm há muito defendendo a educação antirracista como enfrentamento à educação como tecnologia de assimilação, de apagamento e de estruturação social pela racialização.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O ensino reflete o que se tece no mundo. Em determinação a isso,

na sociedade brasileira as diferenças sociais entre brancos e negros são nítidas no cotidiano. Além do aspecto econômico, no qual pessoas pretas e pardas (a combinação desses grupos forma a classificação negra, segundo o IBGE) são maioria entre as que possuem rendimentos mais baixos, a persistência de situações de maior vulnerabilidade, indicada por evidências nos campos da educação, saúde, moradia, entre outros, mostram evidente desequilíbrio na garantia de direitos em prejuízo para a população negra. É possível também observar a sub-representação entre líderes de equipes nas empresas, juízes e políticos (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, ENSINO MÉDIO E GESTÃO, 2021, n. p.).

É preciso entender que não é que o Estado brasileiro não tenha desenvolvido e implementado políticas para as negras e os negros após a abolição, havia política, mas a de assimilação, apagamento, expropriação e exploração, tendo apoio nas funções sociais das instituições de educação. Como exemplo, citamos o Decreto nº 7031-A, de 1878, que foi uma medida das políticas públicas em Educação uma década antes da abolição, para determinar o lugar do negro na hierarquia social do mundo do trabalho, tal como citado acima.

No entanto, é também pela educação que o movimento negro enfrenta esse estado de coisas — nomeado de racismo estrutural, de racismo à brasileira. A essa luta, emprestaremos nosso foco nas reflexões contidas nesse artigo. E assim, o que nos mobiliza às respostas de nossas inquietações é o que nos une nas novas perspectivas freireanas de mundo.

Abrimos o debate com autores que pensam e pensaram a condição humana e a racialização. Munanga (2012) e Fanon (2005, 2008) falam da identidade do negro e da negritude, confrontando as construções colonizadoras. Pensam o racismo, localizando-o historicamente, como divisor entre raças de diversas populações dadas pela cor da pele e outros critérios morfológicos relacionados à forma, ao social e à genética negra. Os autores nos ensinam sobre o conceito social de raça, que é, segundo Santos e Oliveira (2021), o grande bloqueio epistemológico, cognitivo, social, afetivo desse país, a presença e a ausência da racialização, isto é, estamos internalizando há mais de 500 anos o conceito social de raça, com o apagamento dos povos pretos e indígenas. Diante da ausência da racialização, pois sobre isso

Questões Étnico-raciais

não podemos falar, vivemos o interdito racial, posto ser necessário garantir a ideia da democracia racial que definiria este país, mesmo muito tempo depois de ser denunciada como mito pelo movimento negro. É isso que se chama racismo estrutural, racismo à brasileira. É disso que se trata: a racialização como política de constituição desse país como nação.

Mas, voltemos à educação, vimos acima como ela vem sendo signatária desse pacto de silêncio, mas por que então é a grande aposta do Movimento Negro no Brasil? Poderíamos dizer que a resposta está na efetivação recente das leis: 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que enfatiza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, depois alterada pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), para trazer o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena; Lei n. 12.711/2012 (BRASIL, [2016]), que prevê a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES) aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. Porém, não foi a implementação dessas leis que fez com que o movimento negro afirmasse a educação como função social fundamental na luta antirracista; ocorre o contrário, essas leis citadas são conquistas do movimento negro.

Então que importância tem a educação? É que ela é função política fundamental, no entanto precisa ser tomada pelo sentido de também libertar, de contracolonizar. É pela educação que também é possível nos formar subjetivamente diante da colonialidade, o que será nomeado por Frantz Fanon (2005) de descolonização do ser, por Amílcar Cabral (1974) de “reafricanização das mentes” e por Paulo Freire e Sérgio Guimarães de conscientização (FREIRE; GUIMARÃES, 1978/2011). E é pelo encontro com o movimento negro, mais especificamente pelo conceito de conscientização, que apresentaremos Paulo Freire na perspectiva de discutir a formação de professores nesse país.

“Conscientização” é um conceito complicado e foi muito criticado na obra de Freire, o que fez com que o autor retirasse a palavra dos seus textos posteriores à *Pedagogia do oprimido*, mas se renunciou ao termo, não o fez do sentido (FREIRE; GUIMARÃES, 1978/2011). Em *Pedagogia da esperança*, ele escreve:

só no entendimento dialético, repitamos, de como se dão consciência e mundo, é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a “aderência” deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a) (FREIRE, 1992/2003, p. 146).

É assim que Freire aprendeu com o Movimento Negro, especificamente com os autores dos países de África, como Amílcar Cabral: é preciso encontrar um sentido de subjetivação aterrada em terras brasileiras, o que só é possível pelo encontro com a grande

Questões Étnico-raciais

questão desse país, a racialização e as opressões que ela arrasta na sustentação da modernidade com suas pautas colonialistas. Vejamos o que ele diz em seu último livro.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres [...]. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 1996/2021, p. 37).

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esses pontos poderão ser pensados a partir do currículo direcionado à formação de professores e historicizados na história da escravização desses corpos. Em Paulo Freire, temos muito para a abertura desse debate que também tem inspiração nos movimentos sociais e na luta contra o racismo estrutural e institucional (ALMEIDA, 2019).

Cabe às escolas, no viés de sustentação das políticas públicas e formulações curriculares, buscar reconstruir perspectivas de reconhecimento das diferenças nos aspectos raciais, políticos, culturais, sociais e históricos, a fim de garantir respeito aos direitos legais e a valorização da identidade negra, nas suas marcas históricas, para a constituição da educação antirracista na e para a amplitude da formação humana e para a igualdade racial. Que deixe de ser um plano para ser prática, ação e movimento pedagógico e político de igualdade entre os seres.

O trabalho desenvolvido por professoras e professores do ensino básico e superior, que lidam dia a dia com a realidade desigual, requer consciência racial, consciência crítica e consciência histórica que caminhe no sentido de ter a eficácia como prática da liberdade e do reconhecimento e respeito às diferenças que somos e temos (FREIRE, 1976/1978, 1967/1983, 1992/2003, 2005, 1968/2015, 1996/2021; FREIRE; GUIMARÃES, 1978/2011).

Nesse sentido, é por meio desse olhar que o combate à discriminação e ao preconceito racial, formam pensamentos que colocarão por terra o que parecia estar naturalizado em discursos disfarçados, “engraçados”, em piadas, em olhares e comportamentos segregadores.

Em decorrência desse propósito, é no *lôcus* educacional que reflexões e saberes desnudam o eurocentrismo e o colonialismo para superar o racismo e a desigualdade abissal que emergem de práticas históricas de exploração dos corpos e execuções cativas e opressoras dele.

Questões Étnico-raciais

Para que sejam efetivadas as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), expressas nas leis, medidas na formação de professores devem ser pensadas e ampliadas. Paulo Freire deve ser mais lido, frisado, trazido, trabalhado. Isso requer uma unidade de propósitos para deflagração de mudanças que tenham na humanização e na politização do ensino um lema de reconhecimento e resgate histórico de um passado que não pode se repetir em novos formatos dissimulados e outras vezes explícitos da opressão pela cor da pele e pelo formato dos corpos.

Nesse sentido, o racismo necessita ser combatido nas escolas, e o movimento negro vem funcionando como um catalisador para que esse fato assuma a pauta de discussões nos vários ramos e instituições, principalmente nos países que se alimentaram com os navios negreiros e fortaleceram a sua economia colonial com a força dos braços que escravizaram.

Carregamos as marcas dessa economia, que se calou sobre o tempo, permitindo que injustiças se perpetuassem sob o manto “meritocrático”, que não mede vieses e políticas de impossibilidade, que secciona pelo preconceito e pelo sentimento de superioridade daqueles que, amantes do dinheiro, das armas e do poder, oprimem e esgarçam as relações humanas. Nessa esteira, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) aponta que a desigualdade social e econômica existente no país está relacionada à desigualdade racial. Ao resgatar a história, constatamos que esse fato tem na raiz escravocrata o molde impresso da miséria, do abandono à própria sorte e da constante falta, depleção, insalubridade e violência.

O movimento negro vem mostrando tal fato pelas políticas de morte, pelos corpos negros massacrados e jogados à lama. A necropolítica cometida diariamente com negros e periféricos desfila na nossa cara como política de um Estado herdeiro das arbitrariedades dos 21 anos de poder opressor. Essa é uma política que dita quem pode viver e quem deve morrer, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania na manifestação de poder (MBEMBE, 2018a, 2018b).

Tal fato apresenta o racismo na sua máxima expressão de violência e morte como mecanismos de segurança institucional. Destituído de direitos e expurgados da proteção do Estado e da perda do estatuto político, o corpo negro passa a ser o espetáculo da violência e da espoliação dada aos territórios fronteiriços, periféricos e vigiados.

Nesse âmbito, a escola não pode se expressar nos atos discriminatórios, pois a ela, numa lógica freireana, cabe romper com os traços estigmatizadores que assumem fraturas simbólicas constituídas em barreiras para cor, forma e classe. Ao assumir a justiça e a igualdade entre os seres, é no reconhecimento às diferenças que ela se fortalece, é na denúncia

Questões Étnico-raciais

ao que divide, hierarquiza e antagoniza os seres e os grupos sociais que ela se faz para a transformação do mundo.

Assim, muitas conquistas devem ser buscadas e há muitas lutas a assumir para a construção de uma escola para todos e para todas as cores. Infelizmente, ainda vemos que, no sistema educacional, são os alunos negros os mais expulsos, evadidos e reprovados (HENRIQUES *et al*, 2007).

Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam a ínfima percentagem de negros no serviço público e em postos de destaque nas instituições de trabalho. Também constatamos essa baixa representatividade nos postos políticos e artísticos. Aos negros é destinada a menor remuneração, lhes cabem os “mais inferiores trabalhos” (empregada doméstica, profissionais de limpeza, prestadores de serviços de atendimentos, como vendedores, *telemarketing*, garçons, porteiros, entre outros).

Essa situação, junto a tantas outras, evidencia o que sustenta o racismo e a discriminação. Na escola, vimos que uma delas se destaca nos currículos constituídos dentro de uma lógica colonial em que os negros são colocados à margem da História, tidos como seres inferiores. O racismo estrutural aparece aí. Naturaliza-se, num pacto de silêncio e sob o argumento de que “não há racismo”, a violência econômica, cultural, social e política atribuída pela raça.

Já é hora de considerar as identidades de corpos e cor a serem trabalhadas por profissionais da educação na lógica igualitária, humana e justa. Numa sociedade de maioria negra, da qual partilham do modo de vida, costumes, conhecimentos, valores e atitudes, devem cair por terra os olhares que alimentaram as práticas escravagistas, bem como as opressões dadas pelo olhar e tratamento. É preciso trazer a “pedagogia do oprimido” para romper com as práticas dos opressores.

É com base nas representações constituídas no processo de reconhecimento de si no outro e do outro em si que os processos sociais e políticos para a formação de professoras/es estarão atentos às intersubjetividades formadas na diversidade étnico-racial, num processo cíclico de reconstrução. Não há como apagar a História, ela aparece incrustada na nossa memória. Portanto, deslegitimar o imaginário social racista construído com imagens e textos discriminatórios de políticas brancas é ponto a ser discutido e colocado em movimento na formação de professores, por isso trazer Freire para discutir e pensar opressão e liberdade é fundamental. Além disso, ao trabalhar as identidades étnicas, amplia-se o combate às formas sistemáticas de violência aos corpos negros.

Questões Étnico-raciais

A formação de professoras/es, que surge no Brasil como área de pesquisa por volta dos anos 1990, é marcada num processo que busca autonomia, emancipação e transformação, no entanto, é preciso trazer as questões étnico-raciais e aprofundar o debate sobre a análise crítica de conjuntura demarcada pela diversidade. E, como vimos, Paulo Freire é grande inspiração, pois entende educação emancipatória se dada pelas marcas da racialização deste país.

Além de Freire, Gatti *et al* (2008), Gatti e Barreto (2009a), Gatti e Nunes (2009b), Nunes (2019), Nóvoa (1998, 2007), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Aguiar (2000), Aguiar e Davis (2010), Alves (1992), entre outros, são autores representativos para a formação de professores, porque, com seus estudos e pesquisas, eles fortaleceram a construção histórica da profissionalização docente, reconstruindo a trajetória da formação no exercício de reflexão. Os autores se debruçaram sobre questões que põem em foco determinadas situações como valorização da categoria e de seu estatuto profissional, a composição do currículo como identidade que rompa subalternizações e apatias, a luta pelas políticas públicas justas que considerem sujeito e trabalho numa dinâmica cíclica. Assim, eles trabalharam, de diferentes formas, o papel e a complexidade dada na prática pedagógica, salientando a necessidade da reflexão como exercício constante da práxis.

Em seus vários trabalhos, encontramos diálogos com Freire que possibilitam maior solidez e adequação ao que é real e concreto na vida das/os professoras/es e das/os alunas/os. Os autores põem em questão as crises que acontecem no mundo e que se refletem na escola, ocasionando novas demandas decorrentes dos contextos dinâmicos de transformações sociais, dadas pelas diferentes histórias de vidas e repertórios que não se desagregam da realidade concreta das ações individuais e coletivas. Essas têm assumido lugar privilegiado nas suas discussões acerca da formação de professores, que expõe a fragilidade nos currículos desencontrados da realidade e dos “desincentivos” à profissão. Em Nóvoa (1998), vemos que a profissão docente deve desenvolver-se nas reais condições do trabalho, em que o componente afetivo se compõe de uma dimensão relacional que expõe as condições sociais e políticas, bem como os valores e ideologia que constituem o mundo. Essas condições institucionais são singulares, devendo ser postas no trabalho realizado nas pesquisas e estudos docentes que se propõem a fazer críticas e autocríticas. O racismo, então, para essa confirmação, deve ser ponto de pauta.

A categoria trabalho docente engendra uma permanente reconstituição da atividade humana, instigadora de participação e intervenção no mundo. É também uma atividade humana interativa, constituinte e constituidora de subjetividades, desejos, curiosidades e

Questões Étnico-raciais

fazeres. Nesse enredo, Tardif e Lessard (2005) compreendem o trabalho docente como modo fundamental da interação humana. Para eles, a formação de professoras/es constitui um setor nevrálgico, uma das chaves para entender as transformações sociais e os processos cognitivos, como: observação, compreensão, interpretação, análise e a criação intelectual. Desse modo, “[...] o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais.” (TARDIF 2002, p. 13).

É nessa prática social, relacional, humanizadora e transformadora que questões como a necropolítica e a descolonização devem ser trabalhadas. No entanto, sabemos que nenhum das/os citadas(os) entendem formação crítica pela racialização, pois, como dissemos na abertura deste artigo, este é um bloqueio epistemológico (SANTOS; OLIVEIRA, 2021) com o qual o pensamento brasileiro precisa se haver.

É nessa relação complexa da educação com a materialidade da vida que refletir sobre as questões raciais e étnicas na formação de professoras/es leva a compreender as diferentes variáveis que podem contribuir para uma tomada de consciência que mobiliza o exercício profissional de ensino na denúncia das injustiças históricas relacionadas ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Por isso, os cursos de formação de professores devem levar em conta as dificuldades reais dos professores no exercício da profissão, nos contextos formadores para a vida e para o enfrentamento social às situações de exclusão, preconceitos, discriminação e sectarismo. As injustiças impetradas pelo Estado amante da necropolítica redundaram do racismo estrutural existente nas instituições sociais, e aqui salientamos a instituição ensino.

Freire, para além dos autores da área de formação de professoras/es citados, representa perspectivas educativas e ideológicas que conversam com a necessidade de delimitar o espaço de autonomia crítica à profissão docente. A formação escolar e acadêmica do profissional requer, para eles, uma prática organizativa e aprofundada numa perspectiva mobilizadora de uma pedagogia interativa e dialógica. É nessa pedagogia que novos posicionamentos devam ocorrer. Novos engajamentos de denúncia e esclarecimentos.

A criação de redes relacionadas à realidade e a busca da transformação dessa realidade exigem trabalhar saberes e valores que deem corpo a um exercício crítico da profissão docente sobre as vivências dos componentes da mudança, destituindo os malfeitos históricos que levaram à opressão e fizeram de um povo escravizado.

É nesse contexto que o combate ao racismo se fortalece nas práticas pedagógicas e nos contornos de uma territorialidade própria quando a autonomia dos professores se

Questões Étnico-raciais

concretiza num saber que se volta a um processo permanente, de integrar humanidade, direitos, dignidade e igualdade ao pensamento que permita o aprofundamento em relação à educação étnico-racial, sustentado por uma formação que trabalhe a construção de um discurso aprofundado e engajada, com conhecimento sério e sólido.

Como as construções sociais trabalhadas na escola legitimam os saberes incorporados às experiências individuais e coletivas e não há prática educativa sem conteúdo, sem objeto de conhecimento a ser ensinado, a questão fundamental é política. Ter consciência de quais conteúdos ensinar, como ensinar e que participação dar aos movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos é gozar da liberdade de ensinar e do prazer de aprender (FREIRE, 1976/1978, 1967/1983, 1992/2003, 2005, 1968/2015, 1996/2021; FREIRE; GUIMARÃES, 1978/2011). Assim, a formação de professoras/es estruturada a partir da organização coletiva deve se sustentar na autonomia criativa e participativa na feitura de um currículo pensado na perspectiva étnico-racial para transformação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo continua presente na sociedade e permeia relações, desmascarando a problemática de acesso do povo negro à educação. Crianças e jovens negras/os são cada vez mais afastadas/os, expulsas/os da formação escolas ou invisibilizadas/os no processo, fato esse que deve ser ponto de pauta na formação de professores, para que possamos estancar os processos discriminatórios que são determinantes na construção de uma educação com compromisso pela igualdade racial.

Há, portanto, urgência de reformulações na formação de professores, frente aos desafios que o mundo coloca para a profissão, por isso já é hora de não mais silenciar ou esconder preconceitos, esses não deverão mais existir para dar lugar a uma formação integral, livre e emancipada de correntes opressoras.

A violência racial se afirma nas escolas, nos espaços de formação e nos leva a fazer uma reflexão sobre o mal que pensamentos segregadores, alimentados pelo racismo provocam na vida em sociedade. A necropolítica atinge diretamente nossas vidas, forçando-nos a repensar e a lutar contra o elenco de injustiças montadas para desproteção dos que morrem pela cor e pela condição social que ocupam. A morte como banalização da violência é vista diariamente nos noticiários. Essa violência não pode mais ser naturalizada e considerada aceitável, as vidas negras importam e a escola deve se importar. Como um espaço de diálogo,

Questões Étnico-raciais

a formação de professores deve ser representada nos enfrentamentos às situações de discriminação dos corpos. É na potência transformadora que a educação tem em Freire possibilidades teóricas e metodológicas de construção de outros fazeres. Desse modo, as/os docentes e profissionais da educação, ao participar de uma luta coletiva, contribuem para que situações de violência não aconteçam.

REFERÊNCIAS

ACAYABA, Cíntia; MACHADO, Livia. 35 mil crianças e adolescentes foram assassinados em 5 anos no Brasil; nº de mortos até 4 anos cresceu 27% em 2020, diz estudo. **G1**. São Paulo, 22 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/10/22/35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-assassinados-em-5-anos-no-brasil-no-de-mortos-ate-4-anos-cresceu-27percent-em-2020-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 30 out. 2021.

AGUIAR, W. M. J. **Professor e educação: realidades em movimento**. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 169-184.

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. L. F. Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6139--Int.pdf>. Acesso em: 16 ju. 2020. p. [1-18].

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. **Decreto 7031-A, de 6 de setembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Rio de Janeiro: Império do Brazil, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:

Questões Étnico-raciais

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.

CABRAL, A. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CRIOLA. Balanço dos Direitos Humanos durante a pandemia no Brasil. *In: Criola*. Rio de Janeiro, 29 set. 2020. Disponível em: https://criola.org.br/balanco-dos-direitos-humanos-durante-a-pandemia-no-brasil/#_ftn2. Acesso em: 30 out. 2021.

FANON, F. (1961). **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, F. (1952). **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FANON, F. (1956). Racismo e cultura. *In: SANCHES, M. R. (org.). Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, 2012. p. 273-285.

FAUSTINO, D. M. **A disputa em torno de Frantz Fanon: a teoria e a política dos fanonismos contemporâneos**. São Paulo: Intermeios, 2020.

FREIRE, P. (1976) **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. (1967) **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. (1992). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FREIRE, P. (1968). **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. (1978) **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos: relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

Questões Étnico-raciais

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009a.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC, 2009b.

HENRIQUES, R. *et al.* (org.). **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, DF: Secad, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1, edições, 2018a.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/246/222>. Acesso em: 16 jul. 2021.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. *In*: SERBINO, R. V. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP: FINEP, 1998. p. 19-40.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, A. A. C. *et al.* A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 203-212, mar. 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4582>. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4582/pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, ENSINO MÉDIO E GESTÃO. Desigualdade racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade. *In*: **Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 19 out. 2021.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, L. R. O bloqueio epistemológico no Brasil e a psicologia. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 20, n. 227, p. 250-260, mar./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53993/751375151727>. Acesso em: 10 nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Questões Étnico-raciais

TARDIF, M.; LESSARD, C. O **trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNICEF. Nos últimos 5 anos, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil, alertam UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. *In*: UNICEF. Brasília, DF, 22 out. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil>. Acesso em: 20 out. 2021.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

MAYLTA BRANDÃO DOS ANJOS

Doutora e mestre em Ciências Sociais pelo CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Editora da revista *Ensino, Saúde e Ambiente*. Tem experiência na área de educação, com ênfase em ensino de ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, políticas públicas educacionais, formação de professores e educação inclusiva. Desenvolve trabalhos de pesquisa junto aos professores da educação básica e superior, com ênfase em educação profissional e tecnológica; ensino de ciências, divulgação científica e promoção de saúde.

LUIZA RODRIGUES DE OLIVEIRA

Psicóloga formada pela Universidade Federal Fluminense (1992), possui doutorado (2003) e mestrado em Educação (1998) pela Universidade de São Paulo. É professora do curso de graduação em Psicologia, professora do Programa *Stricto Sensu* em Psicologia e do Programa *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense. É editora da revista *Ensino, Saúde e Ambiente*. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF no quadriênio 2017-2021. Áreas de pesquisa: ensino de ciências, psicologia do desenvolvimento humano e educação antirracista. Integra o coletivo de Professoras/es Negras/os, Ativistas e Militantes Antirracistas da UFF (ENUFF) e o Coletivo de Intelectuais Negras e Negros (CDINN).

MARIA BERNADETE PINTO DOS SANTOS

Possui bacharelado em Química pela Universidade Federal da Bahia (1976), mestrado em Geociências (Geoquímica) pela Universidade Federal Fluminense (1981) e doutorado em Geociências (Geoquímica) pela Universidade Federal Fluminense (1997). Em 1999, realizou pós-doutorado na Universidade de Oklahoma (EUA). Em 2001, coordenou o Acordo de Cooperação, celebrado entre a Universidade Federal Fluminense e a Universidade de Oklahoma. Foi chefe do departamento de Físico-Química nos períodos de 2002 a 2004 e 2004 a 2006. Atualmente, é professora titular aposentada do Departamento de Físico-Química da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência em ensino de química, educação ambiental, gases do efeito estufa, adsorção sobre sólidos e metodologias de análises de hidrocarbonetos de petróleo. Coordenou a comissão que elaborou a proposta (APCN) para criação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza. Foi coordenadora da

Questões Étnico-raciais

Proposta, submetida à CAPES, para criação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência da Natureza de 2012 até 04 de abril de 2020. É pesquisadora no grupo de pesquisa cadastrado no CNPq denominado Psicologia Histórico Social e Ensino de Ciências. Ministrou cursos para professores do ensino médio no Institutos de Química em projetos de extensão de formação continuada de professores. Foi vice-coordenadora do projeto Adequação de Infraestrutura de Laboratórios para Quantificação de Hidrocarbonetos em Amostras de Sedimentos Marinhos Coletados pela Técnica de Piston Core, financiado pela Agência Nacional de Petróleo (ANP). Foi pesquisadora do projeto P & D, Otimização de metodologias para extração e análises de hidrocarbonetos de petróleo, também financiado pela ANP. Participa como pesquisadora de vários projetos de pesquisa em ensino de ciências.

ROSE MARY LATINI

Possui doutorado (1998) e mestrado (1989) em Geociências-Geoquímica Ambiental, é licenciada em Química (1987) e possui graduação em Química Industrial (1983), todos os títulos obtidos pela Universidade Federal Fluminense. É professora do Departamento de Físico-Química/UFF e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza/ UFF, estando ligada à linha de pesquisa Ensino de Química. Na Universidade Federal Fluminense, desenvolve pesquisas na área de Arqueometria e Ensino de Química. É editora da revista *Ensino, Saúde e Ambiente* e avaliadora em outros periódicos da área de ensino. Lidera, com a professora Luiza Rodrigues de Oliveira, o Grupo de Pesquisa Abordagem Histórico Cultural e as Práticas Sociais, cadastrado no Diretório de Grupos/CNPq. Em sua produção, os temas principais são arqueometria, ensino de ciências, química e ambiente e educação para o ambiente.

VALMIR CÂNDIDO SBANO

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (1988), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1993) e doutorado em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Atualmente, é professor associado V da Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza/UFF. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Interface filosofia-psicologia-psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise e seu ensino, sistemas psicológicos, aplicações à psicologia do desenvolvimento e ensino de ciências.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Diálogos com a Educação Ambiental desde el Sur a partir da “fotoescrivência”: possibilidades para pensar a formação em Ciências Biológicas

“Photowriting experience” dialogues with Environmental Education desde el Sur: possibilities for thinking about learning in Biological Sciences

Louise Maciel Salis¹; Dalma dos Santos Ricardo²; Janaína Pessanha Patrocínio³; Paolo de Castro Martins⁴; Bárbara Pelacani⁵; Rafael Nogueira Costa⁶

¹ Bacharel em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: louisemsalis@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2109-7513>

² Escritora, Professora e Contadora de história. Diretora do Memorial Machadinho, Quissamã/RJ. Idealizadora e Coordenadora do Projeto Flores da Senzala desde 2015. Desenvolve ações educativas junto com os contadores de história, griôs, e os mestres do Jongo, especialmente Leandro, o mestre do tambor e seu Tidi, o griô mais antigo da comunidade. E-mail: dalmadossantosricardo@gmail.com

³ Jovem líder quilombola da Machadinho, Quissamã/RJ. Desenvolve ações educativas no Projeto Flores da Senzala. E-mail: janaina.uenf@gmail.com

⁴ Pesquisador do Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur – GEASur, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: martins.paolo2@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7723-7845>

⁵ Doutoranda em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no programa EICOS da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: barbara.pelacani@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9349-0632>

⁶ Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (Nupem/UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: rafaelnogueiracosta@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2790-5742>

Palavras-chave:
educação ambiental;
educação popular;
universidade; diálogo de saberes.

RESUMO: O artigo discute a experiência da disciplina Educação Ambiental oferecida para os cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Questiona a ausência de saída de campo e de metodologias inovadoras no ensino de Ciências Biológicas. Dialoga com a “escrevivência” de Conceição Evaristo e propõe a “fotoescrivência” como caminho para uma pedagogia decolonial. Encontra possibilidades para pensar a formação docente contextualizada com os territórios e com os conhecimentos ancestrais ao identificar “outras” pedagogias, como: resistência, conflito e da terra. Conclui que as experiências de trabalho de campo no âmbito da disciplina são pistas para uma formação mais plural, dialógica e criativa.

Keywords:
environmental education;
popular education;
university; dialogue of

ABSTRACT: The article discusses the experience of the Environmental Education discipline offered to Undergraduate courses at the Federal University of Rio de Janeiro. It questions the absence of “fieldwork experience” and innovative methodologies in the teaching of Biological Sciences. It dialogues with Conceição Evaristo’s “writing

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

knowledge.

experience” and proposes “photowriting experience” as a path to a decolonial pedagogy. It finds possibilities to think about teacher training contextualized with territories and ancestral knowledge by identifying “other” pedagogies, such as: resistance, conflict and land. It concludes that fieldwork experiences within the discipline are clues for a more plural, dialogic and creative formation.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem ganhado força uma série de questionamentos sobre os modos de produção de conhecimentos ancorados numa perspectiva única e centrados na epistemologia da ciência eurocêntrica (MENESES, 2014). Integrado a esse pensamento está o movimento decolonial, que reconhece as diversas formas de opressão promovidas pela dupla modernidade/colonialidade, sobretudo, no contexto do Sul global (QUIJANO, 2005). Dessa maneira, os estudos decoloniais buscam transgredir e superar os impactos epistêmicos e ontológicos gerados por esse sistema (WALSH, 2009).

A corrente de pensamento decolonial está presente em diferentes campos do conhecimento, como na pedagogia (WALSH, 2017). A pedagogia decolonial promove um diálogo dos saberes científicos com saberes populares e busca resgatar conhecimentos que durante séculos foram silenciados. Além disso, essa linha de pensamento busca reorientar o uso dos conhecimentos disciplinares para ressignificar a ordem moderno/colonial, bem como para fomentar a emergência de outros conhecimentos e de outras formas de ser, de estar, de sentir e compreender o mundo (MIGNOLO; VÁZQUEZ, 2017).

Uma proposta importante da pedagogia decolonial consiste em superar o distanciamento entre teoria e prática. Dessa maneira, ela tem sua base em movimentos de ação e criação, por meio da construção de caminhos simples, de reflexão, de escuta sensível, de observação e de vivência (WALSH, 2017). Essa proposta está presente também na ideia de *práxis* de Paulo Freire (1981) que busca integrar no campo da educação a reflexão e a ação, como processos que se complementam.

A decolonialidade consiste em uma construção de pensamento que se deu a partir da busca pela superação das dominações políticas, econômicas, epistemológicas e subjetivas, que se implementaram com a colonização e se perpetuam até os dias atuais (QUIJANO, 2005). Esse processo de dominação multidimensional coloca a Europa e a América do Norte em posições de superioridade e suprime outras formas de conhecimentos relevantes, como os conhecimentos camponeses, indígenas e das populações urbanas periféricas (SANTOS, 2007).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

A partir de uma práxis orientada ao pensamento decolonial, o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur – GEASur, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, vem construindo o conceito da *educação ambiental desde el Sur* (SALGADO et al., 2019; RUFINO et al., 2020). A *educação ambiental desde el Sur* tem como base a crítica ao colonialismo e o fomento a processos de(s)coloniais, presentes nas ontologias e epistemologias de grupos que desde a modernidade estiveram à margem do mundo globalizado (RUFINO et al., 2020). Como indicam Salgado e colaboradores (2019), essa perspectiva de educação ambiental (EA) se alinha à diversidade de modos de existência e se contrapõem ao paradigma do progresso e do desenvolvimento, que pauta o modelo de sociedade capitalista neoliberal como referência a ser seguida.

De acordo com Mota-Neto e Streck (2019), a educação popular está imbuída do pensar decolonial e tem como um dos principais teóricos o educador Paulo Freire. A educação popular consiste em um campo orientado para a construção de conhecimentos a partir de experiências que emergem de povos e territórios, respeitando as origens culturais e históricas (WALSH, 2017). Com isso, os processos pedagógicos e de produção de conhecimentos alinhados à educação popular objetivam que os grupos, historicamente silenciados, ganhem espaço de atuação política, compreendendo que esse é um importante passo para que as injustiças globais contemporâneas sejam superadas.

O artigo enfatiza a importância de os processos formativos integrarem o conhecimento científico, sistematizado, com metodologias complementares, a exemplo daquelas que estimulam a criatividade e a imaginação, como a metodologia da “fotoescrevivência” (PELACANI, 2018; PELACANI et al., 2019). A discussão tem como ponto de partida as experiências vividas na disciplina eletiva *Educação Ambiental*¹, oferecida para os cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2019, na cidade de Macaé, Rio de Janeiro. A disciplina foi realizada a partir de uma sequência de aulas de campo, em diferentes contextos fora e dentro da universidade. Tais vivências tiveram como objetivo ampliar a formação nas Ciências Biológicas, ao permitir o contato com realidades locais e seus territórios. Buscou-se a compreensão dos conflitos e das potencialidades socioambientais existentes na região, bem como as histórias dos sujeitos presentes nesses territórios.

¹ A criação da disciplina eletiva *Educação Ambiental* no currículo da Graduação em Ciências Biológicas surgiu com o intuito de fortalecer um espaço para a realização de aprofundamentos teórico-metodológicos do campo e abertura para experiências transversais em contato com os territórios.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

O artigo propõe responder a seguinte questão: Como a EA integrada à metodologia da “fotoescrivência” pode contribuir com a formação nas Ciências Biológicas? O artigo está dividido em três seções. Na primeira seção, descrevemos o referencial teórico-metodológico. Na segunda seção, apresentamos o espaço educativo da disciplina *Educação Ambiental*² na UFRJ onde foram construídos os caminhos para as experiências. Na terceira seção, promovemos uma reflexão com base nos territórios, trazendo as contribuições da EA e das “fotoescrivências” para a formação nas Ciências Biológicas a partir da multiplicação de pedagogias: da terra, dos conflitos e das resistências. Nessa seção, serão apresentadas ainda as categorias que emergiram no âmbito da disciplina e que serão correlacionadas com as “fotoescrivências”, trazendo de volta para o campo acadêmico a experiência vivenciada. A título de considerações finais percebemos que as experiências de trabalho de campo no âmbito da disciplina são pistas para uma formação mais plural, dialógica e criativa.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: O ENCONTRO COM AS “FOTOESCREVÊNCIAS”

Em busca de tornar o processo formativo atento aos limites dicotômicos da lógica moderna eurocêntrica (ESCOBAR, 2016), seguimos buscando os encontros possíveis. O modo eurocentrado de produção de conhecimento, além de desqualificar e silenciar uma infinidade de epistemologias e ontologias, tem se mostrado incapaz de solucionar os desafios das sociedades atuais, que se expressam nos campos da justiça social, ambiental e cultural (SANTOS, 2007). Logo, se faz necessário que esse modelo seja superado, reconhecendo e amplificando as epistemologias que resistiram frente à opressão capitalista colonial (MENESES, 2014), bem como valorizando outras formas de produzir conhecimentos, próximos à terra e aos que lutam e vivem em sua defesa (ESCOBAR, 2016).

No contexto da valorização de outras epistemologias, a escritora afro-brasileira Conceição Evaristo, refere-se à literatura como um campo em disputa. Nesse sentido, Evaristo apresenta a escrita como uma formação política, representando através de suas palavras pontiagudas as histórias do povo preto, com um recorte especial para as lágrimas e sonhos de mulheres pretas. A escrita, para a autora, é reflexo da vida, uma escrita do que se vive

² As disciplinas aconteceram no ano anterior à pandemia do Covid-19, que se estabeleceu no Brasil em março de 2020. Nesse período, as atividades presenciais, os encontros e os abraços ainda podiam acontecer. Já a escrita deste artigo ocorreu no ano de 2021, em plena pandemia. As trocas entre os autores e o processo de escrita ocorreram integralmente de modo remoto.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

(EVARISTO, 2017). As “*escrevivências* servem também para as pessoas pensarem” (EVARISTO, 2020 s/n), pois para a autora o termo surge a partir das palavras “escrever”, “viver” e “se ver”. A reflexão proposta por Evaristo sobre as *escrevivências* (2006) se embasa na ideia de que o sujeito que *escrevivenciou* determinada narrativa, a faz existir. Trata-se de uma escrita própria e autônoma, um espaço de sentidos e ressignificações. Retratando histórias silenciadas, invisibilizadas e mal contadas sobre o povo preto, é uma denúncia do racismo na literatura da branquitude que deu as costas para saberes e emergências afrodescendentes.

É essencial pontuar que as *escrevivências* são escritas de vivências negras coletivas, entendendo que os sujeitos são partes de grupos sociais e que a história de um é também a história de muitos, ainda que dentro delas exista uma diversidade infinita. A autora nos apresenta assim uma escrita de sujeitos coletivos, como uma prática antirracista e que denuncia os abusos da branquitude, os resquícios da colonização, as violações do patriarcado branco e os limites impostos pelas injustiças e violências. O mais potente em sua literatura preta são os anúncios de diversidade, de outros conhecimentos, de saberes mais justos e da riqueza da cultura afrodiaspórica, a partir de uma escrita feita para incomodar (EVARISTO, 2020).

As “*escrevivências*” de Conceição Evaristo alimentaram a EA enquanto uma possibilidade de metodologia que traz a escrita da vivência da pesquisadora enquanto parte do processo criativo e crítico da investigação acadêmica. Esta metodologia consiste em uma ruptura aos modelos hierarquizados de produção de conhecimentos e de análises de dados, que perpetuam os traços epistemológicos eurocêntricos. Com isso, expressa-se como um processo de narrar as vivências, buscando reflexões coletivas e anúncios de diversidade. A própria ideia de denúncia e anúncio que permeia as “*escrevivências*”, é uma ideia que também é proposta por Paulo Freire, o que nos conecta o campo da literatura com o da Educação Popular. Para Freire (1998) precisamos estar “molhados” pelo tempo que vivemos, reconhecendo suas injustiças e mirando a amorosidade à vida, assim denunciando a realidade se anuncia a boniteza de um mundo melhor que pode estar por vir.

Desta forma, a pesquisa aqui apresentada se embasa na valorização da vivência estudantil universitária. Buscou-se uma metodologia que permitisse a inclusão do máximo possível de elementos presentes nas experiências vividas. Dessa forma, optamos por utilizar a metodologia das “*fotoescrevivências*”, desenvolvida pela pesquisadora Bárbara Pelacani (2019), inspirada em Conceição Evaristo. A “*fotoescrevivência*” consiste em uma

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

metodologia de pesquisa qualitativa que tem como base o uso de fotografias e de narrativas para descrever e analisar as informações de determinado contexto a ser pesquisado (PELACANI et al., 2019). Trata-se de uma metodologia elaborada a partir das “escrevivências” de Conceição Evaristo, uma inspiração para escrita livre, criativa e poética, somada aos registros fotográficos do campo de estudos. Nela a fotografia constitui-se como um dispositivo que fomenta processos dialógicos, alinhados à educação popular, acerca de temáticas socioambientais (PELACANI et al., 2019).

Associada à *fotoescrevivência*, esta pesquisa teve como base a Investigação-Ação-Participante (IAP) (FALS BORDA, 1999). IAP consiste em uma modalidade de pesquisa qualitativa, que se orienta a partir da realidade social e cotidiana dos participantes e se embasa em alguns princípios, como: a superação da distinção entre pesquisador e objeto de pesquisa (grupo ou população a ser estudada), no sentido de valorizar os grupos que integram a pesquisa e os saberes que eles possuem; e a produção de conhecimento a partir da práxis, que consiste na interação entre teoria e prática, sob uma perspectiva de reflexão-ação, que promove uma interação entre conceitos e teorias com as realidades locais (FALS BORDA, 2015 [1979]). Para Marconi e Lakatos (1986), a observação participante se insere no contexto sociocultural do grupo, compartilhando interesses, conflitos, desafios e relações, pressupondo a não neutralidade do pesquisador no que se refere à sua pesquisa.

As metodologias propostas emergem do entendimento da EA conectada à Educação Popular de Paulo Freire e Orlando Fala Borda, campos que buscam o diálogo com grupos sociais e a investigação dos saberes que emergem dos territórios. Elas buscam responder a seguinte questão: como conhecer a práxis desenvolvida em determinado contexto? Como o pesquisador se posiciona e se coloca como ponte entre conhecimentos? Como levar para o papel experiências vividas de forma coletiva? Essas questões movimentam as fotoescrevivências e a IAP, que consistem em metodologias que partem de uma crítica do modelo hegemônico de se fazer pesquisa. Tais metodologias refletem sobre as bases desde onde se constroem os saberes e miram caminhos de justiça ambiental e transformação social, bem como sobre o desafio e a esperança de transpor as barreiras da opressão (FREIRE, 1994).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O ESPAÇO EDUCATIVO PARA EXPERIÊNCIAS

Em sintonia com os objetivos da educação popular está a construção do campo da EA. Seu desenvolvimento tem origem a partir da busca de propostas para o enfrentamento da crise

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

socioambiental (LIMA, 2011). De acordo com Sato e Carvalho (2005), sua trajetória se dá a partir de múltiplos objetivos e da integração de distintas perspectivas epistemológicas.

Entre as múltiplas perspectivas existentes no campo da EA, como apresentado por Layrargues e Lima (2014) e por Sauv  (2007), esta pesquisa se alinha   *EA desde el Sur* (SALGADO et al., 2019). A partir de uma proposi o de processos pedagógicos contextualizados aos territórios, a *EA desde el sur* consiste em um conceito que articula a EA, na perspectiva crítica, ao conjunto de teorias e práticas desenvolvidas movimento sociais e intelectuais comprometidos com as lutas do Sul global (SALGADO et al., 2019).

A disciplina *Educa o Ambiental*, ministrada no Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (Nupem/UFRJ), buscou criar caminhos para uma abordagem transversal, sendo um espaço para experimenta o em busca da interdisciplinaridade. O programa da disciplina   atualizado a cada semestre por professores/as e a participa o discente no curso   o ponto fundamental da sua inova o. No primeiro semestre de 2019, a disciplina foi desenvolvida com a colabora o de tr s docentes da UFRJ de distintas áreas do conhecimento, reflexo de sua transversalidade (Rafael Nogueira Costa - Ciências Biológicas, um dos autores do presente artigo, Fernanda Antunes Gomes da Costa - Literatura e Vanessa Schottz - Nutri o).

Já no segundo semestre de 2019, a disciplina foi conduzida em colabora o com a Juliane Pereira, mestranda do Programa de Pós-Gradua o em Ciências Ambientais e Conserva o, Felipe Abreu e Louise Salis - primeira autora do presente artigo –, estudantes de Curso de Ciências Biológicas da UFRJ, orientados pelo coordenador da disciplina, o professor Rafael Nogueira Costa.

Nos dois semestres a disciplina buscou criar caminhos para uma abordagem transversal que promovesse a interdisciplinaridade e a aplicabilidade da EA no dia-a-dia dos estudantes. A carga horária correspondeu a sessenta horas, sendo que vinte horas foram destinadas   teoria e quarenta horas foram trabalhadas na prática. A ementa contou com o histórico, as trajetórias e os fundamentos da EA no Brasil, a emergência da questão ambiental, e as conferências internacionais e nacionais em EA. Sua organiza o contemplou a EA formal e não formal, contando com professores convidados, que facilitaram discussões sobre os territórios em disputa, os conflitos, as injustiças socioambientais e as condi es de vida de popula es vulneráveis. O objetivo dessa disciplina foi de articular em termos teóricos o campo da EA, apresentando as diversas abordagens.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Entre os locais onde foram realizadas as atividades de campo estão: i) o **Quilombo Machadinha**, no município de Quissamã; ii) a **Avenida Atlântica**, no bairro Pecado e no bairro Lagomar, Macaé, onde foi abordada a especulação imobiliária sobre a restinga; iii) o **Assentamento do Visconde**, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Município de Silva Jardim; iv) o **Acampamento do MST Edson Nogueira**, que possui uma unidade pedagógica de agroecologia, no município Macaé; v) e a **horta comunitária do Barreto**, bairro onde se encontra localizado o Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da UFRJ, em Macaé.

Nos momentos após as atividades de campo, os estudantes foram convidados a refletir sobre os territórios visitados e a relatar a vivência na forma de uma atividade avaliativa. Essas atividades puderam ser feitas de forma individual, em dupla ou trio e a forma de avaliação era livre e escolhida pelo estudante. Os trabalhos apresentaram a diversidade visitada em campo, com um caráter muito singular e especial, evidenciando a forma como cada um compreende o mundo, com direito a intervenções artísticas, fotografias, teatro, músicas e escritas poéticas como relatos de experiência. Uma das questões mais discutidas nessa pesquisa foi a forma como essas atividades avaliativas seriam apresentadas, sem que perdesse a riqueza de detalhes, sentimentos e encantamentos ali inseridos.

Desta forma, se concretizou a possibilidade da realização das “fotoescrevivências”, com os escritos e as imagens de Louise Salis. A autora fez seus registros a partir das experiências coletivas com os estudantes, os professores e os sujeitos dos territórios, buscando retratar as vivências pedagógicas elaboradas no âmbito da disciplina no primeiro e no segundo semestre.

A CONTRIBUIÇÃO DOS TERRITÓRIOS PARA FORMAÇÃO NAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: A MULTIPLICAÇÃO DE PEDAGOGIAS

A disciplina contou com uma pesquisa de campo conectada às questões socioambientais locais. Como forma de sistematizar os temas trabalhados e de ampliar suas potencialidades de uso no processo formativo, foram desenvolvidas três categorias pedagógicas: a *pedagogia do conflito*, a *pedagogia da resistência* e a *pedagogia da terra*. Tais categorias apresentam diversos pontos de conexão e de sobreposição. Entretanto, suas delimitações possuem um caráter didático e contribuem com o desenvolvimento da análise.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

A *pedagogia do conflito* está relacionada às discussões do campo da EA, em diálogo com a Ecologia Política. Ao olhar para cada território percebe-se uma diversidade de grupos em disputa, com forças diferentes e estruturalmente assimétricas, que incidem sobre o ambiente e geram consequências sociais e ambientais. Essa compreensão considera a natureza como a base ontológica dos seres humanos, e com isso, objetiva investigar os modos como os grupos sociais convivem e promovem disputas pelo ambiente, a partir das dimensões políticas, culturais e econômicas (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Nessa dinâmica destacam-se as notórias diferenças em relação ao acesso aos recursos naturais e às exposições aos riscos ambientais (ACSELRAD et al., 2009). Nessa trilha, Martins e Sánchez (2020), refletiram sobre a inserção das dimensões sociais e políticas em torno da natureza nos processos educativos. A partir da pedagogia do conflito percebe-se que a EA se faz ainda mais política. Em sua base estão lutas que educam a partir de uma leitura de campo que tem que ser observado e sentido, com a voz de quem vive (PELACANI, 2019), intimamente conectado com a próxima categoria.

A *pedagogia da resistência* consiste em uma dimensão pedagógica pautada na dinâmica de movimentos sociais e de grupos populares organizados, que lutam pela permanência em seus territórios e pela perpetuação dos seus modos de vida. Sua construção é observada por nós a partir do pensamento decolonial e da Educação Ambiental desde el Sur.

A *pedagogia da terra* consiste em uma categoria pedagógica alinhada às construções do campo da agroecologia. A agroecologia tem origem a partir das ideias de pesquisadores de várias partes do mundo que contestaram o modelo de produção agrícola baseado na monocultura e no uso de agrotóxicos e de fertilizantes sintéticos, e propuseram alternativas baseadas em perspectivas ecológicas da agricultura (MONTEIRO; LONDRES, 2017). Suas inspirações partem dos sistemas de produção desenvolvidos por camponeses e por populações tradicionais, e com isso, contempla as condições sociais e culturais dos agricultores (LEFF, 2002). Uma das bases primordiais da agroecologia consiste no estudo integrado dos processos ambientais e sociais, compreendendo-os como sistemas socioambientais complexos (FLORIANI; FLORIANI, 2010). Com isso, os conhecimentos científicos são unidos aos conhecimentos populares tradicionais (LEFF, 2002). Dessa maneira, a agroecologia tem apresentado uma construção que abrange ciência e lutas sociais, consistindo em uma materialização do pensamento decolonial. Tal construção foi exemplificada pela luta dos quilombos (Machadinho-Quissamã), pela disputa da proteção das restingas (Pecado-Macaé) e

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

pela luta por melhorias nas infraestruturas urbanas (Lagomar-Macaé). Há imbricado aqui também a *pedagogia do conflito* e da *resistência*.

AS FOTOESCREVIVÊNCIAS^{3,4}

As atividades práticas da disciplina, denominadas vivências, contaram com uma programação da pedagogia da resistência presente no Quilombo de Machadinho no município de Quissamã, caminharam pelas trilhas da agroecologia com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra do município de Silva Jardim, no Assentamento do Visconde e do município Macaé, com direito à parada agroecológica no Acampamento Edson Nogueira. A disciplina seguiu seus rumos com a pedagogia dos conflitos, presente nas avenidas Atlânticas, nos extremos de Macaé, de um lado a população vulnerável da praia do Lagomar que resiste e re-existe numa luta pelo território, onde a conservação da natureza grita mais alto do que a voz humana. De outro lado, a população nem tão vulnerável assim, grita, lá na Praia do Pecado. E grita alto por uma preservação da restinga, contra a especulação imobiliária. Faz surgir daí o movimento SOS Restinga do Pecado.



A pedagogia dos conflitos emerge dos territórios em disputa e fica evidente quando os estudantes olham por cima dos muros da universidade, como no mito da caverna de Platão, os alunos conseguem visualizar o que está lá fora na rua da universidade. Ao vivenciar a disciplina de EA no primeiro semestre, despertei! Foi como se eu tivesse visualizado a luz do

³ Por ser uma escrita individual, realizada pela primeira autora do artigo, resolvemos manter em itálico, para evidenciar o processo de reflexão entre o ato de capturar imagens e de dar sentido no texto.

⁴ O tratamento digital das fotografias foi realizado pelo estudante Paulo José da Silva Gonçalves, graduando em Ciências Biológicas, Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da UFRJ, Macaé, Rio de Janeiro.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

conhecimento popular como alternativa acadêmica. E ao contribuir com a disciplina no segundo semestre, convidei os meus amigos estudantes a visualizarem a luz do conhecimento popular, logo ali, nas redondezas da universidade. Sendo assim, os discentes atravessaram a rua e se encontraram na Horta Comunitária do Barreto, espaço de educação popular e viveram a educação ambiental mais bonita, a aplicada. Colocaram a mão na terra e fizeram o resgate de toda a teoria trabalhada dentro de sala. Produziram um projeto de sala de aula aberta dentro do Instituto, sentados em roda, um olhando para o outro e promovendo reflexão que gera ação, o que Paulo Freire chamava de práxis

Os dias vivenciados nos espaços de educação popular aproximou os estudantes, por meio do olhar que foi construído ao longo dos semestres. Poucas disciplinas dialogam sobre o conhecimento presente fora da academia e há poucos convites para gerar reflexão através de ações. E por esse motivo, a disciplina foi capaz de conectar estudantes com propósitos semelhantes, mesmo depois de ter terminado. Nos trabalhos de campo ficou evidente que respeitar o lugar de fala e estimular a escuta sensível é um desafio. E na minha concepção a educação ambiental é isso, um desafio gigantesco e maravilhoso de ser dialogado! Porque com base nessa pesquisa, observando e fotoescrevendo, acreditamos nisso, na apresentação de ideias partindo de uma construção coletiva, que geram diálogos e ações.

Optamos por apresentar duas fotoescrevivências que reúnem a experimentação vivida ao longo de toda a disciplina, a fim de mergulhar nas práticas vivenciadas pela autora Louise. Escolhemos uma descrição específica da prática de campo no Quilombo da Machadinha, em Quissamã, no primeiro semestre de 2019, e outra descrição específica da prática de campo na Horta Comunitária do Barreto, em Macaé, no segundo semestre de 2019.



No quilombo da Machadinha, a simples sombra do Baobá nos remete a ancestralidade, nos encharca de história. Podemos ver as ruínas da casa grande, desmanchando, virando pó, voltando para terra. Mas, para ver as marcas do processo de colonização, precisamos aprofundar nossas sensações, ampliando os canais de percepção. Às vezes, não fica tão evidente as marcas da modernidade/colonialidade, que agem nos corpos e

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

nas mentes. Conforme dialogamos com os moradores do Quilombo, guiados pela narrativa da Janaína, jovem quilombola, percebemos a dimensão política da EA. As marcas ainda estão lá, nas paredes das senzalas, na maneira como o poder público age e principalmente, na resistência que os tambores fazem ecoar.



A visita ao Quilombo consistiu em um resgate histórico decolonial, com direito a uma visita ao Memorial Machadinha e caminhada pelo quilombo. Foi possível nos aproximar da casa grande, em ruínas, que representava bem a inversão dos papéis, visto que a senzala continuava com sua firmeza e força. Lá existe um baobá, conhecida como “a árvore da palavra e da sabedoria”. Oriunda da África, a planta se adaptou bem ao Brasil, com suas raízes entrelaçadas na religiosidade de um povo que tanto crê na renovação e proteção a partir de uma planta. Embora não se tenha dados do plantio, estima-se que a muda foi trazida por escravizados por volta de 1860. Quanta história e cultura essa árvore carrega? Um resgate da relação sapiens – plantae, comovente de se ouvir.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde



Essa vivência permitiu um desencadear de inspirações, nas quais os estudantes conseguiram demonstrar o quão afetados estavam com aquela história.



Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Educadores populares quilombolas compartilhando conhecimento com os acadêmicos. Seu Tidinho, de camisa azul, o mais antigo morador quilombola, com os seus 95 anos de muita garra e história de luta, que foi contada numa roda de conversa debaixo de uma árvore, gerando grandes momentos de reflexão. Estávamos num espaço aberto onde o ensino-aprendizagem se fazia tão presente, que era impossível distinguir o educador do educando, todos eram estudantes e professores, todo mundo estava se educando em comunhão e a configuração de roda só auxiliou no aprendizado, pois, tratava-se de um convite para todos se olharem e refletirem, como dizia Paulo Freire (1987).

De camisa vermelha, o “Seu Zé”, educador popular e agricultor quilombola em sua propriedade rural, explicando diversos conhecimentos de agroecologia para os estudantes. Ele e sua esposa abriram às portas de sua casa e do coração, e promoveram uma conversa com numa mesa farta de sabores da terra, era bolo de aipim, fubá e laranja. Quando observei o todo, vi toda a plantação ao redor, aquele era o cenário perfeito para a contação de histórias. Histórias reais sobre o plantio agroecológico de aipim, banana, jabuticaba, acerola e graviola, e quem duvidou? Provou, sentiu o prazer da experiência, experienciando. No canto direito, Dona Dalma, mulher, professora, contadora de histórias, pesquisadora, diretora do Memorial e educadora quilombola, posando ao lado do projeto “Flores da Senzala”.

A cultura de resistência do Quilombo Machadinha apresentada por Janáina Pessanha Patrocínio, a jovem líder quilombola da comunidade e também educadora popular discorre sobre a sua história, ressaltando as dificuldades na luta pelo reconhecimento e titulação da terra, que até hoje não foi reconhecida formalmente em Quissamã. O “aqui e agora” daquela vivência permitiu que os estudantes se enxergassem naquele território em disputa, no qual a oitava geração de descendentes quilombolas, anos depois, ainda lutam por um pedaço de terra. A jovem Janáina é construção e ressignificou o espaço físico - a senzala - e a transformou num memorial, onde pudesse contar a sua história e preservar a sua cultura. O memorial foi restaurado pela Prefeitura e continha informações sobre a casa grande e a exploração da cana-de-açúcar. Janáina ousou e ressignificou o espaço contando histórias sobre a comunidade quilombola de Machadinha e da senzala. Hoje, essas histórias são contadas por eles, a partir deles e pra eles, no local de fala da resistência.

A segunda fotoescrivência escolhida foi vivenciada em um espaço de educação popular onde a autora se encontrou e se encantou com os primeiros conceitos práticos agroecológicos, se aproximando - desde o primeiro dia como caloura na universidade até o último dia como formanda - de uma biologia mais humana, que vai além do método científico.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde



A prática em campo começou de um jeitinho bem peculiar, silenciando e ouvindo a natureza - nem sempre eu praticava o silêncio, mas a partir do momento em que eu o fiz, percebi, que aprendemos mais escutando do que falando-. Até porque, quem silencia a mente ouve o coração. E seguimos, pós-meditação, para trabalhar a terra. Os alunos desenvolveram, em parceria com os acampados do Edson Nogueira e voluntários da horta, um tipo de plantio de horticultura em mandala, que favorece os consórcios alimentares no cultivo, promovendo uma maior dinâmica e troca de nutrientes com a terra.

Finalizaram a prática em campo com uma oficina de filtro dos sonhos, produzindo mais mandalas e arrematando todos os conceitos vivenciados durante a disciplina. A palavra mandala – que tem diversos significados – para nós durante a disciplina de educação ambiental significou círculo, um círculo de concentração de energia que trazia uma integração harmonizada, que além de unir pessoas, gerava reflexões daquela união.

Dialogar com os alunos sobre o sistema Terra, no qual estamos inseridos encontrar meios de combater o sistema capitalista, que limita o nosso ser com ações de mudança é desafiador e muito gratificante! Influenciar e fazer os discentes se reconhecerem como uma das ferramentas capaz de gerar transformação a partir da ação é a forma mais integrada de se praticar a educação ambiental no dia a dia, principalmente em dias de luta, como os de hoje.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde



RESULTADOS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE AFETA

“Fotoescrivência” é uma forma transver o mundo, como diria o poeta Manoel de Barros, além de se mostrar como uma metodologia potente para a EA. Ir para o campo em busca de ver o outro, conhecer o outro, escutar o outro é uma maneira de ampliar o conhecimento. No campo da formação nas Ciências Biológicas, as saídas para as aulas de campo foram potencializadas pela escrita livre poética e pela câmera em punho, potencializando caminhos para a multiplicação de mundos, algo tão urgente no momento que o imaginário coletivo está em disputa (COSTA et al., 2021).



Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Assim como nos ensinou Evaristo (2008), escrever está centrado na ideia de construção de narrativas, sentir para narrar. O registro fotográfico é uma construção coletiva, pois se faz em comunhão, mas com ressignificações individuais, por isso autônoma. A “fotoescrivência” foi produzida por quem estava sentindo, vendo e observando atentamente os detalhes e escutando profundamente os silêncios, pois são esses caminhos do afeto que levam as experiências a serem transformadoras.

Identificamos a partir das “fotoescrivências” que as saídas de campo permitiram um desencadear de inspirações, nas quais os estudantes conseguiram demonstrar o quão afetados estavam com aquelas histórias narradas nos territórios. A EA apresenta esse caráter libertador, onde os educadores populares, nesse caso, atores sociais do campo vivenciado, passaram pelo processo de se reconhecerem como sujeitos históricos e se colocarem dessa maneira diante dos estudantes. Pela troca, o compartilhar de experiências promove essa transformação de pensamento que liberta.

Ao entrar em contato às vivências de resistência e de luta comunitária, os/as estudantes, com suas reflexões, trouxeram as conexões e comparações subjetivas em relação ao território quilombola de Machadinha e os demais territórios visitados. A semelhança nas histórias de luta por território aproximava os dois ambientes que se divergiam no tempo. Nas “fotoescrivências” encontramos elementos que dialogam diretamente com as categorias apresentadas na reflexão teórica do presente artigo, em especial com as narrativas do povo preto do quilombo. Apontaremos assim caminhos e fluxos de ideias que se apresentaram através da análise dos conteúdos e da reflexão sobre os processos pedagógicos desvelados.

Consideramos que a pedagogia da terra foi abordada em diversos momentos dos trabalhos de campo, em especial nas vivências de agroecologia, nas experimentações na horta e no contato com plantações, agricultores e quilombolas. A perspectiva da terra aparece nas fotoescrivências especificamente quando se trata da aplicação da EA, ao plantar e colocar a mão na terra, ao tocar as plantas. Tal pedagogia aparece também nitidamente nas imagens, no chão dos territórios, na cor e nas texturas orgânicas muito presentes. Destacamos ainda a forte conexão da categoria da pedagogia da terra com a agroecologia, que vai aparecer nas vivências através de sua importância no processo de educação popular, de saúde e enquanto política pública.

A pedagogia do conflito aparece enquanto conceito retratado na situação de vulnerabilidade de populações que re-existem na luta pelo território e pela conservação da

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

natureza. A evidência dos conflitos ambientais observados desde a perspectiva dos sujeitos que atuam e se posicionam diante deles é uma potência para a Ecologia Política, para Educação Popular e para a EA, pois tradicionalmente na nossa sociedade capitalista neoliberal os conflitos aparecem nos discursos hegemônicos retratados desde a perspectiva dos dominadores, das empresas, do poder público. Raramente as narrativas, as formas de vida e as necessidades das comunidades são descritas nos meios de comunicação, nos projetos de desenvolvimento ou nos processos de políticas públicas de apropriação do território, e até mesmo nas salas de aula universitárias. Os espaços acadêmicos pouco contam com materiais produzidos desde as perspectivas do conhecimento popular, dos saberes que emergem no território. Um exemplo desse conhecimento que parte da vivência no território que elucida a pedagogia o conflito aparece na fotoescrivência do quilombo da machadinha: “Podemos ver as ruínas da casa grande, desmanchando, virando pó, voltando para terra.” Descrevendo as marcas do processo de colonização, ainda presentes nos territórios.

Com a categoria da pedagogia da resistência miramos o posicionamento dos sujeitos observados nos relatos das vivências. A resistência aparece enquanto uma alternativa, um meio de combater o sistema capitalista que limita o nosso ser mais. Ela pode levar ao despertar, um processo de reconhecimento da realidade e compreensão da capacidade de atuar diante dela. Uma compreensão crítica do mundo que denuncia os conflitos e anuncia possibilidades de resistir a partir da educação, do olho no olho, da conexão de saberes e da abertura para novos espaços de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou oferecer caminhos para a ampliação de possibilidades no campo da formação docente, bem como da formação em Ciências Biológicas e em Educação Ambiental. Encontrar novos caminhos é uma tarefa coletiva, principalmente no retorno às atividades presenciais pós pandemia do Covid-19. Andarilhar pelo povo, conhecer as realidades do entorno da universidade, para assim, se comprometer com as suas lutas, é uma tarefa essencialmente política. Por isso, bela!

Os encontros e os encantamentos ampliam as experiências na universidade e, dessa forma, podem proporcionar uma proliferação de imaginações ativas. Ideias trocadas são fluxos inovadores para formação, e daí surgem novas pedagogias.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Paulo Freire, com a sua reflexão e experiência de andarilhagem, nos conduziu para fora da universidade, em busca da nossa ampliação de mundos. Acreditamos que as experiências vivenciadas nas atividades de campo, apresentaram um significativo potencial para os pressupostos da EA. Através de pedagogias que afetam, definidas aqui como a *Pedagogia do Conflito*, *Pedagogia da Terra* e *Pedagogia da Resistência*, percebemos o potencial de transformação social provocado pela disciplina *Educação Ambiental*, realizada por docentes, discentes e pelas comunidades e territórios encontrados nas suas vivências. Em diálogo com esses processos pedagógicos, a metodologia da “fotoescrivência” apresentou o seu potencial de integrar os saberes populares, presentes nos territórios, às estruturas disciplinares da universidade. Com isso, esta metodologia se apresenta como uma proposta criativa e inovadora, capaz de superar as injustiças sociais, ambientais e cognitivas.

Neste artigo, saberes diversos se conectaram e se expressaram como forma de apresentar conhecimentos interdisciplinares, que não estão registrados nos livros e que vêm sendo cada vez mais escutados pelas universidades. Caminhamos para encontrar propostas possíveis de integrar territórios, lutas e formas de viver. Não chegamos no final da caminhada. Muitas outras estradas ainda estão por aí para serem descobertas, imaginadas e vividas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos pelas bolsas CAPES concedidas à Bárbara Pelacani no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e ao Paolo Martins, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Agradecemos a Jovana de Azevedo, coordenadora do Jongô da Machadinha e a cada sujeito histórico envolvido nessa pesquisa.

Em memória de dona Guilhermina - dona Cheiro -, mestre do Quilombo da Machadinha.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; CAMPELLO, C.; BEZERRA, G. **O que é Justiça Ambiental**. 1º. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

COSTA, R.N.; SANCHEZ, C.; LOUREIRO, R.; SILVA, S. L. P. **Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens**. 1º. ed. Macaé (RJ): Nupem/UFRJ, 2021. 461p. Disponível em: <https://nupem.ufrj.br/imaginamundos/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

ESCOBAR, A. Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. **Revista de Antropología Iberoamericana**. v. 11, n. 1, p. 11-32, 2016. Disponível em: <http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102.pdf>

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

_____. **Becos da Memória**. 200p. Rio de Janeiro: Pallas. 2017.

_____. **As escrituras servem também para as pessoas pensarem**. Reportagem do Itaú Cultural. Disponível em <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escritura-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/> Acesso em junho de 2021.

FALS BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. **Análisis Político**, n. 38, p. 73-90, 1999. Disponível em:

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>

_____. **Cómo investigar la realidad para transformarla**, 1979. In: Fals Borda, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. MONCAYO, V. M. Antología - México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho**. In: BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio**. Brasília: Coleção Senado, 1997.

FLORIANI, N.; FLORIANI, D. Saber Ambiental Complexo: aportes cognitivos ao pensamento agroecológico. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 5, n. 1, p. 3-23, 2010.

Disponível em: <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/rbagroecologia/article/view/9529>

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, n. 9, p. 11-22, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>

LAYRARGUES, P.; LIMA, G. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, 17, 1, 23-40, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt>

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.** Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002. Disponível em:

http://taquari.emater.tcche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte08_artigo.pdf

LIMA, G.F.C. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios**. Campinas: Papyrus, 2011.

LOUREIRO C.F.B.; LAYRARGUES, P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, p.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

53-71, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhcK3xcrrnHRF/?lang=pt>

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1986.

MARTINS, P.; SÁNCHEZ, C. Educação ambiental escolar: caminhos e cruzamentos rumo à educação ambiental crítica. **Educacione Aperta**. n. 7, p 201-222, 2020. Disponível em:

<https://zenodo.org/record/3992513#.YS6b3Y5KhPY>

MENESES, M. P. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 90-110, 2014. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2490>

MIGNOLO, W; VAZQUEZ, R. Pedagogía y (de)colonialidad. In. WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

MONTEIRO, D.; LONDRES, F. Pra que a vida nos dê flor e frutos: notas sobre a trajetória do movimento agroecológico no brasil. In. Sambuichi, R.H.R. Moura, I.F., Mattos, L.M., Ávila M.L., Spínola P.A.C., Silva, A.P.M. (Orgs.) **A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: Ipea, 2017.

MOTA-NETO, J.; STRECK, D. Fontes da Educação Popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**. v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353>

PELACANI, B. **As lutas que educam na América Latina: a educação ambiental que emerge do conflito pela água em Cachoeiras de Macacu com um olhar desde a Colômbia**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PELACANI, B.; OLIVEIRA, C. A. G.; SÁNCHEZ, C. La educación de ambiental de base comunitaria que emerge del conflicto con la represa hidroeléctrica de El Peñol, Colômbia. **Revista Perspectivas Educativas**, v. 8, p. 1-304, 2019. Disponível em:

<http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/1890>

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. CLACSO: Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

RUFINO, L. RENAUD, D.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental Desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**. v. 7, p. 1-11, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14520>

SALGADO, S.; MENEZES, A.; SÁNCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a Educação Ambiental desde el Sur como possível caminho para a

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

decolonialidade. **Revista Pedagógica**. v. 21, p 597-622, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5025>

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In. Sato, M.; Carvalho, I.C.M. (Org.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In.: Walsh, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/350.pdf>

SOBRE AS AUTORAS E SOBRE OS AUTORES

LOUISE MACIEL SALIS

Bacharel em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

DALMA DOS SANTOS RICARDO

Escritora, Professora e Contadora de história. Diretora do Memorial Machadinho, Quissamã/RJ. Idealizadora e Coordenadora do Projeto Flores da Senzala desde 2015. Desenvolve ações educativas junto com os contadores de história, griôs, e os mestres do Jongo, especialmente Leandro, o mestre do tambor e seu Tidi, o griô mais antigo da comunidade.

JANAÍNA PESSANHA PATROCÍNIO

Jovem líder quilombola da Machadinho, Quissamã/RJ. Desenvolve ações educativas no Projeto Flores da Senzala.

PAOLO DE CASTRO MARTINS

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Possui mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Práticas em Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2015) e graduação (bacharelado e licenciatura) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2013 e 2016). É integrante do Grupo de Estudos em

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Educação Ambiental desde el Sur - GEASur/UNIRIO, da Rede Internacional de Estudos Decoloniais na Educação Científica e Tecnológica - RIEDECT, da Associação Brasileira de Agroecologia e da Rede Carioca de Agricultura Urbana. Tem interesse nas áreas de Educação Ambiental, Educação Popular, Estudos Decoloniais, Ecologia Política e Agroecologia.

BÁRBARA PELACANI

Bárbara Pelacani é Bióloga, bacharel e licenciada, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2009), com pós-graduação em Planejamento e Gestão Ambiental pela Universidade Veiga de Almeida (2015). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2018). Doutoranda em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no programa EICOS da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2019). Integra o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur - GEASur, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2014 - atual). Atuação na área de Psicossociologia e Educação, com ênfase em questões de Ambiente e Sociedade. Tem experiência nas áreas de Educação Popular, Psicossociologia de Comunidades, Educação Ambiental, Gestão Ambiental Pública, Artes Visuais e Metodologias Participativas.

RAFAEL NOGUEIRA COSTA

Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/2005), Mestrado em Engenharia Ambiental pelo Instituto Federal Fluminense (IF Fluminense/2010) e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2016). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/2020). Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (Nupem/UFRJ). Orienta pesquisas nos seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação (PPGCiAC) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Ambiente, Sociedade e Desenvolvimento (PPG-ProASD), ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Macaé (RJ). Pesquisador vinculado aos seguintes grupos: i) Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde el Sur (GEASur/Unirio), ii) Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA/UFMT) e iii) Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Linguagens (Nepefil/Ufes). Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: i) cinema, educação e ambiente; ii) educação ambiental; iii) imaginário e formas de viver e iv) sustentabilidade.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Letras e Rimas Quilombolas: Educomunicação Socioambiental em Versos de Resistência

Quilombola's Lyrics and Rhymes: Social-environmental Educommunication in Resistance Verses

Thiago Cury Luiz¹; Michèle Sato²

¹Universidade Federal de Mato Grosso; Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; E-mail: thcluiz@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1196-8124>

² Universidade Federal de Mato Grosso; Cuiabá, Mato Grosso, Brasil; E-mail: michelesato@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9834-4642>

Palavras-chave:
emergência climática;
educomunicação
socioambiental;
fenomenologia; paulo
freire; poética da
linguagem.

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir parte dos resultados obtidos com a pesquisa intitulada “Fenomenologia transmidiática: cartografando o clima em Mata Cavalo”, integrante da Rede Internacional de Justiça Climática e Educação Ambiental (Reaja), que conta com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat). A metodologia utilizada é de inspiração fenomenológica e participante, com a realização de cartografias e entrevistas como práxis da investigação. Identificamos que o quilombo é local de conflitos fundiários historicamente constituídos e que a localidade sofre os efeitos mais rigorosos da emergência climática, por se tratar de uma população em situação de vulnerabilidade. Ponderamos, portanto, que a educomunicação socioambiental pode se configurar em um arranjo comunicacional nas fronteiras da educação popular de concepção freireana capaz de expor as mazelas de que são vítimas os quilombolas e o orgulho do território onde vivem e estudam.

Keywords:
climate emergency;
environmental edu-
communication; paulo
freire; language's poetic.

ABSTRACT: This article aims to present and discuss part of the results obtained from the research entitled “Transmedia phenomenology: mapping the climate in Mata Cavalo”, part of the International Network for Climate Justice and Environmental Education (Reaja), supported by the Mato Grosso State Research Support (Fapemat). The methodology used is phenomenology and participatory, through the development of cartographies and interviews as praxis of research. We identified that the quilombo is the site of historically constituted land conflicts and that the location suffers the most severe effects of the climate emergency, as it is a population in a vulnerable situation. We consider, therefore, that socioenvironmental edu-communication can be configured in a communicational arrangement in the frontiers of popular education of a Paulo Freire's conception, capable of exposing the ills suffered by quilombolas and the pride of the territory where they live and study.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

PARÁGRAFO, LETRA MAIÚSCULA

O texto em tela representa uma fração da pesquisa de Doutorado intitulada “Fenomenologia transmidiática: cartografando o clima em Mata Cavalo”¹, realizada entre 2016 e 2019, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT).

A investigação integrou a Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental (Reaja), coordenada pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea). A Reaja conta com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat) e articula 24 instituições e organizações espalhadas em cinco países: Brasil, Espanha, Portugal, México e Cuba.

Tendo como premissa que o ser humano, a partir da revolução industrial, introduziu mudanças no planeta que condicionaram o clima a antagonismos entre frio e calor, sol e chuva sem a previsibilidade de outrora, o nosso estudo compreende que o colapso climático em voga é um sinal dos tempos: a crise civilizatória pela qual passa o planeta lega às populações em situação de vulnerabilidade as consequências mais hostis, confrontando o conceito de “justiça climática”.

Assim, sob o entendimento de que a educomunicação socioambiental em bases freireanas tem condições de propor um arranjo capaz de expor o contexto de uma comunidade tradicional, o Gpea desenvolveu uma série de cartografias junto ao povo de Mata Cavalo, quilombo situado na zona rural de Nossa Senhora do Livramento. O município se localiza a 50 quilômetros de Cuiabá, capital mato-grossense.

A logística da comunidade é frágil e a morosidade para acertos de terras e burocracias esbarra no racismo ambiental, já que, por serem terras quilombolas, o processo segue mais lentamente que os casos corriqueiros. Há quatro cemitérios em Mata Cavalo, contudo, nenhum posto de saúde. A medicina popular de ervas e plantas, cuja sabedoria é intergeracional e de gênero, é comum transitar de mãe para filha. A pandemia levou várias pessoas, e as mortes são sentidas pelos moradores, assustados com o fenômeno, em uma comunidade desprovida de informações médicas ou sanitárias emergenciais.

¹ Ao longo da pesquisa, estudantes de 13 a 17 anos produziram conteúdos midiáticos em foto, áudio, vídeo e texto, de modo a compor uma narrativa transmídia sobre Mata Cavalo, tendo como pano de fundo, na conjuntura do clima, os quatro elementos bachelardianos: água, terra, fogo e ar.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Na escola, a formação de professores é sempre essencial, ainda mais quando novos fenômenos acometem o mundo inteiro. Torna-se obrigação dos professores estudar o fenômeno para ter compromisso pedagógico e informação acurada. Mas o quilombo não é diferente de nenhuma outra escola brasileira, cujos dilemas pedagógicos estão na dependência de políticas públicas. Más atitudes diplomáticas, por exemplo, ceifam vidas na demora de insumos que poderiam chegar a tempo para gerar milhões de vacinas.

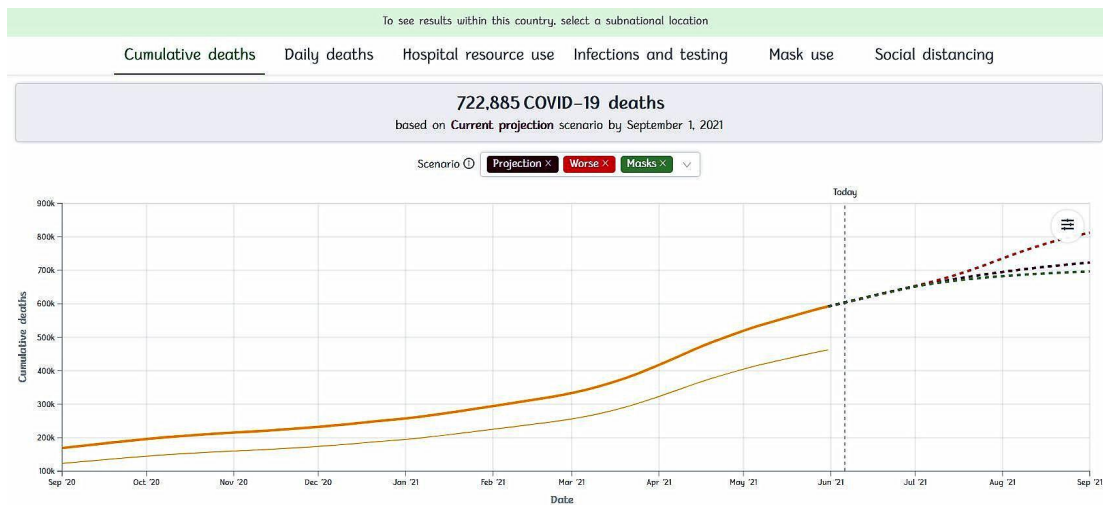
A ocorrência da Covid-19 (Doença do Coronavírus) se agrava, quando, por questões óbvias de isolamento, os tradicionais cursos de formação são suspensos. Num mundo bombardeado pelas notícias inventadas, as *fake news* também estão à espreita dos grandes oportunistas para a venda de remédios. A luta não é somente contra a pandemia, mas ante o jogo perverso que se estabelece na política da terra plana, entre cloroquinas e suplementos vitamínicos de fácil acesso. Houve total ausência de marketing governamental no combate à Covid-19, sem nenhum “*jingle*” no apelo de proteção ou uma propaganda mais insistente que pudesse alertar sobre os riscos da pandemia que, em junho de 2021, ultrapassou a marca dos 500 mil óbitos no Brasil.

Numa emergência sanitária, os institutos e estudos métricos para aferição e projeção do futuro é uma tática crucial de diagnóstico e medidas de proteção. Para a métrica estudada pela Universidade de Washington, a projeção no Brasil, para setembro de 2021, é de 723 mortes (Figura 1).² Por ser hipótese, embora matematicamente provável, a figura expressa a projeção (em linha preta): um agravo superior (linha vermelha) e uma possibilidade inferior (linha verde). O artigo foi publicado em outubro de 2020 para uma estimativa de um ano, para setembro de 2021.

² COVID-19 - Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME) – University of Washington
<https://covid19.healthdata.org/brazil?view=social-distancing&tab=trend>.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Figura 1: Métrica da Covid para setembro de 2021 (722.885 mortes)



Fonte: IHME, <https://covid19.healthdata.org/brazil?view=social-distancing&tab=trend>

Embora os estudos métricos sejam apenas hipóteses, as variabilidades dependem de vários setores (STEIN *et al.*, 2021), especialmente quando se trata de uma pandemia que nos obriga a testemunhar e, simultaneamente, protagonizar: viver e ver a morte ao lado. Adoecer e fabricar vacinas em tempo recorde. Usar máscaras e aprender a lidar com solidão nos labirintos das paredes frias que afastam familiares e amigos. Proteger-se e compreender que uma vacina com vetores proteicos não transforma nenhum humano em jacaré.

Nossa pesquisa, felizmente, foi realizada antes da pandemia, no ano de 2018. Entre apertos dos abraços e dos contatos físicos tipicamente brasileiros, universidade e quilombo dialogaram com os saberes sobre a emergência climática. E foi também num dia de curso que debatemos o quanto a natureza tem sido aniquilada pelas ações humanas e que a libertação de patógenos está diretamente associada à destruição socioambiental. Não se tratava de bola de cristal, mas de estudos detalhados sobre as dimensões climáticas e as dramáticas consequências advindas pela própria interferência humana no ambiente.

Por meio de diversas abordagens, didaticamente organizadas entre água, terra, fogo e ar no encantamento fenomenológico de Bachelard, este texto busca dar o foco na importância da comunicação como uma estação primaveril da educação ambiental. É a inauguração de um ciclo que jorra as verdades dos participantes, quando a epistemologia já foi constituída em outra estação, e a práxis mistura-se com as ressignificações da nossa própria leitura do mundo, pois aprendemos em “reciprocidade de consciências” (FREIRE, 1989, p.6). “A leitura

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

do mundo precede a leitura da palavra (...), pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9). A pesquisa em questão envolveu texto, imagem e som, pois são as poéticas das linguagens que reúnem o que o mundo é de fora com o nosso mundo de dentro, na criação educacional que conecta cultura e natureza em cirandas concatenadas.

As dinâmicas envolveram moradores da comunidade e professores e estudantes da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda. Em específico, este trabalho se refere às produções de texto desenvolvidas por estudantes dos ensinos fundamental e médio, que participaram das cartografias sobre quatro argumentos midiáticos: foto, áudio, vídeo e texto. Com isso, foi possível construir uma narrativa transmidiática que expusesse o cenário de emergência climática e se constituísse, ao mesmo tempo, como uma manifestação de resistência do quilombo.

Sendo assim, o problema que perpassa a pesquisa é: por meio da educação socioambiental inspirada em Paulo Freire, é possível denunciar a emergência climática que impacta uma comunidade em situação de vulnerabilidade? Dentre as hipóteses da pesquisa, entendemos que uma narrativa construída por estudantes do quilombo Mata Cavalo possui condições de externar o imaginário quilombola sobre o colapso do clima e, por meio das manifestações de orgulho do local onde vivem, servir como vetor de resistência.

Além deste texto introdutório, o artigo está organizado de modo a estabelecer uma discussão teórica sobre os conceitos centrais do trabalho, dentre eles a pedagogia de Paulo Freire, apresentando a epistemologia antes de colocá-la em diálogo com os resultados e as inferências. A seção metodológica traz a demarcação conceitual da fenomenologia onírica de Gaston Bachelard e da Cartografia do Imaginário de Michèle Sato. Por fim, o texto se propõe a apresentação e discussão dos achados da pesquisa à luz da teoria consagrada.

AS LEITURAS QUE INSPIRAM A ESCRITA

Historicamente, de acordo com Neukom et al (2019), as oscilações pelas quais passa o clima respeitavam uma alternância entre períodos de temperaturas mais elevadas e interstícios mais frios, sem que uma conjuntura ou outra predominasse de forma hegemônica em todo o planeta em concomitância.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Contudo, as aferições climatológicas identificam que, do século XIX em diante, o cenário mudou (IPCC, 2019): é possível notar que o volume de gases de efeito estufa (GEEs) e, por conseguinte, as temperaturas estão em elevação e, diferentemente de antes, a escala é global. O outro elemento que distingue o momento atual daquele que antecede a Revolução Industrial é a causa do desequilíbrio climático: o ser humano (IPCC, 2014).

A Era do Antropoceno, principiada por volta de 1800, demarca a participação direta do ser humano na crise climática, já que todos os problemas originários da industrialização da economia vão impactar o meio ambiente. A partir de então, “os níveis de consumo energético aumentaram exponencialmente, gerando gases que ‘queimam’ a atmosfera da Terra e que trazem diversos impactos socioambientais (SATO et al, 2019, p. 3).

Por isso, o jornal britânico *The Guardian*, desde maio de 2019, trocou as expressões “mudanças climáticas” e “aquecimento global” por “colapso” ou “crise climática e “queima global”, para que, do ponto de vista semântico, fique claro que não se trata de uma ocorrência natural do planeta, e sim de origem humana (SANTOS et al, 2019, p. 90). Em 2019, “emergência climática” foi eleita a palavra do ano pelo Dicionário de Oxford (SCHUESSLER, 2019).

Este fenômeno, portanto, consolida o elemento antrópico como fator que induz o aumento da temperatura, ocasionando prejuízos à vida na Terra. Entretanto, conforme Carvalho (2013), Leroy (2009) e Cidse (2009), dado que os efeitos da crise não são iguais para todos os indivíduos, as populações em situação de vulnerabilidade sofrem os maiores impactos.

O ideário de justiça climática, assim, enfrenta interdições, na medida em que as comunidades tradicionais, como pantaneiros, ribeirinhos, indígenas, migrantes, quilombolas, que vivem em áreas mais precárias e com reduzido acesso aos serviços públicos essenciais – a citar a saúde, no momento em que somos acometidos pela pandemia de Covid-19 –, tendem a sofrer mais danos, embora são os que menos contribuem para a conjuntura atual (RAMMÊ, 2012).

Em paralelo, a educomunicação socioambiental enseja a construção de arranjos informacionais por integrantes de comunidades tradicionais (SOARES, 2014), seja no âmbito do currículo escolar ou da educação popular, de modo a convergir moradores, estudantes, professores e gestores em torno de um projeto comunicacional que dê vazão às virtudes e dificuldades do território onde vivem.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

As comunidades são importantes espaços educativos para a formação da cidadania e sustentabilidade, pois a partir delas podemos entender o ser e a natureza, que muitas vezes se integram a partir de regulações socioambientais formadas pelas observações dos ciclos da natureza. Entendemos como sentido de comunidade não apenas o território físico definido, mas como o território compartilhado do saber local, da interação com o outro, da tradição e da simbologia. (MANFRINATE E SILVA & SATO, 2013, p. 2)

No caso específico desta pesquisa, o desenho informativo dos conteúdos produzidos na comunidade de Mata Cavalo foi concebido em perspectiva transmidiática (JENKINS, 2009; 2014). Identificando que a inteligência coletiva (LÉVY, 2015), a cultura participativa e o trabalho colaborativo ensejam premissas importantes da era da convergência (JENKINS, 2009), a narrativa transmídia compactua com a educomunicação socioambiental para a elaboração de um artefato comunicativo que pressuponha a integração entre saberes científico e tradicional.

Nesse sentido, a Educação Ambiental (EA) se propõe a forjar concepções pedagógicas que, além de inclusivas, privilegiam a construção conjunta do saber, compreendendo que as comunidades tradicionais detêm conhecimentos relevantes à ciência (SENRA, 2009). Além disso, a atuação da EA transcende os limites do senso comum, inserindo em seu escopo de dinâmicas não apenas as formas de vidas não pensantes, como também as pessoas em suas complexidades e conflitos.

A natureza não é para ser compreendida como algo presente à vida funcional ou utilitária, nem como um recurso ilimitado. É verdade que na floresta tem madeira, na montanha há uma pedreira, o rio gera energia, e o vento assopra as ondas de navegação. Mas este é um tipo de existência que se reduz na sua funcionalidade. É preciso descobrir outra essência da natureza, que mesmo revelada, guardará sempre algum mistério. Assim, a crise ambiental é também espiritual, e a natureza possui essências que podem aliviar as angústias existenciais (SATO, 2016, p.18).

Em razão disso, a educação popular de Paulo Freire (2013; 2014; 2018) se mostra convergente com os conceitos de transmidialidade, Educação Ambiental e Educomunicação (SOARES, 2014; GÓMEZ, 2014; MARTIN-BARBERO, 2014), no sentido de que é possível

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

instituir uma pedagogia que dimensione o papel de cada participante no processo de aprender e ensinar, sem que o afeto seja um valor difuso em tempos de pragmatismo científico.

Ao sugerir o diálogo e a co-participação na viabilização do conhecimento (FREIRE, 2014), o autor descreve que cada um de nós, o ser-mais (FREIRE, 2014), tem um saber estabelecido e outro a ser assimilado, encontrando, portanto, na colaboração entre os envolvidos nas dinâmicas de ensino-aprendizagem uma plataforma capaz de emancipar os flagelados do mundo.

OS CAMINHOS DA ESCRITA QUE A PENA PERCORRE

Dentre os aspectos metodológicos da pesquisa, destacamos aqueles de caráter filosófico, que inspiraram a nossa caminhada durante a pesquisa, e os de natureza procedimental, cuja contribuição se deu no âmbito dos recursos para obtenção de informações.

A fenomenologia onírica de Gaston Bachelard (1997; 2001; 2008; 2013) destaca que a “sublimação dialética” (BACHELARD, 2008) apresenta valores antagônicos e complementares, sendo esta lógica a responsável por conduzir as cogitações à procura do conhecimento. Caminhando entre pontos que se opõem, a nossa existência tem condições de traduzir o imaginário em saber. As referências bachelardianas, neste caso, são os quatro elementos da natureza, manifestados pela sua filosofia em sentido metafórico, mas que ganharam, no seio da educomunicação socioambiental da nossa investigação, contornos práticos no contexto da crise climática.

O imaginário quilombola sobre água, terra, fogo e ar foi exposto em conteúdos informacionais, que geraram uma narrativa sobre a comunidade em suas virtudes e dificuldades, e deu contornos à dimensão conceitual da educomunicação e da educação ambiental, elevando a potência latente da pedagogia freireana e já carregando consigo uma essência eminentemente democrática.

Soma-se a essas referências a Cartografia do Imaginário, proposta metodológica idealizada por Michèle Sato (2011), segundo a qual mais importantes do que os desfechos são os caminhos percorridos durante a jornada. A travessia, neste caso, é integralizada pelos partícipes em intercâmbio de conceitos e afetos, respeitando a diversidade que é salutar na vivência mutuamente construída por ciência e tradição (SATO, 2011; PALMA, 2011).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Para tanto, as cartografias midiáticas – foto, áudio, vídeo e texto – contaram com a participação de 20 estudantes, entre 13 e 17 anos, dos ensinos fundamental e médio da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda. A instituição fica localizada no quilombo Mata Cavalo, zona rural de Nossa Senhora do Livramento, município mato-grossense situado a 50 quilômetros de Cuiabá, capital do Estado. Em função do sigilo imposto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e em alusão à temática da nossa investigação, os participantes são identificados com nomes de redes sociais e aplicativos de mensagens.

Durante as formações, em outras dinâmicas do Gpea e em horários alternativos, os estudantes produziam registros sobre a comunidade em quatro argumentos midiáticos, que eram compartilhados em um grupo de WhatsApp e em redes sociais próprias. Ao final, 40 fotos foram publicadas no Instagram, quatro áudios disponibilizados no Spotify, dois vídeos no YouTube e os quatro textos no blog, cujos links estão disponíveis ao longo deste artigo. No caso específico da produção textual, os registros reproduzidos na íntegra figuram neste artigo na cor laranja.

Em azul, aparecem os depoimentos de alguns estudantes entrevistados. Dos 20 que integraram as cartografias, dez aceitaram participar do processo de entrevista, realizado na última fração da pesquisa de campo. As perguntas – abertas e em roteiro semiestruturado – procuraram versar sobre a validade de uma produção midiática genuína do quilombo e de que maneira se contextualizava no cenário de emergência climática vivido pela comunidade.

LÁPIS E PAPEL NA MÃO: HISTÓRIAS DE LUTAS E RIMAS

Tendo em conta que a pesquisa viabilizou uma cartografia para cada argumento midiático, visualizando adiante o estabelecimento da narrativa transmídia, o texto foi objeto da formação derradeira. Ele teve a tarefa de dar às imagens e aos sons aquilo que somente as palavras conseguem implementar. Inicialmente de caráter jornalístico, a produção textual resultante das cartografias acabou por trazer uma estética mais literária, o que, de acordo com o nosso entendimento, acabou sendo mais adequado ao contexto da comunidade.

O quilombo é um dos lugares reveladores de práticas e reconstruções de uma ancestralidade africana, de festas, de religião, de cultura, de educação, etc. Para além de espaços de fuga e resistência ao sistema escravista que também se configuraram em algumas comunidades negras, são territórios de práticas, reconstruções e

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

resiliências da cultura afro-brasileira, que agregaram elementos culturais ao Brasil. (GONÇALVES DOS SANTOS, 2015, p. 28)

Como os discentes, em muitas oportunidades, referiram-se a Mata Cavalo de maneira elogiosa, no sentido de enfatizar as qualidades do território onde vivem, era de se esperar que a escrita ocorresse nessa direção também. Com evidência, o texto literário é capaz de traduzir o belo com mais precisão do que o texto jornalístico, na perspectiva da notícia, cujo teor é puramente narrativo, e não descritivo.

Neste caso, concebemos que a alteração na condução da pesquisa, alheia ao planejamento do cientista, não apenas contribui para destacar a essência da Cartografia do Imaginário (SATO, 2011), como também enfatiza a concepção dialógica da pedagogia freireana (2014), na medida em que o autor defende a relação dialógica entre educador e educando, para que se busque um entendimento acerca do que é estudado por meio da comunhão de saberes.

Portanto, o diálogo, ao promover a democracia em sala de aula e em outros espaços, desfaz o autoritarismo das relações, que pode vir a ser reproduzido adiante por quem se sentiu oprimido. “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disso, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo” (FREIRE, 2014, p. 227).

Convergindo com Paulo Freire, Soares (2014, p. 17) demarca a definição de educação, segundo a qual se trata de

[...] uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento do convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para ação.

Com a mudança gestada na troca de saberes, dos quatro textos que foram escritos – fora outros três produzidos por professoras que participaram das cartografias –, um deles pode

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

ser enquadrado no formato “crônica”³. Estilo textual inserido no gênero opinativo, a crônica é um híbrido entre jornalismo e literatura. Ao mesmo tempo em que concentra uma narrativa em bases literárias, o fato de que trata o texto e os nomes envolvidos são todos verdadeiros.

Um cerrado com pequenas árvores tortas e folhas secas caídas ao chão. Uma imagem bela que representa tanta história de um povo sofrido que não deixou de lutar pelo seu território, que foi tomado por fazendeiros grandes, que tiraram eles de suas terras. Onde o solo tem sangue e suor de muitos descendentes que sofreram para manter seu lugar para seus futuros filhos e netos. Um cerrado onde tem vários climas e segredos que muitas vezes nem são revelados por ser um hábito guardar seus costumes dentro de seus terreiros, onde tem cultura maior de vivência de um povo que planta com alegria, mas, ainda no fundo, com aquele medo de sofrer tudo que já passou. Orgulho de ser negro que vai à luta sem perder seus costumes e vivência de um povo feliz por estar em suas terras, de tempos que a fé era única solução para acabar com aquela angústia de dor e sofrimento. Sentados ao chão com armas em suas cabeças, único pensamento era rezar para seu protetor, um Santo com muita bênção.

(crônica escrita por Telegram)

No texto acima, compreendemos o vínculo que mesmo os mais jovens, como Telegram, autor da crônica, tem com a história de lutas e sofrimento dos quilombolas. Não só porque convivem ainda com os frequentes despejos⁴ que integrantes da comunidade sofrem, mas porque as ameaças e os enfrentamentos são muito presentes em um Estado como Mato Grosso, berço do agronegócio.

Embora a lógica territorial permeie os espaços urbanos, os limites estão mais esgarçados no campo, podendo imputar ao observador – cientista ou não – uma certa incompreensão do que ocorre dos dois lados da cerca. Esse aprendizado, que tenta processar as agruras e os gozos que perpassam uma comunidade quilombola, acaba por se manifestar na colaboração que existe entre os interlocutores que detêm saberes específicos – e, por isso, valiosos –, não totais em si – e, por isso, carecedores de alguém que os complemente.

³ A narrativa transmídia está disponível em http://semcensor.blogspot.com/2019/08/sobre-o-orgulho-de-ser-quilombola_8.html, mais especificamente a crônica no blog. Ao final do texto, há uma sugestão de link para acessar, via [Spotify](#), a “Canção do orgulho quilombola, material que complementa a narrativa da crônica.

⁴ Em outubro de 2017, nós presenciamos uma ação de despejo em Mata Cavallo. Com decisão judicial favorável, o fazendeiro que reivindicava a posse da terra ordenou a derrubada de nove casas de papelão e uma de alvenaria, amparado pela Polícia Federal e por Oficial de Justiça. No dia seguinte, os quilombolas tiveram decisão favorável, mas seria necessário levantar novamente as suas casas.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

A ação dialógica e a equação eu-outro-mundo permitem a aparição do ser-mais. “O humano⁵ é humano e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o humano, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 2014, p. 103).

Ao começar o texto com uma característica da natureza do Cerrado, bioma que sedia o quilombo Mata Cavallo, Telegram recorre ao recurso utilizado por muitos estudantes no momento de registrar a realidade em que estão inseridos. Neste caso, faz uma analogia entre os troncos tortos e o histórico de sofrimento e lutas pelo território que lhes pertence.

O texto faz menção à terra, elemento muito presente nos registros em foto e vídeo, e também objeto de reflexão de Gaston Bachelard (2013). Nela, segundo Telegram, há sangue e suor. As duas ocorrências têm o caráter de pontuar a realidade, mas retrata, igualmente, o que foi toda a história do quilombo. Em relação ao sangue, subentendem-se aqui a escravidão e as violências de que foram e ainda são vítimas. No que tange o suor, está o trabalho implícito na menção do autor do texto.

A mão trabalhadora, a mão animada pelos devaneios do trabalho, envolve-se. Vai impor à matéria pegajosa um dever de firmeza, segue o esquema temporal das ações que *impõem* um progresso. Isso porque ela *só pensa apertando*, sovando, estando ativa. Se não é a mais forte, quando já se enerva por estar vencida, atolada, enviscada, deixa de ser uma *mão*, mas um invólucro de uma pele qualquer. (BACHELARD, 2013, p. 94 – grifos do autor)

Telegram dá sequência ao texto, falando da vocação com a terra e dos costumes e segredos muito peculiares aos povos tradicionais. O orgulho manifestado em fotos, vídeos e áudios está registrado também no texto, no que se refere à alegria de ser negro e quão valioso isso é. Finaliza a crônica fazendo referência novamente à violência, elemento muito presente no imaginário quilombola em função dos imbróglis fundiários.

Ficaram detectadas no texto de um morador do quilombo, estudante da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda, as condições precárias que se situam no entorno do quilombo e que ameaçam vidas quilombolas. Tratando-se de uma população em

⁵ Pedimos licença poética ao Freire, que, com certeza, estará de acordo com nossas mudanças da linguagem sexista “HOMEM”, para uma política inclusiva do “HUMANO”.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

situação de vulnerabilidade, Mata Cavalo tem um desafio ainda maior frente à crise climática e às injustiças que ela traz consigo. Por isso, “os riscos ambientais têm limites e são sofridos pelos mais pobres, pelas classes subalternas. E, justamente porque são empurrados para os mais vulneráveis, tornam-se insolúveis, invisíveis, mas crescentes” (HERCULANO, 2002, p. 2).

Uma das principais pendências climáticas do atual contexto e objeto de atenção por parte da ciência é a escassez de água potável. Em Mata Cavalo, além dos riscos de poluição e assoreamento dos rios por causa da atividade garimpeira, a falta e a má distribuição hídrica são dramas vividos na comunidade. Assim, outros elementos mencionados como prejudiciais ou prejudicados são o fogo e o ar.

A gente se encontra em uma região de Cerrado, então todos os anos tem queimada. A queimada afeta muito, sim, mas um dos nossos maiores problemas é com relação à água. Porque a água direto falta. Lá onde eu moro não tem tanto esse problema, mas aqui em cima, na região da escola mesmo, tem esse problema, seca poço. Então, eu acho que a água atinge mais do que as queimadas.

(depoimento concedido por Whats)

O mais afetado é o ar por causa do fogo. Uma vez quase pegou fogo dentro porque eles tacaram fogo, e isso polui bastante o ar e a água também. A terra sofre prejuízo, mas não muito. Os mais prejudicados são o ar, em função das queimadas, e a água também, por causa dos rios. O fogo é muito usado, mas prejudicando o ar.

(depoimento concedido por Twitter)

A queimada [é o problema mais grave]. As árvores podem não morrer porque já têm a casca grossa. Mas, e os animais que estão ali? Eles não têm aonde correr. O mais preservado é o rio. O rio Mata Cavalo passa no fundo de casa, não há sujeira. Às vezes acha roupa, porque ele enche e traz a roupa das pessoas que estavam lavando. Muitas senhoras usam o rio para lavar roupa ainda.

(depoimento concedido por Face)

As queimadas são tidas como os maiores problemas da comunidade para nove dos nossos dez entrevistados. Ainda usadas como forma de limpar o terreno para o plantio, os mais antigos moradores recorrem ao artifício também como forma de tornar o solo mais fértil. Porém, nos meses de seca, o fogo ateadado prejudica bastante a qualidade do ar. “Para algumas imaginações materiais, o ar é antes de tudo o *suporte* dos cheiros. Um cheiro tem, no ar, um infinito” (BACHELARD, 2001, p. 137 – grifo nosso).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Durante o inverno, em que a estiagem prevalece na região Centro-Oeste do país, a escassez de água se soma ao problema do desmatamento e das queimadas, gerando doenças respiratórias, que são aprofundadas pela distância do centro urbano e a limitação dos serviços de saúde. Em contexto pandêmico, as populações em situação de vulnerabilidade acabam por enfrentar os maiores impactos da crise.

Outro elemento mencionado nos depoimentos acima é a água. Mata Cavallo vive uma contradição, e o cenário de colapso climático aprofunda ainda mais essa deficiência: o território é cortado por rios e córregos, mas há escassez de água em alguns locais, o que pressupõe fornecimento irregular dentro do próprio quilombo. Enquanto nos dois primeiros depoimentos a água é apontada como um problema grave a ser resolvido, a última declaração é em tom elogioso ao rio.

Por tal motivo, conforme Bachelard (1997, p. 144), “sentimos que as metáforas da limpidez e do frescor têm uma vida assegurada quando se ligam a realidades tão diretamente valorizadas”. Já nas duas primeiras apreciações, pontuando a água como um déficit do quilombo, a poluição do rio pode ser depreendida não só das queimadas, como também da atividade de garimpo.

As ambivalências oníricas bachelardianas nos socorrem e explicam a complexidade da situação pela qual passa uma comunidade quilombola de Mato Grosso. “Quem não sente, por exemplo, uma repugnância especial, irracional, inconsciente, direta pelo rio sujo? Pelo rio enxovalhado pelos esgotos e pelas fábricas? Essa grande beleza natural produzida pelos homens provoca rancor” (BACHELARD, 1997, p. 143).

Durante a realização da pesquisa, a alternância entre falar e ouvir, entre conceituar e fazer, entre refletir antes e após a produção, foi o esboço da nossa passagem por Mata Cavallo no primeiro semestre de 2018. Aproveitando o lastro concedido pela tradição de investigação do Gpea, pelos aspectos metodológicos que caracterizam a pesquisa e os parâmetros da educação não formal, este trabalho transita pelas nuances da pedagogia freireana.

O autor não hierarquiza importância entre teoria e prática. Ao sustentar a práxis, pois, “sem ela, é impossível a contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2014, p. 52), o pensador atribui valorização equiparada entre epistemologia, empiria e reflexão. Assim, o conhecimento não se constitui fora da ciranda, à mercê de qualquer negação de uma das três pontas. Prática sem teoria é técnica; teoria sem prática é retórica; ambos sem reflexão é alienação.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Educador e educando, mutuamente, ensinam um ao outro, cientes de que “a educação autêntica (...) não é de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2014, p. 116 – grifo do autor), tomando ainda que “a existência dos seres humanos se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente” (FREIRE, 2014, p. 124).

O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos. (FREIRE, 2013, p. 68)

Mesmo sendo a mídia a aparecer em menor quantidade, o nosso reconhecimento da importância da escrita em uma cartografia como a desenvolvida transcende o texto como elemento da narrativa transmídia. Em experiências anteriores a esta pelas quais enveredamos, observamos que o rendimento dos estudantes na redação aumentou, dados relatados pelos gestores das escolas nas quais desenvolvemos cartografias semelhantes à deste estudo.

Podemos não só desenvolver a nossa participação dentro do grupo, como também na escrita. Ao ver uma coisa na comunidade, pode-se escrever sobre ela. Isso desenvolveu bastante, não só a mim, como outros alunos também. Twitter e Snapchat fizeram vários poemas, juntamente com a gente nas oficinas. Isso ajudou a gente a desenvolver a nossa escrita, a elaborar o que a gente entende e vê. **(depoimento concedido por Insta)**

Os poemas aos quais Insta se refere são outras duas contribuições dos estudantes no processo de produção de texto. O estilo jornalístico, marcado pela dureza e frieza da sua narrativa noticiosa, foi substituído pela melhor fluidez da escrita literária, que é mais condizente com o local em que pesquisamos e, por intermédio de outros registros, com a tendência dos estudantes de apresentarem as virtudes naturais do quilombo.

O primeiro deles foi escrito pela estudante Twitter em parceria com a professora Michèle Sato. O poema⁶ faz uma abordagem sobre os quatro elementos, pontuando a preocupação com as intervenções antrópicas na natureza.

⁶ A narrativa transmídia está disponível em <http://semcensor.blogspot.com/2019/08/o-clima-e-nossa-inspiracao-6.html>, mais especificamente o poema no blog. Ao final do texto, há uma sugestão de link para acessar, via [Youtube](#), vídeo do pôr-do-sol e os sons da natureza, material que complementa a narrativa do poema.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

AR - aquele que respiro.
Principal em minha vida,
mexe minha alma,
equilibra meu corpo.

Dá vida a todo ser vivo,
canta na água,
pinta na terra,
dança no fogo,
emoldura no ar.

Aquele transparente,
que faz as asas baterem,
os cabelos levantarem,
com força e com delicadeza.

Aquele responsável
pelo equilíbrio dos corpos
em movimento e repouso.

Aquele que faz todos viverem,
mas que nem todos conseguem ver.

O clima e os fenômenos
exigem cuidados,
sem desmatamento da natureza,
sem poluição das águas,
sem destruição dos humanos.

Vamos cuidar da Terra,
contra os dragões do vento,
nas brisas da esperança.

(poema escrito por Twitter e Michèle Sato)

Estão presentes no poema as ambivalências propostas por Bachelard ao longo de toda a sua fenomenologia dos elementos. Identifico isso tanto na conjugação do ar com os outros três elementos – terra, fogo e água – como nas próprias capacidades que tem: força e delicadeza, movimento e repouso.

O outro poema⁷, escrito por Snapchat em uma das cartografias desenvolvidas na escola, fala de esperança, valor tão retratado pelos quilombolas nas cartografias da água e da terra. Esperança, entendida aqui, no seu sentido mais elementar: estado de espírito de que as coisas melhorem. A questão fundiária e tudo o que habita o seu entorno, como os atos de despejo e violência, moldam no imaginário quilombola um grito por uma vida melhor (figura 2).

⁷ A narrativa transmídia está disponível em http://semcensor.blogspot.com/2019/08/rituais-aos-climas_6.html, mais especificamente o poema no blog. Ao final do texto, há uma sugestão de link para acessar, via [Instagram](#), galeria de fotos sobre o elemento ÁGUA, material que complementa a narrativa do poema.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Figura 2: Rituais aos climas

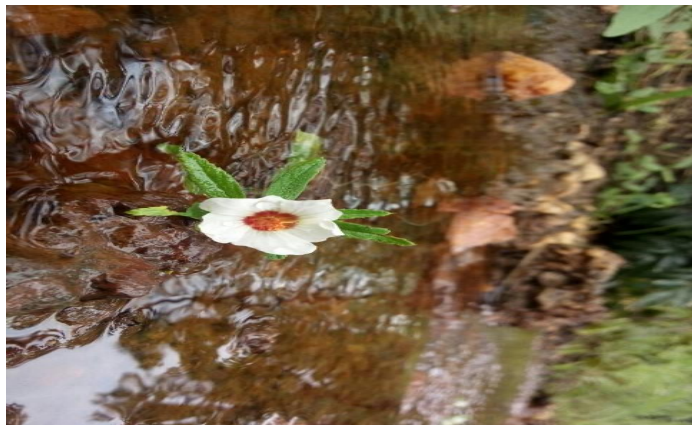
A vida que traz,
Vida que leva
Rituais bem-feitos.

A esperança que mais uma vez
Nos traz com o que faremos,
Como faremos.

Aquele povo que mais uma vez acredita,
Que faz sentido, que tudo acredita
Que vê e muito mais, ele sente,
Não mudou.

E a conexão com os rituais forma o que eles
são,
Seja ele feito ao sol, à chuva, ao frio, à
primavera
A maior importância e o que deve ser feito se
fez.

(poema escrito por Snapchat)



Fotografia de Insta (arquivo dos pesquisadores)

Aqui, de acordo com as nossas inferências, a esperança está colocada no sentido freireano: em vez de esperança do verbo “esperar”, esperança do verbo “esperançar” (FREIRE, 2013b). Na esperança que deve ser preservada, agindo, gritando, lutando. Independentemente do tempo, ela perdura entre “vida que traz, vida que leva”, seja com “sol”, “chuva”, “frio” ou “primavera”. O histórico de embates, perdendo ou ganhando, nunca se condicionou a uma conjuntura do tempo, e depreendemos deste trecho que o quilombo não recuará ante as agonias climáticas, resistindo às injustiças que toda população em situação de vulnerabilidade irá sofrer cada vez mais.

O último texto produzido⁸ foi uma espécie de carta de gratidão.

⁸ A narrativa transmídia está disponível em http://semcensor.blogspot.com/2019/08/carta-ao-gpea_11.html, mais especificamente a carta no blog. Ao final do texto, há uma sugestão de link para acessar, via [Instagram](#), galeria de fotos sobre o elemento AR, material que complementa a narrativa da carta.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Figura 3: Eu vejo flores em você

Assim como esse vento da vida pode bater em mim por meio de pétalas lindas, ele trouxe para mim amizades vivas e inesquecíveis.

É engraçado como as coisas acontecem: pessoas que jamais imaginava conhecer fizeram, em mim, flores brotar e crescer.

Pessoas incríveis, que me transmitiram essas sensações com sorrisos, abraços, fotografias, poesias, músicas, palavras e olhares... e
CLIMA!

Obrigada vocês, pessoas lindas, por trazerem um colorido novo em minha vida.
(carta escrita por Twitter)



Fotografia de Face (arquivo dos pesquisadores)

Em agradecimento ao Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea), a estudante Twitter compôs um texto como forma de retribuir os processos formativos realizados em Mata Cavalo, desprezando a máxima de que quando se propuseram a aprender, ensinaram também. Em direção convergente, Freire (2013a, p. 57-58) aponta que

Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O humano⁹, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como novo saber.

Outra vez, vemos a referência a elementos da natureza, como ventos e pétalas, estas tão retratadas por ela em fotos, a sua mídia preferida. Faz menção também a flores e o verbo

⁹ “homem” por “humano”.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

“brotar”, muito caro a populações tradicionais e comunidades rurais, como é Mata Cavalo. Ao expor o imaginário de uma população rural, que se distingue do ambiente em que vivemos, a ação dialógica e a equação eu-outro-mundo permitem a aparição do ser-mais. “O humano é humano e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o humano, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 2014, p. 103).

Ao que nos parece, não só pelo texto, mas pelos demais e também em virtude dos outros registros – a maioria deles fora desta tese diante do volume de material reunido – é que a Educação Ambiental em aliança com a comunicação pode semear bons frutos quando se encontram com jovens dispostos a fazer a diferença, não na relação com o mundo, mas no quintal da própria casa.

Essa participação ativa das crianças, adolescentes e jovens no processo de produção midiática tem demonstrado consequências interessantes. Os jovens participantes desses projetos apontam o desejo de encontrar nas possibilidades de produção da cultura, através do uso dos recursos da comunicação e da informação, os sonhos cotidianos e a transformação da realidade local. (SOARES, 2014, p. 31)

Mas, acima de tudo e talvez sem perceber, a escritora assimilou a essência do Gpea e das intervenções que costuma fazer, seja em Mata Cavalo ou em qualquer outro espaço de Mato Grosso: amizade, sensações, sorrisos, abraços, cores. A concepção de Educação Ambiental que temos é justamente esta. De forma sucinta e direta, “não se trata de olhar o mundo de forma física, por meio de pupilas, cores ou intensidade do brilho, pois a luz que a janela enxerga vem da ontologia do espírito, provavelmente constituída de conceitos e de afetos” (SATO, 2016, p. 3).

Ao entender que as atividades trouxeram conhecimentos os quais desconhecia, não se atentou ao fato de que os cientistas do Gpea levaram do quilombo aprendizados que jamais se perderão. Este estudo herda e, ao mesmo tempo, homenageia essa vocação do Grupo Pesquisador e encara o território quilombola de igual para igual, ciente de que tem o conhecimento acadêmico a oferecer em retribuição à sabedoria tradicional, reconhecendo a complementariedade de ambos. Como enfatiza Senra (2009, p. 69), atuar em conjunto faz

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

“com que a pesquisa se torne também uma forma de construção de conhecimentos, de luta e de resistência para que sociedades sustentáveis sejam possíveis”.

Enquanto na teoria antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. (FREIRE, 2014, p. 226-227)

Assim, o texto fecha o circuito transmídia produzido pelos estudantes, como forma de dar visibilidade ao quilombo, pois as empresas midiáticas, mesmo as locais, não conseguem ou não querem fazer o trabalho de noticiar o quilombo e a crise climática. Para a construção do ecossistema comunicativo, a educação popular ofereceu à educomunicação socioambiental as condições para jovens da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda criarem uma narrativa capaz de comunicar as virtudes naturais do quilombo, os dramas de uma comunidade em conjuntura de risco gerados pela emergência climática ou por embates fundiários e, por fim, os movimentos de resistência de um povo acostumado a lutar.

ASSINANDO EMBAIXO

Todo contexto de crise impacta a sociedade como um todo, mas os efeitos serão sentidos em proporções diferentes, em respeito às castas socioeconômicas que compõem as populações do mundo. Nesta equação, as variáveis são as classes. A constante, aquela que explica a distinção nas condições de enfrentamento, é o capitalismo. A crise sanitária que vivemos há mais de um ano tem origem na emergência climática, à qual é preciso resistir para que a humanidade não sucumba.

A pesquisa em tela teve como objetivo apresentar e discutir parte dos resultados levantados pela pesquisa de Doutorado intitulada “Fenomenologia transmidiática: cartografando o clima em Mata Cavallo”, defendida em novembro de 2019 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A tese se sustenta na construção de uma narrativa transmídia, que é composta por fotos, áudios, vídeos e textos produzidos por estudantes da Escola Estadual Professora Tereza Conceição de Arruda. Tendo como pano de fundo os quatro elementos da natureza,

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

manifestados por Gaston Bachelard no percurso metodológico da investigação, os registros se incumbiram de denunciar o colapso climático vivido por uma população em situação de vulnerabilidade e as manifestações de resistência dos quilombolas, invisibilizados que são e estão pela mídia tradicional.

A pergunta que guiou o estudo, limitado à produção textual da narrativa, foi: é possível denunciar a emergência climática em uma comunidade em situação de vulnerabilidade, por meio da educomunicação socioambiental, cuja referência maior seja Paulo Freire? Com o desfecho da investigação, identificamos que a nossa hipótese inicial foi confirmada, qual seja: uma narrativa construída por estudantes quilombolas – neste caso, por meio de argumentos textuais – reproduz o imaginário da comunidade sobre a crise climática, atuando no sentido de tornar visíveis as manifestações de resistência.

Notamos que a produção textual, que figura no centro desta discussão, trouxe os impactos climáticos que afetam o quilombo, a questão fundiária que pontua os conflitos pela terra, a resistência histórica dos descendentes de escravos que defendem a legalidade de pertencerem àquela terra, além do caldo de cultura que entorna a comunidade em seus aspectos artísticos e tradicionais.

Ao contrário da nossa previsão inicial, que postulava uma produção de texto aos moldes do formato jornalístico, os participantes da pesquisa optaram pela estética literária, o que, a nosso ver, permitiu que o imaginário do quilombo se manifestasse em rimas e versos, bem ao feitio da dimensão poética que caracteriza a pesquisa. Do ponto de vista quantitativo e na comparação com outros registros, foram apenas quatro relatos textuais. No entanto, sob o aspecto qualitativo, os materiais trouxeram informações relevantes sobre as temáticas da investigação, dando-nos uma compreensão mais ampla da realidade de Mata Cavalo.

Ponderamos também que os preceitos de Paulo Freire, presentes ao longo de toda a pesquisa, desencadearam uma simbiose entre pesquisadores e participantes, a ponto de viabilizar a troca de saberes e a construção de um conhecimento mais alargado, diverso e democrático. Com base no diálogo, o que se viu em Mata Cavalo foi a comunhão entre tradição e ciência, tendo nos poemas, poesias e crônica produzidos, além dos outros conteúdos midiáticos, uma possibilidade para levar as forças e angústias do quilombo para além das fronteiras de seu próprio território.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Este artigo e nosso envolvimento são movimentos iniciais de uma reflexão que precisa ser alongada e estendida a outros pesquisadores e comunidades que povoam os confins do Brasil. Se a situação de vulnerabilidade a que estão submetidas essas populações preocupa pelas vidas humanas e não humanas envolvidas e postas em risco pela emergência climática, ou pela Covid-19, outras realizações no âmbito da educomunicação e da educação ambiental podem marcar posição na resistência cada vez mais necessária.

É provável que os estudos de especialistas no clima não sejam otimistas em relação à saúde planetária. Sem reivindicar o título de “profetas do apocalipse”, se não temos motivos para celebrar esta pandemia, tampouco esta política negacionista que faz desdém da saúde de milhões de pessoas. Nunca foi tão marcante a interdependência das ciências com a política, demarcada por um período de ascensão da ultradireita que despreza o conhecimento, a ética e a vida. Contudo, no limiar de nossa agonia, o pessimismo escapa pelos vãos de nossos dedos. Remanesce, eloquente e sempre, o desesperado grito de esperar.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, G. **A psicanálise do fogo**. Tradução: Paulo Neves. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 4.ed. São Paulo: WMF Editora Martins Fontes, 2013.

BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CARVALHO, S A de. A justiça ambiental como instrumento de garantia dos Direitos Fundamentais Sociais e Ambientais no Estado Transnacional. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.8, n.2, 2º quadrimestre de 2013. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/5468>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

Ensino, Saúde e Ambiente - v. 14 n. esp. (2021): Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, p. 487-511.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 48.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. GÓMEZ, Guillermo O. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. Tradução: Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

GONÇALVES DOS SANTOS, E. **Labirinto de gênero e ambiente**: diálogos com alguns jovens quilombolas da comunidade de Mata Cavalo, 2015. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/bitstream/1/116/1/DISS_2015_Elizete%20Gon%C3%A7alves%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). **Climate Change 2014**: Synthesis Report. Disponível em: <https://ar5-syr.ipcc.ch/ipcc/resources/pdf/IPCC_SynthesisReport.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

INTERGOVERNMENTAL PAINEL ON CLIMATE CHANGE (IPCC). **Chapter 2**: Land-Climate Interactions. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/08/2c.-Chapter-2_FINAL.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

JENKINS, H. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. Tradução: Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução: Suzana Alexandria. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LEROY, J P. **Justiça climática, um direito humano negado**. Disponível em: <http://www.ibase.br/userimages/DV43_artigo1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Tradução: Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

NEUKOM, R et al. No evidence for globally coherent warm and cold periods over the preindustrial Common Era. **Nature**, vol. 571, jul. 2019. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/s41586-019-1401-2.epdf>>. Acesso em 18 mar. 2021.

PALMA, S. **Cartografia do imaginário**: a dimensão poética e fenomenológica da educação ambiental. Dissertação de Mestrado. Cuiabá-MT: UFMT, 2011. Disponível em:

Ensino, Saúde e Ambiente - v. 14 n. esp. (2021): Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, p. 487-511.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

<<https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=17DC7D667214610D&resid=17DC7D667214610D%21359&app=WordPdf>> . Acesso em: 24 jun. 2021.

RAMMÊ, R S. A política da justiça climática: conjugando riscos, vulnerabilidades e injustiças decorrentes das mudanças climáticas. In **Revista de Direito Ambiental**. Vol. 65/2012. Jan/2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/12656334/A_JUSTI%C3%87A_AMBIENTAL_E_SUA_CONTRIBUI%C3%87%C3%83O_PARA_UMA_ABORDAGEM_ECOL%C3%93GICA_DOS_DIREITOS_HUMANOS>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SANTOS, D et al. Colapso climático no olho do furacão. In: WERNER, I.; SATO, M.; SANTOS, D. (Orgs.) **Relatório Estadual no. 5, 2019 do Fórum de Direitos Humanos e da Terra**. Cuiabá: Fórum dos Direitos Humanos e da Terra & Associação Antônio Vieira, p. 90-96, 2019.

SATO, M; OLIVEIRA, H; TAFNER, A; WERNER, I. Para não dizer que não falamos das flores. In: RAYMUNDO, H.; BRANCO, E.; BIASOLI, S.; SORRENTINO, M. (Orgs.) **Avaliação e monitoramento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis**. Brasília: FUNBEA & ANPPEA, 2019.

SATO, M. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Edição Especial, 10-27, 2016. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5957/3680>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

STEIN, C *et al.* The COVID-19 Pandemic in Brazil: Institute for Health Metrics and Evaluation projections and observed evolution, May-August, 2020. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, 30(1): e2020680, p. 1-12, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ress/a/MjhYmB6xZLFkMMJbY8tP8ZK/?lang=en&format=pdf>>. Acesso em 24 jun. 2021.

SCHUESSLER, J. **Oxford names ‘Climate Emergency’ its 2019 World of the Year**. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2019/11/20/arts/word-of-the-year-climate-emergency.html>>. Acesso em 24 jun. 2021.

SENRA, R E. F. **Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do Quilombo Mata Cavallo**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá-MT: UFMT, 2009. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/view.aspx?cid=17DC7D667214610D&resid=17DC7D667214610D%21362&app=WordPdf>>. Acesso em 24 jun. 2021.

SOARES, I de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. 3.ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

SOBRE O AUTOR E SOBRE A AUTORA

THIAGO CURY LUIZ

Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo (Marília: 2007), mestre em Comunicação (Marília: 2010) e doutor em Educação (Cuiabá: 2019). É professor adjunto do Departamento de Comunicação Social e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Integra o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) e a Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental (REAJA). Principais áreas de atuação: Emergência climática, educomunicação socioambiental, desinformação e jornalismo. E-mail: thcluiz@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1196-8124>

MICHÈLE SATO

Licenciada em Ciências Biológicas, mestre em Filosofia, doutora em Ciências, com 3 estágios de pós-doutorado em Educação. É docente titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pesquisadora do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA). É coordenadora da Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental (REAJA). Principais áreas de atuação: educação ambiental, artes, emergência climática, direitos humanos e epistemologia popular.

E-mail: michelesato@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9834-4642>

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Diálogos entre Paulo Freire e Vandana Shiva como aportes para uma Educação Ambiental *desde el Sur*

Dialogues between Paulo Freire and Vandana Shiva as contributions to an Environmental Education from the South

Carolina Alves Gomes de Oliveira¹

¹ Doutora em Educação (UNIRIO), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil - E-mail: agoliva86@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9854-8581>

Palavras-chave:

Paulo Freire; Vandana Shiva; educação ambiental

RESUMO: Este trabalho propõe o diálogo entre o educador Paulo Freire e a cientista e ambientalista Vandana Shiva como terreno fértil para se pensar conceitos, valores e práticas alinhados à perspectiva de uma Educação Ambiental *desde el Sur*. Considerando a importância destes dois pensadores para se pensar a educação em sua dimensão libertadora e o ecologismo popular, respectivamente, buscamos, em suas principais obras, pontos de encontro e discussão capazes de provocar reflexões sobre o papel da Educação Ambiental na transformação das relações socioambientais. Como principais pontos de diálogo levantamos: a identificação das opressões, a importância da cultura popular e dos saberes ancestrais, a sociobiodiversidade como base para os inéditos- viáveis e a Educação Ambiental *desde el Sur* como promotora da humanização, desalienação e interdependência. Estes elementos nos atentam para a necessidade do aumento da criticidade e do comprometimento da Educação Ambiental com a perspectiva dos grupos subalternizados, cujas resistências vêm produzindo alternativas que se nutrem da sociobiodiversidade.

Keywords:

Paulo Freire; Vandana Shiva; environmental education

ABSTRACT: This work proposes the dialogue between the educator Paulo Freire and the scientist and environmentalist Vandana Shiva as a fertile ground for thinking about concepts, values and practices aligned with the perspectiva of an Environmental Education from the South. Considering the importance of these two thinkers to think about education in its liberating dimension and popular ecologism, respectively, we search, in their main works, meeting and discussion points capable of provoking reflections about the role of Environmental Education in the transformation of socio-environmental relations. As main dialogue's points we raise: the identification of oppressions, the importance of popular culture and ancestral knowledge, sociobiodiversity as the basis for the unpressedent- viable, and Environmental Education from the South as a promoter of humanization, de-alienation and interdependence. These elements make us aware of the need to increase the criticality and commitment of Environmental Education with the perspectiva of subalternized groups, whose resistance has been producing alternatives that feed on socio-biodiversity.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

INTRODUÇÃO

Diante do atual dismantelamento das redes políticas e instituições que dão corpo à Educação Ambiental brasileira, somos impelidos a refletir sobre as causas do crescente antiambientalismo que se aloja em nossa sociedade, através de discursos políticos e ideológicos autoritários (LAYRARGUES, 2020). O ataque aberto ao “ambiental”, como tudo aquilo que se opõe ao crescimento econômico, à geração de empregos, à exploração dos recursos naturais e ao desenvolvimento, parece endossar os argumentos daqueles que permanecem se beneficiando com a dicotomia “ser humano *versus* natureza”. Isso nos faz refletir sobre o papel que a Educação Ambiental, dentro de suas diferentes vertentes, vem desempenhando na reafirmação ou na problematização desse paradigma.

Em contrapartida, não se pode negar o avanço dos esforços no sentido da politização das discussões ambientais nos centros acadêmicos e até mesmo nas escolas e ambientes não formais de ensino. No entanto, a força do discurso hegemônico se faz presente e constante nas propagandas, nos programas empresariais que se instalam nas escolas, nas determinações dos órgãos internacionais para as políticas públicas; de forma que a Educação Ambiental permanece assumindo, grade parte das vezes, o papel de propagadora de comportamentos individuais e conciliadora entre os interesses econômicos corporativos e a sustentabilidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

É no sentido de retomar a dimensão subversiva e contestatória da Educação Ambiental, a partir da perspectiva do Sul global, que a Educação Ambiental de base Comunitária (EABC) em diálogo com a Educação Ambiental Crítica e com a Ecologia Política latino-americana, vem propondo junto aos grupos populares, outras possibilidades de encontro (SARRIA et. al., 2018). A reconexão entre as dinâmicas sociais, políticas e ambientais, se fazem claras, sobretudo na experiência dos grupos populares organizados, cujos ensinamentos provêm da prática e o conhecimento não se restringe aos “cérebros dos especialistas”, mas reverbera nos corpos e nos territórios.

É nesse sentido que no presente ensaio trazemos duas importantes referências para se pensar um ambientalismo humanizado, uma educação ambiental localizada, pluricultural e gestada junto aos grupos populares. Lançamos o desafio de trançar diálogos possíveis entre Paulo Freire e Vandana Shiva, compreendendo nos encontros entre pensamentos, práticas, tempos e espaços campos de possibilidades para encarar uma das mais difíceis “situações-

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

limites”¹ de nosso tempo – a crise civilizatória capitalista. Nossa motivação se orienta pelas importantes contribuições que o educador e pensador brasileiro e a ambientalista e teórica indiana vêm trazendo para se pensar uma educação ambiental que integre a preservação da natureza à luta contra as injustiças e a desumanização, no Sul global. Com isso, a partir da leitura e análise de algumas obras selecionadas destes dois autores (FREIRE, 1981; 1987; 1996; 2015; SHIVA, 1993, 1995, 2003, 2005, 2006) propomos alguns temas (ou categorias) para se pensar os desafios encarados pela Educação Ambiental e pelos grupos subalternizados em resistência. Temas que não seriam possíveis se não fosse o encontro entre Freire e Shiva, o diálogo, que por mais que não tenha acontecido em vida, propomos que possa acontecer no plano das ideias e das utopias.

Nosso percurso se inicia com uma pequena apresentação dos dois pensadores, em que abordamos a importância de Paulo Freire e sua obra para a Educação Ambiental brasileira e a inserção de Vandana Shiva como uma das pioneiras na elaboração de um ecologismo popular com grande influência da perspectiva das mulheres do Sul global. Depois adentramos as possibilidades de diálogo, não apenas entre algumas das principais categorias trabalhadas nas obras destes autores, mas também entre suas trajetórias de vida e a influência destas em seu pensamento. A partir daí, traçamos paralelos com aquilo que vimos compreendendo como uma Educação Ambiental *desde el Sur*.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O referencial teórico metodológico de Paulo Freire vem sendo amplamente utilizado por pesquisadores e educadores, no campo da Educação Ambiental (DELIZOICOV; DELIZOICOV, 2014). A Educação Ambiental Crítica, desde sua origem, teve forte influência na Educação Popular freiriana. Durante o período de redemocratização no Brasil, no final dos anos 1980, o diálogo entre ambientalistas, educadores populares e movimentos sociais levantaram a necessidade de se tratar a questão ambiental de forma politizada e não apenas pela ótica conservacionista, que dominava o ambientalismo recém-chegado ao Brasil, vindo dos países do norte. Nesse processo, as contribuições das teorias críticas da educação e do acúmulo trazido pelas organizações populares ajudaram a elaborar os ideais emancipatórios por essa vertente da educação ambiental (LOUREIRO, 2009).

¹ FREIRE (1987)

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Para Figueiredo (2006) a perspectiva de Paulo Freire oferece a possibilidade de elaboração de uma Educação Ambiental Dialógica, na medida em que enfatiza a dimensão do “ser mais” como vocação ontológica de todo ser humano. Além disso, o aprendizado só acontece se for coletivo, onde, a partir da superação das situações limitantes, os grupos caminham juntos, passando da curiosidade do senso comum para a “curiosidade epistêmica”, aumentando sua criticidade e educando-se à medida que se percebem como sujeitos de sua história. Este autor salienta ainda que a perspectiva freiriana nos atenta para a necessidade de evitar os discursos vazios, demagógicos e descolados da prática, tão comuns na Educação Ambiental em suas vertentes mais pragmáticas², pois como apresenta Freire, a palavra se torna potente quando se transforma em “palavra- ação” (FIGUEIREDO, 2006).

Camargo e Sánchez (2015) argumentam que a metodologia freiriana é especialmente importante na contextualização das práticas educativas ambientais, pois parte dos saberes e realidades locais para ampliar o olhar sobre as questões ambientais mais urgentes, favorecendo o diálogo entre diferentes saberes. Para os autores, essa dinâmica potencializa o engajamento das comunidades nos projetos de transformação socioambiental, pois considera sua realidade concreta como ponto de partida para o aprofundamento das dinâmicas ambientais, políticas, sociais e culturais que compõem a realidade.

O Grupo de Estudos em Educação Ambiental *desde el Sur* (GEASur), destaca, que para a Educação Ambiental de base Comunitária (EABC) o diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação Popular freiriana assume um papel central (CAMARGO, 2017; OLIVEIRA; SÁNCHEZ, 2018). Isso porque, em muitas experiências, o diálogo de saberes, a memória oral, as histórias de vida, a cultura popular e os saberes locais vêm constituindo bases férteis para estruturação de propostas educativas comunitárias e territorializadas. Da mesma forma, observa-se a necessidade de diálogo com a dimensão imaterial das relações ser humano-natureza, no que diz respeito à espiritualidade e a transcendência (CAMARGO, 2017). Para a EABC, o acúmulo trazido por Paulo Freire, em constante diálogo com a caminhada das classes populares, compõe o legado produzido pelo pensamento crítico latino-americano. Por isso, seu pensamento consiste não apenas numa referência teórica para pesquisas e práticas, mas também

² Assim como Layrargues e Lima (2014) compreendemos que não há uma só Educação Ambiental, mas que este é um campo heterogêneo onde algumas macro-tendências principais podem ser destacadas – a conservacionista, a crítica e a pragmática. A corrente pragmática seria aquela mais adaptada aos ditames do mercado, ligada à noção de desenvolvimento sustentável, das tecnologias e selos verdes, da eco- eficiência e da monetarização das emissões de gases).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

como fundamentação filosófica, epistêmica e metodológica para se pensar a Educação Ambiental (SARRIA et. al., 2018).

Como reflete Layrargues (2014) a importância de Paulo Freire para a Educação Ambiental se deve à possibilidade de retomada da criticidade deste campo:

Mas por que, afinal de contas, Paulo Freire é uma referência fundamental para a Educação Ambiental? Talvez porque essa seja uma excepcional porta de entrada teórica para quem se inicia no campo, em função da sua vocação problematizadora cujo potencial de rompimento definitivo com o senso comum já cristalizado em uma Educação Ambiental conteudista, normativa, instrumental, acrítica, etapista e a-histórica, ideologicamente neutra não é nada desprezível. Talvez também porque oportuniza, a todos os educadores ambientais que minimamente reconhecem no pensamento freiriano as possibilidades de enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder autoritário, as condições político-pedagógicas para o adensamento das forças sociais progressistas (LAYRARGUES, 2014, p. 11-12).

VANDANA SHIVA E O AMBIENTALISMO POPULAR IMPULSIONADO PELAS MULHERES

A figura de Vandana Shiva como ativista ambientalista é hoje reconhecida mundialmente. Nascida na cidade indiana de Dehra Dun, bem abaixo dos Himalaias, filha de mãe agricultora e pai guarda florestal, graduou-se em física, cursou o mestrado em filosofia da ciência, e fez o doutorado na área da física quântica. Seu direcionamento para as questões ambientais, segundo ela, se deu na volta para casa, onde percebeu com tristeza a degradação e a pobreza nas regiões onde vivia quando criança (SHIVA, 1995). Seu envolvimento com o movimento *Chipko*³, articulado por grupos de camponesas indianas, marcou fortemente sua produção teórica e seu ativismo. Para Jacob (2019):

[...] Vandana Shiva combina aguçada pesquisa intelectual com corajoso ativismo e suas ações abrangem desde incansáveis conferências em universidades de todo o mundo até à interação com camponeses e camponesas na zona rural da Índia. Como intelectual militante, Shiva atua em muitas frentes e seu trabalho tem enorme

³ O Movimento *Chipko* (palavra indiana que significa “abraço”) foi um movimento de resistência liderado por um grupo de camponesas indianas de Uttarakhand, nos anos 1970, contra o desmatamento voltado para extração de madeira, em bosques milenares, dos quais dependia sua sobrevivência e de sua comunidade. O ato de abraçar as árvores para impedir que fossem derrubadas ganhou repercussão em todo mundo. Além da preservação florestal, as mulheres denunciavam a imposição de um modelo que transformava a complexidade e multifuncionalidade da floresta para as comunidades em simples fornecedora de matéria prima para o capital privado (SHIVA, 1995).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

repercussão tanto no Norte quanto no Sul global. Uma pluralidade de movimentos locais e globais encontram em Vandana Shiva elementos teóricos e impulso inspirador para levarem adiante suas lutas em defesa das sementes *crioulas*, pela propriedade tradicional do conhecimento, contra o patriarcado e pela soberania alimentar (JACOB, 2019, p. 1).

A amplificação da noção de ecologia, para abrigar não apenas as riquezas naturais, mas também os setores marginalizados da sociedade fazem parte do pensamento de Shiva (KOTHARI, 1995). Além disso, em suas obras, é possível perceber a constante articulação entre os fenômenos locais (expropriação da terra, fome e insegurança alimentar, imposição de modelos de produção insustentáveis, privatização da água) e as determinações geopolíticas globais para os países empobrecidos.⁴ (SHIVA, 1995, 2003, 2006).

Ao salientar a importância de se analisar a crise ambiental a partir do ponto de vista das mulheres do Sul global, Shiva representa uma voz eloquente dentro do pensamento Ecofeminista, que dá foco à resistência das mulheres sob uma perspectiva descolonizadora e empoderadora (KIRJNER, 2019). Para a autora, o combate ao universalismo é também o combate à violência que opera através da invisibilização, por um lado, do trabalho e das redes de produção de vida, mantidas pelas mulheres; por outro, dos impactos do “desenvolvimento”, que recaem de forma mais intensa sobre elas e seus filhos, à medida que devastam as fontes de subsistência e a sociobiodiversidade (MIES; SHIVA, 1993; SHIVA, 2003).

As discussões levantadas por Shiva encontram ressonância também na Ecologia Política (MARTÍNEZ ALIER, et. al., 2017) e da Educação Ambiental (OLIVEIRA et. al., 2020). A percepção dos conflitos ambientais como pontos chave para o desvelamento das assimetrias no acesso, gestão e uso das riquezas naturais pelos diferentes grupos sociais, faz parte do esforço empenhado por estes campos (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Sob a perspectiva da Educação Ambiental de base Comunitária (EABC) experiências como a dos movimentos sociais, comunidades tradicionais, organizações populares, conselhos comunitários, grupos de mulheres, entre outros, representam formas de resistências ambientais populares, que vêm gestando alternativas coletivas para o enfrentamento das questões socioambientais, partindo do diálogo com a Educação Popular e a Ecologia de saberes (SARRIA et. al. 2018). Nesse escopo, categorias trazidas por Shiva, como “monocultura das mentes”, “mau desenvolvimento”,

⁴ Nesse sentido, podemos citar como exemplos o modelo de desenvolvimento capitalista e a revolução verde, como formas impostas pelos países ricos como solução para o subdesenvolvimento e a fome. Projetos que, como argumenta Shiva, acabaram por intensificar esses processos, à medida que desmantelaram modos de vida e economias de subsistência e restringiam a soberania alimentar das comunidades, respectivamente (SHIVA, 2003).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

“enraizamento” nos auxiliam a aprofundar nosso entendimento sobre do chamando “ecologismo popular” (ALIMONDA, 2014) tanto no âmbito teórico acadêmico, quanto na prática educativa engajada junto às comunidades.

As contribuições de Shiva também dão suporte teórico/prático para o fortalecimento de movimentos como a agroecologia, o movimento por soberania alimentar e a luta contra os transgênicos (JACOB, 2019). A partir de uma crítica radical à crise ambiental, como resultado da dominação e colonização das fontes regeneradoras de vida, pelo capitalismo patriarcal, Shiva lança mão de uma ótica ecofeminista do Sul, anti- colonialista e anti- capitalista, para pensar e pôr em prática⁵ alternativas que produzem epistemologias outras, outras formas de estar no mundo.

DIÁLOGOS ENTRE PAULO FREIRE E VANDANA SHIVA

A IDENTIFICAÇÃO DAS OPRESSÕES

Analisar a realidade sob uma perspectiva crítica significa interpretá-la como resultado de múltiplos fatores. Significa também identificar e esmiuçar as estruturas não aparentes de poder que estão por trás daquilo que entendemos como real. A identificação das opressões, suas causas e desdobramentos em nossa realidade social, política, cultural e ambiental, ao longo da história, são parte desse esforço. É nessa esteira que traçamos um primeiro ponto de encontro entre o pensamento de Vandana Shiva e Paulo Freire.

O pensamento ambientalista de Vandana Shiva se distancia dos moldes hegemônicos ocidentais, exatamente por questionar as causas que interligam a degradação ambiental às injustiças sociais, nos países do Sul global. Sua principal crítica se destina à culpabilização dos pobres e dos países subdesenvolvidos como principais responsáveis pela degradação ambiental no planeta (SHIVA, 1995). Apoiada pela experiência indiana, a autora expõe a crise ambiental como resultado de um sistema monocultural capitalista e patriarcal, que é ambientalmente destrutivo e socialmente excludente. E aponta o colonialismo, o imperialismo e, mais recentemente, o desenvolvimento capitalista como processos produtores de pobreza e degradação ambiental, na medida em que vêm contribuindo substancialmente para o

⁵ A organização *Navdanya*, fundada por Vandana Shiva, tem como objetivo a preservação das sementes, do solo, das águas e dos conhecimentos tradicionais sob uma perspectiva alternativa. Para saber mais: <http://www.navdanya.org/site/>

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

desmantelamento das redes de produção de vida e subsistência desses povos, ao longo do tempo. Dessa forma, a questão ambiental pode ser enxergada sob a perspectiva da produção de opressões, a partir das disputas entre os interesses dos grupos populares e do capital privado nos territórios.

Na teoria e prática político- pedagógicas elaboradas por Paulo Freire, a dimensão da opressão assume um papel central. Em sua “pedagogia do oprimido” Freire (1987) aprofunda a origem das opressões como causa da desumanização imposta aos oprimidos por aqueles que compõem as classes dominantes. Concebe, portanto, a humanização como vocação de todos os seres humanos e sua oposta, a desumanização, como realidade histórica em que essa vocação é negada, a partir das injustiças e da opressão. Salienta que, por ser histórica tal realidade não é definitiva e pode, portanto, ser transformada. Daí o fato da situação de opressão ser também impulsionadora da luta pela liberdade, pela desalienação, pelo fim da própria opressão. Assim, a pedagogia do oprimido é concebida como:

[...]aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça de sua opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 32).

Materialmente, as relações de opressão se manifestam de diversas formas e são inauguradas, segundo Freire, pelo opressor, por meio da violência presente na negação à palavra do oprimido, por sua objetificação, através do roubo de seu trabalho, do impedimento de que tenha uma vida digna. Aspectos que nos aproximam também das injustiças ambientais que acabam por restringir formas de vida que não se adéquam ao modelo moderno ocidental, obrigando populações que mantêm relações de interdependência e subsistência com a natureza por gerações a, simplesmente, abandonar seus saberes e modos de vida e incorporar modelos estrangeiros desenvolvimentistas que se impõem violentamente nos territórios, mesmo que estes lhes arrastem para a escassez, proveniente da falta de autonomia sobre o trabalho, a terra e o saber (SHIVA, 2003). Como reitera Freire (1987) os opressores tendem a perpetuar esse modelo, que passa de geração a geração.

[...] Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objeto de domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nessa ânsia irrefreada de posse,

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

desenvolvem em sai a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro seu objetivo principal (FREIRE, 1987, p. 46).

Shiva (1995), por sua vez, localiza essa lógica como fundante do sistema capitalista patriarcal ocidental e reflete sobre suas consequências sobre as relações com a natureza e o conhecimento:

La revolución científica de Europa transformó la naturaleza de *terra mater* en una máquina y una fuente de materias primas; con dicha transformación quedaron eliminadas todas las limitaciones éticas y cognocivas que impedían violentarla y explotarla. La revolución industrial convirtió la economía de prudente administración de los recursos para el sustento y satisfacción de las necesidades básicas en un proceso de producción de bienes para hacer el máximo de ganancias. El industrialismo creó un ilimitado apetito de explotación de recursos, y la ciencia moderna proporcionó la licencia ética y cognociva para que dicha explotación fuera posible, aceptable y deseable (SHIVA, 1995, p. 23).

A reflexão trazida por Shiva com respeito à utilização da ciência e do conhecimento como formas de dominação é compartilhada por Freire, quando reflete sobre o alcance da lógica opressora:

Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam (FREIRE, 1987, p. 47).

No campo da educação ambiental, uma das principais críticas feita pela EAC e pela EABC à vertente pragmática⁶ é sua “neutralidade”, ou, poderíamos dizer, sua “universalidade”. A disseminação da mensagem ambiental por órgãos internacionais, pelas mídias e por programas empresariais, na maioria das vezes, traz essa visão uniformizada de comportamentos e práticas adequados à preservação ambiental e à sustentabilidade. O que pouco de discute é a falta de interlocução com a realidade local das comunidades, com as disputas econômicas e políticas em torno do acesso e gestão das riquezas ambientais e da real responsabilidade dos

⁶(LAYRARGUES; LIMA, 2014)

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

grandes empreendimentos na degradação dos territórios e dos bens naturais comuns, em benefício de interesses privados (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

O diálogo entre as perspectivas de Shiva e Freire nos trazem instrumentos para problematizar a universalidade e a neutralidade do pensamento ambiental contido na Educação Ambiental hegemônica. Como afirma Shiva (2003), narrativas universalizantes e não politizadas acabam por encobrir a complexidade da questão ambiental e restringi-la à responsabilidade individual, desvinculando-a dos processos mais amplos como, por exemplo, o papel de produtores de matérias primas, destinado aos países do Sul, na geopolítica global. A pretensão de universalidade encobre o fato de que todo pensamento é localizado, mesmo o pensamento hegemônico, que se insere na lógica capitalista dos países ricos do Norte global e oferece subsídios para elaboração de um modelo para as políticas ambientais em todo mundo. Nessa se admite, por exemplo, que impactos socioambientais de grande magnitude, contra populações locais sejam encarados como “externalidades” do processo de produção capitalista e que a solução para elas esteja no oferecimento de medidas compensatórias e metas de “sustentabilidade” das empresas (MIES; SHIVA, 1993). Shiva nos alerta para a necessidade de contestação tanto da universalidade, quanto da neutralidade dos saberes e das condutas ambientais:

A ligação entre saber e poder é inerente ao sistema dominante porque, enquanto quadro de referência conceitual está associado a uma série de valores baseados no poder que surgiu com a ascensão do capitalismo comercial. A forma pela qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual transforma a natureza e a sociedade geram desigualdades e dominação e as alternativas são privadas de legitimidade. O poder também é introduzido na perspectiva que vê o sistema dominante não como uma tradição local globalizada, mas como uma tradição universal, inerentemente superior aos sistemas locais (SHIVA, 2003, p. 22).

Freire (1996), por sua vez, quando se refere ao compromisso dos educadores progressistas e da própria educação libertadora argumenta que não se deve seguir o caminho da neutralidade, que em sua aparência externa parece não representar posicionamento algum, mas que na verdade representa sim o alinhamento com a conduta já estabelecida, geralmente, afinada aos interesses das classes dominantes. Para ele, o educador precisa manter claro para si e seus educandos o posicionamento político contrário às discriminações, às injustiças e a exploração das minorias, que são, na verdade, a maioria (FREIRE, 1996).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

No que tange às discussões ambientais, poderíamos argumentar que o não posicionamento de ativistas, educadores e universidades com relação às injustiças ambientais vividas por grande parte da população do nosso país tende a manter o que já existe, um modelo de Educação Ambiental alienado de questões urgentes como: a fome, a perseguição de defensores dos direitos humanos e da natureza, a perda de territórios pelas populações tradicionais, a falta de condições ambientais básicas para a sobrevivência, entre outros.

Podemos perceber que, tanto Freire quanto Shiva nos fazem o convite de pensar para além do *stablishment*, do discurso oficial, do pensamento hegemônico. Suas reflexões nos impelem a enxergar a existência em sua complexidade, dialogicidade e historicidade, à medida que põe em discussão as bases filosóficas, sociais e políticas que estão por trás da opressão e que operam mecanismos não aparentes de dominação, tanto social quanto ambiental. Oferecem, portanto, pontos de partida para se pensar criticamente a relação ser humano- natureza, no sentido da desalienação.

A CULTURA POPULAR E OS SABERES ANCESTRAIS

Outro ponto de diálogo entre Paulo Freire e Vandana Shiva se encontra na forma como constroem seu pensamento: vinculando sempre teoria e prática. Assim que suas elaborações trazem consigo uma longa experiência junto aos grupos populares e suas situações concretas de vida. Se para Freire, essa experiência teve como ponto de partida o trabalho pedagógico junto aos agricultores, operários e muitos outros grupos populares em processos de alfabetização; para Shiva esse encontro se deu em meio ao ativismo socioambiental dos grupos camponeses em defesa de seus territórios e de suas formas de vida, especialmente no movimento *Chipko*, liderado pelas mulheres, na região dos Himalaias, na Índia.

Esse contato, constante em suas trajetórias de vida, transparece em seus escritos de uma forma muito particular, no sentido de que, mesmo não pertencendo àquela classe, ou aqueles grupos com os quais trabalham, se colocam, além de educadores, como aprendizes comprometidos⁷. Essa perspectiva parece refletir a convicção de que o saber não pode estar desvinculado da prática, muito menos da dimensão do coletivo, caso contrário, corre o risco de conduzir a práticas alienadas, descoladas da realidade. Nesse sentido, a produção de um saber

⁷ Aqui ressaltamos que a família de Paulo Freire, durante sua infância e adolescência, enfrentou sérias dificuldades financeiras. Freire conheceu a fome, que o marcou profundamente e foi definida por ele em algumas de suas obras como “expressão máxima das injustiças humanas” (MACHADO, 2015, p. 202).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

engajado, voltado para a liberdade e para luta contra as injustiças não pode ser produzida sem a participação daqueles que as sofrem. Nesse ponto, Freire e Shiva percebem nos grupos oprimidos e naqueles mais atingidos pelas injustiças ambientais os principais agentes de transformação da realidade, respectivamente.

É nesse sentido que observamos em Freire a valorização da cultura popular como território de produção de saberes, de cultura e de leituras de mundo, tida como campo fértil de possibilidades para o processo educativo que leva ao “ser mais” (FREIRE, 1987). De forma semelhante, Shiva localiza nos saberes ancestrais, inseridos também na cultura de cada povo, as potencialidades para o aprendizado de relações ambientais e sociais mais harmônicas e menos destrutivas, reconhecendo que estes resultam de séculos de interações das comunidades humanas com a natureza (SHIVA, 2003).

Shiva identifica no reducionismo científico uma chave importante para se entender o apagamento dos saberes ancestrais, ao longo dos processos de imperialismo e do próprio “desenvolvimento” contemporâneo. Segundo ela, originária da revolução industrial entre os séculos XV e XVI, a lógica reducionista se inseriu perfeitamente nos desígnios do capitalismo industrial, ou seja, uma forma particular de organização política e econômica que tinha como base a homogeneização da produção, a fragmentação do conhecimento e a transformação da natureza em fornecedora de recursos naturais unifuncionais.

Essa lógica, desde o início, foi legitimada pela ciência reducionista que, de certa forma, transformou o conhecimento em especialidade e aqueles que os possuíam, em especialistas (SHIVA, 1993). Assim, toda forma de conhecimento que não se encaixasse nesse modelo passou a não ser encarada como conhecimento legítimo, mas como ignorância ou superstição. A partir daí, sistemas complexos de conhecimentos e tecnologias desenvolvidas pelos povos, baseados numa perspectiva holística de relação com a natureza, foram invisibilizados e classificados como não saber.⁸ Áreas florestadas e biodiversas, fruto do trabalho social destes grupos humanos, passaram a ser concebidas como natureza passiva, selvagem e improdutiva, sujeita à dominação e à exploração. Nesse fragmento, Shiva (1993) explica como este processo está no cerne da produção de injustiças e, poderíamos complementar, dos conflitos ambientais:

Quando o labor é definido como não-labor, o valor torna-se não valor, os direitos não direitos e a invasão passa a ser definida como um melhoramento. [...] Isso consegue três coisas simultaneamente: 1) nega qualquer contributo por parte daqueles cujos produtos são apropriados e, ao converter a sua actividade em passividade, transforma

⁸ Dinâmica que, na América Latina, remete à chegada dos primeiros invasores europeus (LEFF, 2009).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

recursos utilizados e desenvolvidos em recursos “inutilizados”, “não desenvolvidos” e “desperdiçados”; 2) ao interpretar a apropriação como “desenvolvimento” e “melhoramento”, transforma o roubo num direito que reclama a propriedade, baseado numa alegação de melhoramento; e 3) da mesma maneira, ao definir o labor social anterior como natureza, não lhe conferindo, assim, quaisquer direitos, transformam os direitos que as pessoas reclamam como consuetudinários, de usufruto coletivo, em “pirataria” e roubo” (SHIVA, 1993, p. 49).

Ao discutir a importância da cultura popular dentro de um projeto educativo emancipatório, Freire reitera a produção de cultura como atividade humana fundamental de transformação do mundo, através do trabalho, mediada pela natureza. Discute também as relações de poder advindas dessa prática, na medida em que podemos identificar a existência de uma “cultura dominante” que se apresenta como universal e acaba por desconsiderar a produção de cultura pelos grupos subalternizados (FREIRE, 1981). Nesse sentido, nos ajuda a síntese de Brandão (2015):

A oposição estrutural entre modos sociais de participação na cultura é o que explica a cultura popular. No contexto das sociedades latino-americanas, por exemplo, esta é uma das faces da relação negada de universalização da cultura, e torna mais do que visíveis a posição subalterna de saberes, valores e símbolos de sujeitos e grupos étnicos e sociais dominados no processo da história. Assim, as culturas dos dominados são, ao mesmo tempo, a cultura imposta às classes populares, e as culturas que elas criam de acordo com a forma como participam na vida social em todas as suas dimensões. (BRANDÃO, 2015, p. 120).

No âmbito da alfabetização de grupos camponeses, em vários países da América Latina, a crítica de Freire se volta para a forma como o analfabetismo era visto pelo pensamento dominante, como mazela a ser eliminada rapidamente e dos analfabetos como incapazes, como seres diferentes de todos os outros. Nesse mesmo sentido, o educador contestava a utilização de métodos pedagógicos depositários, conteudistas e infantilizadores, que desconsideravam totalmente a experiência existencial e o acúmulo de conhecimentos destes sujeitos, ao longo de sua vida. É dessa forma que seu método pedagógico buscou incorporar essas experiências, a partir da cultura popular, para que as palavras aprendidas tivessem significado em sua práxis e o movimento de aprendizado contribuísse para a percepção crítica dos educandos quanto a sua própria existência e sua atuação no mundo.

O Método Paulo Freire de alfabetização e educação de adultos realiza-se em uma geometria didática com pessoas ao redor de um círculo de cultura. E ele se inicia com

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

um diálogo em que, através de sucessões de imagens sugestivas, os educandos se descobrem como seres do mundo da cultura. Um mundo criado por eles por meio do trabalho, da práxis. Um mundo que, portanto, uma vez dialogado, refletivo e criticamente repensado e passado da “consciência ingênua” à “consciência crítica”, deveria ser social e politicamente transformado. Como um dos principais pensadores dos movimentos de cultura popular e da pedagogia crítica situada em uma proposta de educação libertadora, Paulo Freire foi sempre um defensor da ideia de que existe uma dimensão política na cultura e, portanto, na educação (BRANDÃO, 2015, p. 116).

Quando nos voltamos para Educação Ambiental, os aspectos levantados pelos dois autores dão embasamento teórico/prático para compreendermos os grupos populares como produtores de conhecimentos e de formas de relação com a natureza, que estão interconectadas à produção de cultura. As dimensões social e ambiental aparecem, portanto, indissociáveis.

No Brasil e em toda América Latina, a ambientalização das lutas sociais vem se dando através da luta pela terra, contra a mineração e a privatização da água, pela soberania alimentar, entre outros. Movimentos frequentemente impulsionados pelas mulheres e suas comunidades, cuja ligação com o trabalho de subsistência as tornam mais dependentes das riquezas naturais comuns (SVAMPA, 2015). A Marcha das Margaridas, que acontece no Brasil há alguns anos, é um exemplo da articulação entre diferentes reivindicações trazidas pelas mulheres do campo, das águas e das florestas, onde a temática ambiental se mostra cada vez mais presente como parte estratégica da resistência e permanência das comunidades em seus territórios (SILIPRANDI, 2012). A experiência dessas mulheres, de luta e busca por alternativas contra a fome e as injustiças produzem aprendizados, práticas e valores que enriquecem a perspectiva da Educação Ambiental (OLIVEIRA et. al., 2020).

Estas constatações reforçam a importância de se buscar nas lutas e resistências socioambientais populares a real potencialidade de transformação das relações sociais, culturais e ambientais. Da mesma forma, o compromisso da Educação Ambiental com a visibilização, reflexão e aprendizado crítico, a partir destas resistências, se torna fundamental para o processo de aumento da criticidade dos indivíduos sobre sua própria realidade ambiental e da sociedade como um todo (LOUREIRO, 2009). O reconhecimento de que os grupos populares vêm produzindo conhecimentos e relações ambientais diversas, a partir do seu trabalho de subsistência, em constante diálogo com os ciclos da natureza (SHIVA, 2003); se fortalece com a existência de dinâmicas pedagógicas que produzem reflexões sobre as injustiças ambientais e a disputa de interesses por trás delas e, sobretudo, que possibilitam a conscientização destes grupos sobre sua atuação como transformadores dessa realidade.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

A SOCIOBIODIVERSIDADE COMO TERRENO FÉRTIL PARA OS INÉDITOS VIÁVEIS

Da mesma forma que podemos observar o empenho crítico de desvelamento das injustiças, tanto em Freire como em Shiva, encontramos também em suas concepções o que Freire (1987) identifica como “anúncio”. Em uma de suas obras (FREIRE 2015) ele reflete sobre a ineficiência do pensamento (ou do intelectual) que apenas critica sem se empenhar na busca por possibilidades de anúncio; sem dialogar com a historicidade dos processos humanos, que estão em constante modificação: “Seres condicionados não determinados, nossa luta constante, ou uma delas, se faz no sentido de não sermos reduzidos ao papel de puros objetos, como se não tivéssemos transformado o suporte em mundo.” (FREIRE, 2015, p. 19).

Assim que, para Freire, diante do olhar histórico para os processos, as possibilidades de libertação surgem a partir da tomada de consciência de que a realidade concreta, apesar de limitante, não é definitiva. Dessa forma, os próprios limites, quando conhecidos e refletidos criticamente, podem servir como impulsionadores do engajamento de mulheres e homens em ações libertadoras (FREIRE, 1987). Em seu método pedagógico este fundamento se materializa na identificação das “situações- limites” e, a partir delas, na possibilidade de se pensar “inéditos viáveis”. À medida que as limitações são analisadas sob uma perspectiva cada vez mais crítica, é possível abrir espaço para a imaginação de novas possibilidades, de alternativas possíveis para aquele grupo, naquele momento histórico, o que possibilita a superação da situação paralisadora e o caminhar no sentido da ação social (ibid.).

Da mesma forma que Freire enxerga nos grupos populares a potencialidade libertadora tanto para oprimidos como para opressores (FREIRE, 1987), Shiva compreende que o fortalecimento das mulheres, das comunidades tradicionais e a garantia de continuidade de seus modos de vida são a chave para que toda humanidade aprenda outras formas de relação entre as pessoas e com a natureza.

Em seu livro “Monoculturas da mente” Shiva (2003) discorre sobre uma de suas teorias mais conhecidas: a monocultura como silenciadora de alternativas e destruidora da diversidade. O modelo civilizatório imposto aos países colonizados (e a todo mundo, através da globalização capitalista) tem um caráter homogeneizador e uma das formas pela qual constrói essa homogeneidade fictícia é através da eliminação da diversidade, tanto da diversidade cultural e cognitiva (saberes, conhecimentos, epistemologias) quanto da diversidade biológica.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Consequentemente, a monocultura consiste sim num modo de produção agrícola que soterrou a complexidade das práticas milenares locais, trazendo escassez nutricional e pobreza. Mas mais do que isso, o pensamento monocultural também passou a povoar as subjetividades, instituindo o saber único, o modelo social único, a forma de relacionar-se com a natureza única. Nesse cenário, o espaço para se pensar alternativas dentro da pluralidade e da diversidade é sistematicamente negado pela cultura dominante capitalista. A crise ambiental, portanto, se configura na negação da pluralidade e da sociobiodiversidade como potência criativa de renovação da vida (MIES; SHIVA, 1993).

Ao buscarmos aproximar o pensamento de Shiva e Freire, no que diz respeito à busca por alternativas ao modelo dominante, podemos compreender, que para ambos o ponto de partida é tudo aquilo que é e sempre foi negado. Ou seja, os grupos populares expropriados de sua relação de interdependência com a Terra, são aqueles que possuem a potencialidade de, ao reconhecerem e lutarem por sua humanidade, transformar as relações socioambientais na qual estão inseridos. Nesse percurso incessante de busca por alternativas, a diversidade aparece como elemento fundamental.

A sociobiodiversidade, ao contrário da homogeneização, oferece maior repertório, tanto concreto quanto subjetivo, para se pensar alternativas para os problemas cotidianos nos territórios e para a luta contra as injustiças. A biodiversidade garante a maior resiliência dos sistemas ecológicos e das comunidades humanas, ao passo que oferece alternativas acessíveis de subsistência e cura, mesmo àqueles excluídos do sistema dominante. Já a pluralidade das culturas traz consigo cosmovisões, tecnologias, experiências e práticas que engrossam o caldo das possibilidades de gestão coletiva das riquezas naturais e das resistências contra a privatização dos bens comuns (SHIVA, 2003, 2006).

Dialogando com a perspectiva de Freire, Loureiro (2019) ressalta que a Educação Ambiental Crítica não entende que a Educação Ambiental tem o papel de disseminar hábitos e valores, provenientes das classes dominantes, tidos como mais adequados ao enfrentamento da crise ambiental. Mas sim, possibilitar junto aos grupos populares, baseado em sua realidade e em suas formas de significação da natureza, o desenvolvimento de processos críticos que promovam sua maior participação e a construção de novas relações, desenvolvidas coletivamente. Nessa esteira, a diversidade de atores sociais, envolvidos nos processos pedagógicos ambientais se torna uma potência, onde a experiência das mulheres, dos povos indígenas, das comunidades camponesas, dos grupos periféricos e muito outros podem trazer

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

diferentes pontos de vista e contribuições para se pensar alternativas libertadoras (LOUREIRO; FRANCO, 2014).

Estas reflexões trazem para a Educação Ambiental a necessidade de integração entre os processos de humanização e a preservação da diversidade, que deixa de ser apenas biodiversidade para englobar a sociobiodiversidade. Percebendo os seres humanos, portanto, não como seres apartados da natureza, essencialmente destruidores e dominadores; mas como seres históricos em constante elaboração de sua existência, junto à natureza. Esta percepção não exclui os conflitos e as condutas de exploração ambiental, mesmo dos grupos populares, condicionadas também pela lógica dominante capitalista de mercantilização da vida. No entanto, nos permite percebê-los criticamente, como parte do movimento de busca por alternativas contra a opressão, a expropriação, o *deplazamiento* e as injustiças ambientais. Trajetória que, cada vez mais, evidencia a interdependência entre as dinâmicas sociais e ambientais, já que é na diversidade social e ambiental que se encontra a possibilidade de enfrentamento do sistema capitalista.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE EL SUR: PELA HUMANIZAÇÃO, DESALIAENAÇÃO E INTERDEPENDÊNCIA

De muitas formas Paulo Freire e Vandana Shiva nos auxiliam a pensar uma Educação Ambiental desveladora das estruturas opressoras, onde os grupos subalternizados assumem o papel negado de agentes das transformações socioambientais. A Educação Ambiental que nos chega de forma hegemônica, ainda estabelece a uniformidade dos conhecimentos ecológicos como base de compreensão das dinâmicas ambientais; quando estas, na verdade, se inserem numa complexa rede de interações sociais, culturais e políticas. Para Leff (2009) os “saberes ambientais” tão desejados para a transformação da sociedade não são predeterminados, nem se exaurem nas soluções tecnológicas, mas surgem da interação entre os atores sociais e a natureza em meio às disputas e aos imprevistos. São, portanto, saberes relacionais e inacabados.

Nesse sentido, quando apontamos para uma Educação Ambiental *desde el Sur* nos referimos às insurgências de movimentos e práticas que contestam o discurso único dos países centrais, para elaborar dinâmicas enraizadas nas realidades locais, na cultura popular, nas lutas dos povos originários e das comunidades tradicionais (SARRIA, et. al., 2018). Em outras palavras, experiências que geram conceitos, epistemologias e saberes que se constituem nas

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

resistências e, por sua vez, complexificam a visão ambiental ao trazê-la para realidade da periferia, dos invisibilizados, *desde el Sur*.

O ambientalismo disseminado por Vandana Shiva se insere na realidade sociocultural da Índia, país multidiverso que esteve por quase 90 anos sob o domínio imperialista inglês. Processo que teve como resultados a intensificação da exploração dos recursos naturais, o apagamento sistemático dos conhecimentos tradicionais e a disseminação da pobreza e da fome. Daí a urgência de um pensamento ambiental comprometido com a eliminação das desigualdades.

A relação entre os seres humanos e a natureza, na visão de Shiva, é fortemente influenciada pela filosofia e a cosmologia indianas, onde esta última aparece como uma força criativa, um princípio sagrado e feminino (SHIVA, 1995), capaz de gerar e regenerar a vida em todas as suas formas. Essa noção de sacralidade da natureza se aproxima bastante da visão dos povos originários latino-americanos que enxergam na terra como Pacha Mama, a mãe sagrada e abundante. A autora salienta que uma das ferramentas mais poderosas de desestruturação das culturas e sociedades originárias, durante os diferentes processos de colonização, foi exatamente o desmantelamento e o apagamento das relações de sacralidade com a terra, onde a Mãe Terra foi substituída pelo deus cristão (SHIVA, 1995).

Para além da dimensão cosmológica indiana, Shiva também conecta sua discussão ambiental às dinâmicas de produção de injustiças através da invisibilização do trabalho de subsistência e de preservação das riquezas naturais realizado pelas populações tradicionais e pelas mulheres. Salienta que os impactos ambientais mais severos atingem de forma mais intensa as comunidades e as mulheres do Sul global. Daí que sua crítica se volta ao modelo de desenvolvimento que desconsidera outros modos de vida que não a capitalista ocidental e prioriza a economia financeira global em detrimento da qualidade de vida da maioria (MIES; SHIVA, 1993).

Por mais que Paulo Freire não tenha se debruçado diretamente sobre a questão ambiental, ou o ambientalismo, a relação “ser- humano- natureza” aparece constantemente em sua obra. Em seus primeiros escritos, há a menção da natureza como mediadora da ação transformadora de homens e mulheres no mundo, através do seu trabalho (FREIRE, 1981, 1987, 1996). Ao longo do tempo, em suas obras mais tardias essa relação se aprofunda, na medida em que a experiência com o território e com as próprias memórias aparecem como constitutivas da subjetividade e da identidade dos sujeitos. Assim que mulheres e homens transformam, mas também são transformados ao longo de suas vidas.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

[...] O Brasil dificilmente existiria pra mim, na forma como existe, sem o meu quintal, a que se juntam ruas, bairros, cidades. A terra que a gente ama, de que a gente sente falta e a que se refere, tem sempre um quintal, uma rua, uma esquina, um cheiro de chão, um frio que corta, um calor que sufoca, um valor por que se luta, uma carência sentida, uma sobra que maltrata a carência, uma língua que se fala em diferentes entonações. A terra por que se dorme mal, às vezes, terra distante, por causa da qual a gente se aflige tem que ver com o quintal da gente, tem que ver com esquinas de ruas, com os sonhos da gente. Em certo momento a amorosidade por nosso quintal se estende ao bairro onde se acha a casa, vai se ampliando a outros bairros e termina por se alojar numa área maior a que nos filiamos e em que deitamos raízes, a nossa cidade (FREIRE, 2015, p. 21).

Esse enraizamento, de que nos fala Freire, tem grande conexão com a noção de território, trazida pelas lutas camponesas de reforma agrária. E de tantos outros movimentos socioambientais populares, que, ao enfrentarem a expropriação de suas terras e a migração forçada, oriundas da expansão de grandes empreendimentos privados, resignificam o sentido do território, sem o qual não há vida comunitária, produção de memórias, religiosidade e a própria reprodução da vida em todas as suas formas. O acompanhamento de Freire a grupos camponeses nos mais diversos territórios da América- Latina apresenta essa perspectiva a partir da relação com a terra, tida como bem comum, cuja função social se volta para produção de alimento e existências (FREIRE, 2015). Hoje, os índices de concentração fundiária latino-americanos permanecem como um dos maiores do mundo (OXFAN, 2019), realidade que está por trás de grande parte dos conflitos socioambientais.

Shiva (1993) explora a questão do enraizamento como uma categoria produtora de resistências. Para ela, o desenvolvimento capitalista ocidental assume um caráter desenraizante, à medida que as empresas e conglomerados industriais, por exemplo, não pertencem especificamente a um território ou país, mas assumem uma identidade globalizada. Estas empresas, por sua vez, utilizam estratégias de desenraizamento das populações locais como forma de desarticulá-las e evitar os conflitos. Assim, suas relações com a terra, com o território e com a natureza são desconsideradas e suas vidas objetificadas.

O desenvolvimento tem significado a ruptura ecológica e cultural dos laços com a natureza, no seio da sociedade, a transformação de comunidades orgânicas em grupos de indivíduos desenraizados e alienados em busca de identidades abstratas. (SHIVA, 1993, p. 135)

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Freire traz para esse diálogo a constatação de que a objetificação de homens e mulheres e da própria vida fazem parte das engrenagens da desumanização. Por isso, é tão importante que as pessoas tenham consciência destes processos, para que possam combatê-los. Objetificação que é contrária à amorosidade e à vocação de “ser mais”. Pensar uma Educação Ambiental a partir dos aportes de Shiva e Freire, nesse sentido, significa desvelar constantemente os processos de desumanização intimamente interligados à destruição da natureza pelo pensamento dominante. Como argumenta Shiva, um dos caminhos para o enfrentamento da crise ambiental passa pela retomada da diversidade negada e pela conscientização de interrelação dos processos.

A “ativação” do que foi, ou está a ser, interpretado como “passivo” pela sensibilidade patriarcal, torna-se então o passo mais significativo na renovação da vida. Superar a alienação dos ritmos e dos ciclos de renovação da natureza e participar neles conscientemente, torna-se uma fonte de ativação enorme. [...] Essa procura e essa experiência da interdependência e da integridade são a base para a criação de uma ciência e conhecimento que, em vez de violar, estimula os sistemas sustentáveis da vida (SHIVA, 1993, p. 51).

Essa perspectiva aponta também para a interdependência dos processos ambientais, sociais, históricos e culturais; e para necessidade do olhar crítico para as dinâmicas que naturalizam a opressão, a exclusão e a exploração desenfreada das riquezas naturais e do trabalho humano. É dessa forma que a Educação Ambiental assume como base filosófica e epistêmica o compromisso com as populações vulnerabilizadas e empobrecidas, entendendo-as como sujeitas coletivas dos processos de transformação. Como argumenta Layrargues (2007), sem o olhar para as injustiças sociais, a Educação Ambiental abre mão de seu potencial revolucionário de produção de mudanças socioambientais significativas e acaba por assumir o papel de simples reprodutora social.

A desconexão entre sociedades e natureza, imposta pelo modelo capitalista patriarcal, produz visões de mundo individualistas, alienadas, consumistas, economicistas, racistas e preconceituosas. Essas visões influenciam diversos aspectos da vida, inclusive na forma como se concebe a Educação e a Educação Ambiental. O desafio para uma Educação Ambiental *desde el Sur* está, portanto, na contramare, em que os coletivos populares e outros grupos comprometidos (diversos e plurais) insistem na valorização do comum, da cooperação, da simplicidade, da partilha, do bem viver.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

CONSIDERAÇÕES

A busca por novas perspectivas teóricas e práticas para Educação Ambiental se torna urgente num momento em que setores conservadores tomam força e ameaçam tanto a democracia, quanto a soberania dos povos e da natureza. Inspirados por Freire, nos abrigamos no diálogo, no surgimento de novas possibilidades a partir do encontro, da troca e do compromisso atento com as questões de nosso tempo. Vandana Shiva e Paulo Freire nos ajudam a perceber algumas questões fundamentais, não apenas para se pensar estratégias de resistência socioambiental a partir do fortalecimento dos grupos populares e seus saberes; como também nos instigam a pensar em nossa existência neste planeta como parte de um processo inacabado de interdependência.

Seus aportes nos orientam no sentido da necessidade da criticidade e do comprometimento da Educação Ambiental com a perspectiva dos grupos subalternizados, cujas resistências vêm produzindo alternativas que se nutrem da sociobiodiversidade. Não é por acaso que estes grupos e a própria diversidade sejam os principais alvos da expansão do capital e do autoritarismo nos territórios. Apostar numa Educação Ambiental *desde el Sur*, no sentido que Freire e Shiva nos propõem, significa confiar na possibilidade de transformação da realidade limitante, partindo da abundância cultivada pelas culturas populares diversas e por mulheres e homens que teimam em não aceitar a escassez e a injustiça como realidades últimas.

REFERÊNCIAS

ALIMONDA, H. Una introducción a la ecología política latinoamericana (pasando por la historia ambiental). **I Congreso Latinoamericano sobre Conflictos Ambientales y Curso Internacional sobre Ecología Política**, 2014. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar>. Acesso: 23/03/2018.

BRANDÃO, C R. Cultura Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, p. 118 – 121, 2015.

CAMARGO, D R. SÁNCHEZ, C. Lembranças e histórias de um vale encantado: A educação Ambiental popular através da metodologia investigação ação participante (IAP) na proteção de saberes locais no Vale do Jequitinhonha. VIII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, Rio de Janeiro. **Anais**, Rio de Janeiro: EPEA, p. 1-15, 2015.

CAMARGO, D R. **Lendas, rezas e garrafadas: Educação Ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha**. 2017. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós- Graduação em Educação, UNIRIO. Rio de Janeiro, 2017.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

DELIZOICOV, D; DELIZOICOV, N, C. Educação Ambiental na Escola. In: LOUREIRO, C F B.; TORRES, J R. (orgs.). **Educação Ambiental: Dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 1987.

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

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FIGUEIREDO, J B. A. As Contribuições de Paulo Freire par uma Educação Ambiental Dialógica. **Anais 29 Reunião Anped**, Caxanbu, p. 1- 16, 2006.

JACOB, L. "Vandana Shiva", **Mestras e Mestres do Mundo: Coragem e Sabedoria**, 2019. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/mestrxs/?id=27696&pag=23918&id_lingua=1&entry=31904. Acesso: 21/06/2021.

KOTHARI, R. Prólogo. In: SHIVA, V. **Abrazar la vida. Mujer, ecologia e supervivência**. Madri: Horas y Horas. 1995.

KIRJNER, D. A inserção do Ecofeminismo no contexto acadêmico brasileiro. In: RESENDO, D.; OLIVEIRA, F. A. G.; CARVALHO, P.; KUHNEN, T. A (Org.). **Ecofeminismos. Fundamentos teóricos e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2019.

LAYRARGUES, P P. Educação Ambiental com compromisso social: O desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. de S. (orgs.). **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez. p. 11-31, 2009.

LAYRARGUES, P P.; LIMA, G, F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v.17, n. 1 p. 23- 40, 2014.

LAYRARGUES, P P. Pandemias, colapso climática, antiecológico: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24 , 2009.

LOUREIRO, C F B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, C F B.; FRANCO, Jussara B. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In. LOUREIRO,

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Carlos, Frederico, B.; TORRES, Juliana R. (orgs.). **Educação ambiental dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 155- 180, 2014.

LOUREIRO, C F B.; LAYRARGUES, Philippe P. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, 2013.

LOUREIRO, C F B. **Educação Ambiental. Questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

MACHADO, R de C F. Fome. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, p. 202-203, 2015.

MARTÍNEZ ALIER, J.; VENTOSA, I. P.; OMEDES, A. M. O. (Ed.). **Ecofeminismos y ecologías políticas feministas**. Icaria: Catalunya, 2017.

MIES, M; SHIVA V. **Ecofeminismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

OLIVEIRA, C A. G.; SÁNCHEZ, C P. Educação ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: a perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 151-170, 2018.

OLIVEIRA, C. A. G.; ROJAS, L. A. P.; PRADA, K. A. F.; SALGADO, S. D. C. O que os Movimentos de Mulheres e os Ecofeminismos do Sul nos ensinam? Apontamentos para a Educação Ambiental de Base Comunitária. In: ACCIOLY, I. ; PELACANI, B.; SÁNCHEZ, C. (orgs.) **Dossiê: Educação Ambiental: Insurgências, Re- existências e esperanças**. Ensino, saúde e ambiente, Niterói, Número Especial, p.180-204, 2020.

OXFAM. **Menos de 1% das propriedades agrícolas é dona de quase metade da área rural brasileira**. 2019. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/menos-de-1-das-propriedades-agricolas-e-dona-de-quase-metade-da-area-rural-brasileira/>. Acesso: 15/06/2021.

SARRIA, J A. V.; PELACANI, B; ESPINOSA, Gloria M. F.; CAMARGO, Daniel R.; SÁNCHEZ, Celso. La Educación Ambiental Comunitária: Reflexiones, problemáticas y retos. In: KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel R.; STORTTI, Marcelo A.; COSTA, Rafael N. (orgs.). **Educação Ambiental desde El Sur**. Macaé: Editora NUPEM, p. 50- 74, 2018.

SHIVA, V. Os sem- abrigo“Aldeia Global”. In MIES, Maria; SHIVA Vandana. **Ecofeminismo**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 133- 143, 1993.

SHIVA, V. Reduccionismo e regeneração: Uma crise na ciência. In MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo**. Lisboa: Instituto Piaget, p. 37- 52, 1993.

SHIVA, V. **Abrazar la vida. Mujer, ecologia e supervivência**. Madri: Horas y Horas. 1995.

SHIVA, V. **A monocultura da mente. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

SHIVA, V. **Guerras por Água: privatização, poluição e lucro**. São Paulo: Radical Livros, 2006.

SILIPRANDI, E. **Mulheres agricultoras no Brasil: sujeitos na luta por soberania e segurança alimentar**. Pensamento iberoamericano. p. 169-183, 2012.

SVAMPA, M. Feminismos del Sur y ecofeminismo. **Nueva Sociedad**, n. 256, p. 127-131, 2015. Disponível em: <http://nuso.org/articulo/feminismos-del-sur-y-ecofeminismo/>, 4.12.16. Acesso:13/04/2019.

SOBRE A AUTORA

CAROLINA ALVES GOMES DE OLIVEIRA

Doutora em Educação (UNIRIO), mestre em Biologia Marinha (UFF), graduada em Ciências Biológicas. É pesquisadora do GEASur/ UNIRIO e educadora popular, atuando nas interfaces entre a educação ambiental e educação popular com foco nas resistências das mulheres.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

O direito à cidade como perspectiva para prática da EA Crítica e cidadania emancipatória: uma abordagem sobre injustiça socioambiental e territorial em contexto escolar

The right to the city as a perspective for the practice of Critical EE and emancipatory citizenship: an approach about socio-environmental and territorial injustice in the school context

Levi de Freitas Vieira¹; Patrícia Domingos²

¹ Me., Escola Municipal George Pfisterer, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: prof.levivieira@hotmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1731-8088>

² Dra., DBV/IBRAG/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: patricia.domingos@uerj.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2056-3674>

Palavras-chave:

justiça ambiental; direito à cidade; educação; juventude periférica.

RESUMO: O presente trabalho discute o direito à cidade e a exclusão de jovens de periferia a regiões especiais da cidade do Rio de Janeiro como questão para a Educação Ambiental Crítica escolar. A pesquisa tratou de evidenciar a área da cidade efetivamente ocupada e usufruída por jovens periféricos de uma escola pública, localizada no bairro de São Cristóvão, que recebe principalmente alunos das favelas do Caju, Tuiuti, Barreira do Vasco e Mangueira. Para avaliar a área da cidade efetivamente usufruída pelos estudantes, foi utilizada a ferramenta de celular (*Google maps*), que demarcou o espaço percorrido rotineiramente pelos estudantes, em relação ao epicentro dos territórios de suas comunidades. Os resultados revelam uma rotina que se baseia, quase exclusivamente em ida à escola e retorno para casa. A privação de acesso à cidade, justificada por ações explícitas ou implícitas para a exclusão de jovens de periferia, tem consequências negativas para seu desenvolvimento, limitando suas perspectivas futuras e reduzindo as oportunidades para sua formação pessoal, intelectual, cultural e profissional. A partir deste levantamento os estudantes indicaram o interesse em conhecer outras partes da cidade (uma lagoa, uma floresta e uma restinga), localizadas em áreas privilegiadas, onde não costumam frequentar. A visita a esses locais contém enorme potencial educativo para o reconhecimento de cenários de injustiça socioambiental aos quais esta juventude de periferia é submetida e contrapor uma perspectiva de direitos coletivos e conhecimento para reivindicá-los, através de uma educação emancipatória.

Keywords:

environmental justice; right to the city; education; peripheral youth.

ABSTRACT: This paper discusses the right to the city and the exclusion of young people from the periphery to special regions of the city of Rio de Janeiro as an issue for Critical Environmental Education at school. The research sought to highlight the area of the city effectively occupied and enjoyed by young people on the periphery of a public school, located in the neighborhood of São Cristóvão, which mainly receives students from the favelas of Caju, Tuiuti, Barreira do Vasco and Mangueira. To assess the area of the city actually used by the students, the cell phone tool (*Google maps*)

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

was used, which demarcated the space routinely traveled by students, in relation to the epicenter of the territories of their communities. The results reveal a routine that is based almost exclusively on going to school and returning home. Deprivation of access to the city, justified by explicit or implicit actions to exclude young people from the periphery, has negative consequences for their development, limiting their future prospects and reducing opportunities for their personal, intellectual, cultural and professional training. From this survey, the students indicated their interest in getting to know other parts of the city (a lake, a forest and a sandbank), located in privileged areas, where they do not usually go. Visiting these places has enormous educational potential for recognizing the socio-environmental injustice scenarios to which these youth from the periphery are subjected and contrasting a perspective of collective rights and knowledge to claim them, through an emancipatory education.

INTRODUÇÃO

A problemática socioambiental se manifesta ao produzir conflitos evidenciados ou invisibilizados, mas que têm em comum a imposição de assimetrias históricas aos diferentes grupos afetados, com prejuízo dos grupos periféricos da sociedade.

Nesse cenário, se faz necessário explicitar claramente o modelo de educação nas práticas docentes da escola básica e, em particular, a ação de educação ambiental (EA) que queremos e precisamos realizar. Esta ação se coloca em prol de uma sociedade igualitária e que respeite a diversidade da vida, cultural e individual, enfim, uma educação que apresente como perspectiva a superação da sociedade capitalista.

Ao identificarmos a educação ambiental como um campo polissêmico, onde diferentes vertentes estão presentes (LAYRARGUES; LIMA, 2014), cabe afirmar que neste trabalho assume-se a vertente de Educação Ambiental Crítica, fundamentada também na pedagogia freireana (LAYRARQUES; LIMA, 2014), que considera a importância das relações desiguais de poder dentro da sociedade para a geração da problemática socioambiental e a necessidade de sua superação para se alcançar o pleno desenvolvimento da maioria (LOUREIRO, 2007).

Entretanto, cabe reconhecer que tal superação não é atribuição exclusiva da ação exercida pela escola e que a perspectiva crítica a ser construída no processo escolar de aprendizagem, pode ser “neutralizada(s) pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, [...] [ou seja,] a lógica de reprodução do capital” (DUARTE, 2010, p. 34).

Cabe considerar que a mesma escola também reproduz práticas sociais de preconceito e exclusão, capazes de definir de forma negativa a trajetória de estudantes. Ao mesmo tempo, verificamos o potencial transformador da escola, na medida em que esta, também é portadora

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

de contradições e disputas internas, que permitem defenestrar possibilidades coletivas de ações transformadoras. A educação como intervenção no mundo tanto tem o caráter de “reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...] [e] não poderia ser [...] só uma ou só a outra dessas coisas. (FREIRE, 2015, p. 38). É também na escola onde se encontram espaços de luta e resistência de docentes comprometidos politicamente com a emancipação de suas alunas e seus alunos.

Alinhado à escolha por uma educação libertadora e emancipatória, Freire (1997) reflete sobre a importância de professoras e professores romperem as “situações-limites” impostas por determinantes históricos dominadores. Dessa forma, o autor propõe ações de enfrentamento aos problemas “percebido-destacado”, superando “a negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando em uma postura decidida frente ao mundo” (FREIRE, 1997, p. 107).

O problema percebido e destacado desse estudo é a constatação do não acesso de jovens de uma escola pública periférica, a diversos locais da cidade, nesse caso do Rio de Janeiro, principalmente às áreas privilegiadas, como a zona sul, que se tornam espaços excludentes para esses jovens. Sem risco de grande equívoco, podemos expandir a questão para jovens da periferia de grandes cidades, em geral. A partir dessa constatação, desenvolve-se uma discussão sobre direito à cidade e seu usufruto por este grupo da sociedade, considerando a importância de apropriação, exploração e usufruto de áreas outras, além daquelas de suas moradias, para o desenvolvimento pleno, enquanto cidadãos e para seu processo de formação e aprendizagem.

TERRITÓRIO, ESCOLA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Muitas vezes em projetos de EA escolar, se verifica uma opção por ações de curta duração, que se caracterizam pela sequência dos temas mais frequentes na escola, como lixo, água, consumo, horta, sem apresentar tais temas de forma relacionada às macro questões socioeconômicas que determinam os problemas de cada tema. Dessa forma, pouco colaboram para a superação da perspectiva fragmentada do conhecimento e mesmo da questão ambiental em si, como definido por Guimarães (2006).

Na maioria dos casos os temas são selecionados pelos docentes e coordenadores, e pouco incorporam elementos da prática social humana dos territórios, da realidade vivida pela escola ou de sugestões, interesses ou opiniões de educandas e educandos que, se consideradas, poderiam acrescentar elementos da dinâmica das relações espaço-poder presentes no território escolar. A escuta dos interesses e conhecimentos do educando, neste aspecto, é fundamental e

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

se aproxima da proposição essencialmente dialógica de Freire (1987) na qual o educador, enquanto educa, é educado, tornando-se ambos sujeitos do processo educativo.

Isto não significa que conteúdos importantes, acumulados pela humanidade, aos quais os estudantes das escolas públicas têm direito, assumem papel secundário. Ao contrário, significa que um problema ou uma questão que emerge do desenvolvimento de uma discussão que teve início com o interesse e realidade do estudante, ganha densidade e aprofundamento, podendo trazer conteúdos disciplinares das diversas áreas do conhecimento.

Para Freire (1987) as questões/temas de potencial transformador emergem da análise da totalidade, apontando aspectos que permitam compreender a construção das relações de poder determinantes da realidade ou materialidade histórica em que estão imersos os educandos. A ação pedagógica será tão mais crítica quanto mais se atenha à totalidade, evitando destacar ou focar-se apenas aspectos parciais dessa realidade (FREIRE, 1987).

Salgado *et al.* (2019), nutrindo-se também dos pensamentos freireanos, propõem e refletem sobre a necessidade de escuta atenta das vozes de grupos e classes sociais silenciadas pela violência colonial para produzir uma educação libertadora, emancipatória, subversiva e rebelde (decolonial).

Nosso convite é para que as professoras e professores se dediquem a construir estratégias didáticas em EA que revelem as relações entre itens temáticos e uma perspectiva de crítica ao capitalismo, nos diferentes âmbitos em que é possível. Trabalhar com uma visão mais sistêmica, do contexto de realidade local, para daí, avançar para um entendimento mais ampliado da problemática ambiental e seus determinantes. Entendemos que esta abrangência sistêmica é possível tomando como referência um olhar sobre o território.

O conceito de território é apresentado e amplamente discutido pelo campo da Geografia e sua definição é considerada por Milton Santos uma tarefa árdua, uma vez que recebe diferentes elementos e, como toda definição, não pode ser vista como imutável, mas permitir mudanças, ou seja, poderá ter diferentes significados, historicamente definidos (SAQUET & SILVA, 2008). Entretanto, aproxima-se do entendimento deste trabalho considerar que

são as relações de poder, por meio de diferentes atores que, se apropriando do espaço, vão formar os territórios, imprimindo nestes, suas características relacionais, de acordo com seus objetivos, que podem ter influências de ordem econômica, política, cultural e até mesmo do meio natural (TEIXEIRA; VIANA DE ANDRADE, 2010, p. 1).

Denunciando processos históricos colonizadores que fragmentam identidades, Salgado *et al.* (2019, p.4) reflete sobre a importância de pensar o território como um espaço social construído “onde, territorialidades são elaboradas e reelaboradas através das territorializações

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

e (re)territorializações constantes”. Para definir a tríade relacional território – territorialidade – territorialização, as autoras e o autor utilizam a descrição defendida por Porto-Gonçalves (2017, p.27) que nos provoca com a compreensão de que “não há território sem territorialidade (um sentido para ser/estar no mundo) e seus processos de apropriação do espaço geográfico (territorialização)” (PORTO-GONÇALVES, 2017 apud SALGADO *et al.* 2019).

Dessa forma, entendemos que o conceito de território é básico para trabalhos escolares de EA Crítica, pois permite denunciar a profunda injustiça socioambiental que marca nosso país (e as grandes cidades) e expõe a falsa ideia de que as consequências ambientais “atingem a todos, indiscriminadamente”, sem tomar em conta que há risco diferenciado, ligado diretamente à vulnerabilidade socioambiental dos grupos e comunidades expostas (FREITAS; CUNHA, 2013).

Santos e Silveira (2013) apresentam a categoria de território usado como a real unidade de análise, considerado aquele onde os objetos, historicamente instalados, são modificados pela dinâmica de ação de seus ocupantes. Dessa forma, as “configurações territoriais são apenas condições. Sua atualidade, isto é, sua significação real, advém das ações realizadas sobre ela” (SANTOS; SILVEIRA, 2013, p. 248).

Esta perspectiva pressupõe considerar que diferentes períodos possibilitarão formas de usos distintos no mesmo território. Assim, o território usado, de acordo com Santos e Silveira (2013) é o território vivo, vivendo, uma vez que destaca sua dimensão histórica e o conjunto de possibilidades num dado período que determina e é determinado pela ação de seus atores. Neste sentido, o uso do território estabelece hierarquia entre lugares e as “regiões do mandar e regiões do fazer” (SANTOS; SILVEIRA, 2013, p. 22).

Esta ideia é bastante apropriada para refletir sobre as relações entre as comunidades periféricas, em particular a juventude periférica, e os centros de privilégios das cidades, as regiões de forte apelo comercial e cultural, que mantêm esses jovens em sua borda, numa condição de segregação, restritos ao uso de uma pequena parcela consentida do território. Assim, a extensão da cidadania será diferente em cada lugar, ou seja, na cidade capitalista, os plenos direitos cidadãos não estão postos para jovens de periferia, que terminam por naturalizar e aceitar docilmente sua condição de injustiçado, de oprimido.

Freire (1987) apresenta como essencial o reconhecimento pelos oprimidos de sua própria condição e da existência de um mundo opressor que mantém as estruturas de opressão às quais estes se adaptam, sem perceber sua existência. A oportunidade para reflexão sobre causas da opressão e reconhecimento dos agentes opressores é conteúdo fundamental da educação para o engajamento dos oprimidos na luta por sua libertação.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

DIREITO À CIDADE

A ocupação das cidades e a distribuição socioespacial verificada nos grandes centros urbanos, em particular as megacidades da América Latina, é marcada por uma distância socioeconômica abismal entre regiões de curtíssima distância, sobretudo onde as chamadas submoradias estão situadas no seio das regiões mais ricas. A contradição dessa conjuntura se expressa quando classes média e média alta dividem espaço com favelas, contexto no qual o convívio é tolerado, desde que os moradores periféricos estejam à disposição de uma atividade produtiva a favor de manter os serviços e confortos da região central. No caso da juventude não trabalhadora, jovens estudantes, o sentimento é exatamente o oposto. Pertencem ao grupo que não é tolerado e cuja circulação é vista como potencial risco e, portanto, deve ser reprimida, notadamente com a violência de estado, acionada frequentemente para esta tarefa.

Por outro lado, essa proximidade também é indesejável e vista como comprometimento estético da paisagem, além de perigosa, pelos eventos de violência presentes nas favelas cariocas, com riscos de tiroteio a qualquer hora.

Harvey (2006) destaca que a acumulação do capital sempre foi uma ocorrência profundamente geográfica e que o confinamento em áreas específicas de certos setores produtivos é uma estratégia que se sustenta pela reorganização espacial e desenvolvimento geográfico desigual.

Santos Junior *et al.* (2017) nos conduz a uma reflexão sobre o conceito de direito à cidade, destacando que, na prática, nem todos desfrutam efetivamente do pleno direito à cidade, ou seja, acesso a elementos essenciais para uma vida digna, como direito à saúde, segurança, lazer e educação. Entretanto, tais elementos deveriam ser garantidos para todo e qualquer indivíduo, integrando uma lista de direitos fundamentais. Nas grandes cidades como o Rio de Janeiro, é evidente a desigualdade geopolítica de aporte destes serviços e suas garantias pelo poder público. Na realidade o que se verifica cada vez mais é o crescimento da violência de estado nas comunidades periféricas da cidade e a perda crescente de direitos fundamentais. Este é um dos cenários onde cabe evocar a dimensão da legítima raiva, de Freire (2015) justificada diante das “injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (*ibidem*, p. 9) para orientar a ação educativa transformadora.

Santos Junior *et al.* (2017) cita (LEFEBVRE, 1969) enfatizando que o direito à cidade extrapola o direito à habitação, ao transporte, a serviços básicos, mas também inclui o acesso a diferentes ocupações da cidade, garantindo a diminuição de exclusão e das desigualdades, passo fundamental para equidade de oportunidades. Para Lefebvre (1969) a cidade não é somente um

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

conjunto de estruturas físicas, mas também espaço que deve ser a base do desenvolvimento democrático, pois

A democratização radical da sociedade, nesse sentido, estaria ligada ao estímulo à ocupação e fruição da cidade por parte de seus habitantes. Em outras palavras, o direito à cidade deve estar ligado não só ao direito a um melhor acesso a serviços básicos, mas principalmente à possibilidade da apropriação autônoma do espaço da cidade por seus moradores (SANTOS JUNIOR et al., 2017, p.76).

Entretanto, reivindicações expressas sob o conceito de direito à cidade, podem muitas vezes, serem vistas apenas como reformistas, por conter críticas acessórias ou em favor da propriedade privada e estilos de vida elitistas (HARVEY, 2008). Entretanto, o mesmo autor (2014) aponta o potencial revolucionário da reivindicação da cidade em sua perspectiva coletiva como a luta pelo direito de criação e plena fruição do espaço social. Dessa forma, reivindicar a moradia e reorganização da cidade contém potencial revolucionário e não reformador, uma vez que altera estruturas de acumulação imobiliária e dos espaços e dessa forma contribuem verdadeiramente para questionar a lógica de mercantilização da vida e da reprodução do capital.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho se alinha com a proposição da pesquisa participante (BORDA, 1981) que estimula a obtenção do conhecimento de forma integrada com os grupos sociais envolvidos na pesquisa, possibilitando que esses tenham entendimento de seus conflitos, para que assim, possam atuar de forma consciente nas suas próprias lutas, ou seja, a pesquisa deve estar a serviço do pesquisado.

Freire e Brandão (1981) alertam para a necessidade de considerar a percepção da população, além de fatos ou dados pesquisados, evitando um entendimento reduzido da realidade concreta. Essa compreensão e respeito pela sabedoria popular fazem parte do caminho para reflexão, ação e posicionamento político de professoras e professores que optam por uma educação libertadora, que objetivam a emancipação de grupos e classes sociais oprimidas e de seus alunos.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

ÁREA E SUJEITOS DA PESQUISA

O trabalho foi realizado em uma escola pública estadual da periferia urbana, com estudantes do primeiro ano do nível médio, maioria moradores das comunidades do Caju, Tuiuti, Barreira do Vasco e Mangueira.

Os jovens, de 14 a 21 anos são, em sua maioria, negros, nordestinos e pardos. Apresentam dificuldade de aprendizagem e/ou desinteresse em certas disciplinas, como as das áreas exatas, em geral. Suas rotinas são constantemente afetadas pela violência local, tanto imposta pelo estado, quanto por organizações criminosas ali presentes, culminando em faltas e desinteresse pelo estudo. Basicamente são jovens excluídos de vários equipamentos e serviços comuns e disponíveis em outras áreas da cidade como cinema, segurança, ruas limpas, recolhimento do lixo, áreas de esporte e lazer, o que torna suas perspectivas futuras comprometidas e limitadas.

CONSTRUÇÃO DO MAPA DE ACESSO

Em aproximadamente um semestre, realizamos levantamento do deslocamento cotidiano das alunas e alunos, por meio de Google Maps/GPS, em tempo real, utilizando registros do celular, para a demarcação do espaço percorrido rotineiramente por esses jovens. Além disso, registrou-se o percurso realizado em uma saída de campo a locais de formação natural, escolhidos pelos estudantes e de representação simbólica ou turística, aos quais não costumam ter acesso. Essa saída se deu num contexto de atividade educativa, seguindo um roteiro construído pelo docente com suas alunas e alunos (VIEIRA; DOMINGOS, 2020).

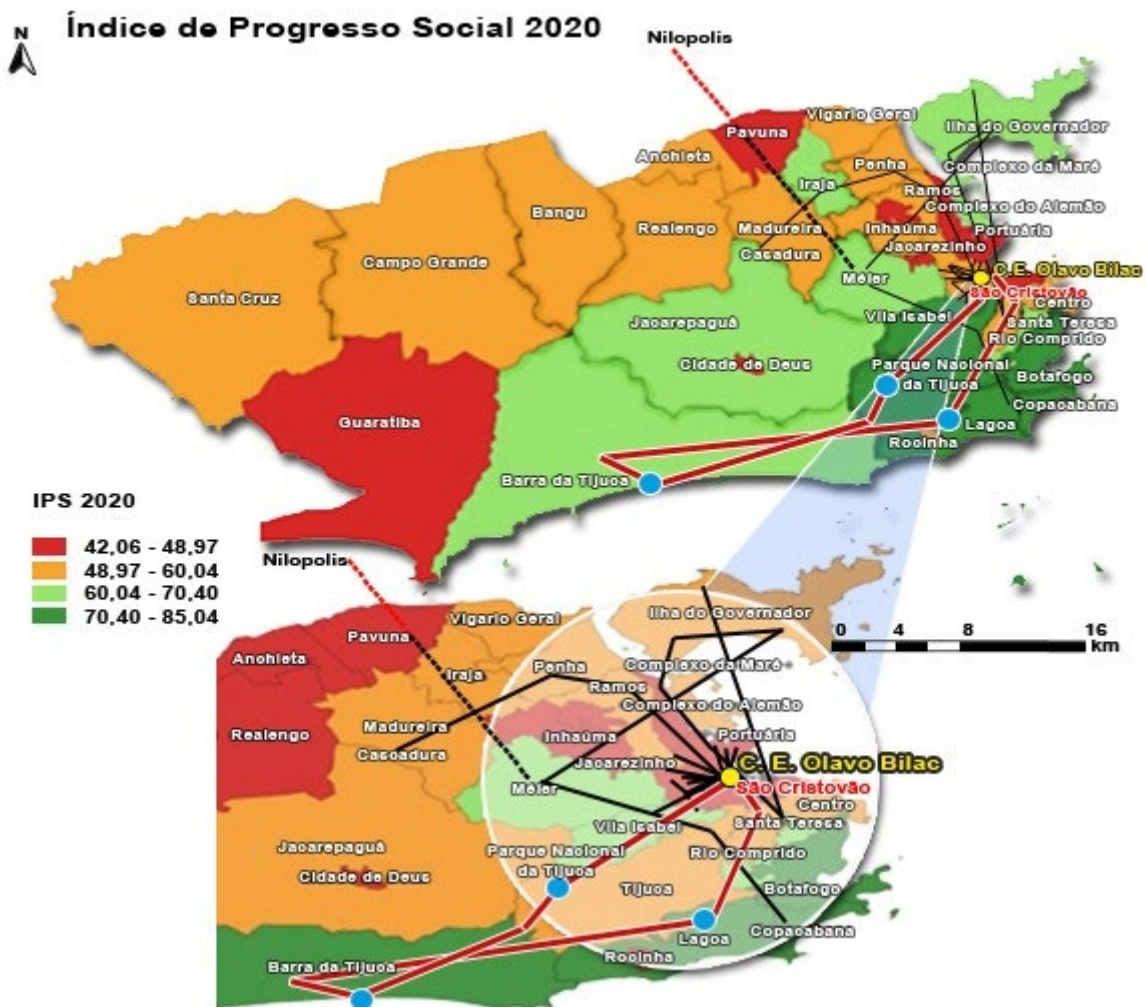
Na etapa de levantamento do percurso cotidiano, realizado pelos estudantes para construção do mapa de acesso, foram utilizadas as seguintes variáveis geográficas: limite dos bairros da cidade do Rio de Janeiro, dados que foram proporcionados pelos alunos através de *screenshot* de seus aparelhos celulares do aplicativo Google Maps, com endereços e rotas usadas. As rotas foram posteriormente sobrepostas com o uso do Programa Photoshop CS4 sobre uma base cartográfica do município do Rio de Janeiro com o resultado de 2020 do Índice de Progresso Social do Rio de Janeiro (IPS) (PULICI et al., 2021).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

MAPA DE ACESSO

A concentração dos deslocamentos se deu nos Bairros do Caju, São Cristóvão, Vasco da Gama, Benfica e Mangueira, além das comunidades inseridas nestes bairros. Um estudante é residente no bairro da Ilha do Governador (Figura 1).

Figura 1: mapa da região do percurso rotineiro dos estudantes pesquisados (linhas em preto) e o trecho visitado em contexto educativo (linhas em vermelho), destacando os pontos de visitação (círculo em azul). O mapa do município do Rio de Janeiro contém o resultado do Índice de Progresso Social (IPS) de 2020. Em detalhe se verifica a região de moradia e da escola (círculo em amarelo), onde os estudantes circulam, sobre o mapa de um dos componentes “Fundamentos do Bem-estar” do IPS 2020.



Fonte: modificado de Pulici et al., 2020 (IPS, 2020).

Alguns alunos foram além da concentração observada nos 5 bairros supracitados, avançando para outros bairros, como Del Castilho, Inhaúma, Centro. Um único aluno se

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

deslocou até outros municípios como Nilópolis e São João de Meriti, com familiares, para visita a parentes. Destaca-se ainda no mapa a presença de todos os alunos na visita de campo em áreas de formações naturais, localizadas em bairros privilegiados da cidade.

Através da leitura do material cartográfico constatou-se que os estudantes participantes desse estudo têm seus acessos limitados basicamente à ida para a escola e ao retorno às suas moradias, deixando de usufruir da pluralidade dos espaços da cidade. A restrição à cidade inegavelmente configura-se em um quadro de conflito e injustiça socioambiental para o qual Acserald (2010) afirma que o sistema capitalista contribui com a prática de assimetrias sociais. Tais práticas beneficiam uma elite política e economicamente poderosa, através do tratamento diferenciado sobre o meio ambiente, onde o acesso às paisagens naturais mais valorizadas e agradáveis é injustamente dividido.

O novo Índice de Progresso Social (IPS), elaborado pela Prefeitura da Cidade (PULICI *et al.*, 2021) considera em seus cálculos três principais indicadores, a dimensão das necessidades humanas básicas, os fundamentos do bem-estar e oportunidades. O índice revela parte da região de São Cristóvão e portuária, incluídas na pior faixa da cidade e, quando considerada separadamente, apenas a dimensão de fundamentos do bem-estar, toda a região do bairro de São Cristóvão, onde se localiza a escola e muitas das moradias dos alunos desta pesquisa, está incluída na pior faixa da cidade (Fig. 1).

Assim, os jovens tacitamente, reduzem sua circulação pela cidade, mantendo-se onde se sentem seguros, suas próprias comunidades, ou seja, a juventude periférica se sente “desconvidada” a estar nas áreas nobres e assistidas da cidade. A área do município do Rio de Janeiro é de 1.255,3 Km² (PCRJ, 2009), incluindo as ilhas e as águas continentais e, deste total, o percentual médio do território usado, marcado pela área de circulação dos jovens pesquisados, é irrisório. De fato, essa juventude encontra-se confinada, bem ao gosto das classes média e rica da cidade que perpetuam sua reclusão nas comunidades de origem, em grande parte consentida, pelo medo da rejeição e violência.

Como exemplo desses processos de exclusão e violência, destacamos um episódio de racismo sofrido pelo instrutor de surf, Matheus Nunes Ribeiro, que denunciou um casal branco, no Leblon, após precisar provar ser o dono de uma bicicleta elétrica (ALTINO, 2021). Curiosamente, o ladrão da bicicleta era um rapaz branco que, este sim, conduziu uma atitude suspeita, no mesmo bairro. Câmeras mostraram o rapaz mexendo na bicicleta abaixado e manipulando com visível dificuldade para retirar a bicicleta de onde estava estacionada. Entretanto, sua pele branca foi suficiente para lhe dar a cobertura necessária, ou seja, esta atitude

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

suspeita passou despercebida. Isto porque para os passantes, nada mais natural do que um rapaz branco ser proprietário de uma bicicleta elétrica. O mesmo provavelmente não aconteceria se um rapaz negro demonstrasse a mesma dificuldade para retirar uma bicicleta elétrica de seu local de estacionamento.

Entendemos, portanto, que a escola deve desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para identificar os diversos problemas socioambientais, muitas vezes resultantes de omissões do poder público, através de um modelo de educação ambiental crítica-transformadora que fundamenta seu olhar para os aspectos da desigualdade, degradação, conflito e injustiça socioambiental vivenciadas pelos diversos grupos sociais (COSENZA, 2014).

A identificação dos conflitos ambientais pelos atores sociais envolvidos é uma etapa fundamental para essa prática. Os grupos envolvidos nesses conflitos são sempre muitos desiguais, onde a assimetria de forças resultará que grande parte dos danos socioambientais afetará as populações de baixo poder aquisitivo, grupos sociais discriminados, povos tradicionais, bairros operários, populações marginalizadas e vulneráveis (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004).

A conjuntura de injustiça socioambiental é claramente vivenciada por jovens da periferia urbana do Rio de Janeiro (MINAYO *et al.*, 1999). A área da cidade efetivamente usufruída por esses jovens, extremamente restrita, tem implicações em seu processo de aprendizagem e perspectiva de mundo. A maior parte do tempo estão expostos às condições de insalubridade e degradação paisagística às quais são submetidas as periferias urbanas por falta de assistência do estado, através de serviços do poder público, como demonstrado na análise do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial (BRASIL, 2017).

Esses jovens se sentem privados do direito de frequentar muitos dos locais de lazer, esporte, cultura e educação na cidade do Rio de Janeiro (MINAYO *et al.*, 1999), frequentemente situados na zona sul da cidade. Muitos justificam essa falta de acesso por medo de serem segregados e/ou abordados pela polícia (BRISO, 2015; HERINGER; BARROS, 2015).

A assimetria social na ocupação do espaço da cidade configura-se como um processo de exclusão socioespacial (MONDARDO, 2009), pois

[...] O espaço urbano é produzido [...] através da mobilidade de pessoas e de objetos, de pessoas que levam objetos, de objetos que transformam a mobilidade das pessoas. São relações que interagem no espaço urbano, criando e re-criando, através da mobilidade, a acessibilidade e propiciando o acesso rápido e eficiente para determinados lugares. Através da produção do espaço diferenciado, a acessibilidade

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

é desigual para as diferentes classes e/ou frações de classes que se movem, que trabalham, que sobrevivem (MONDARDO, 2009, p.3).

Mesmo morando relativamente próximos a esses espaços, a rotina desses jovens mostra clara privação de acesso, o que traz consequências muito negativas para o desenvolvimento dos jovens, limitando suas perspectivas futuras e reduzindo as oportunidades para sua formação pessoal, intelectual, cultural e profissional.

Assim, há que se estimular atividades extraclasse, junto às escolas de periferia, que possam ser complementares a esta enorme carência de vivências de um universo geográfico mais ampliado e diverso, também do ponto de vista de suas formações naturais, como é a cidade do Rio de Janeiro. Aqui se encontram formações naturais da cidade como rios, lagunas, Mata Atlântica, manguezais, praias, restingas, dentre outras, além do ambiente construído e cultural, que oferecem inúmeras possibilidades de exploração num sentido pedagógico.

Esta é também a oportunidade para o desenvolvimento de discussão com os estudantes sobre a desigualdade de áreas preservadas nos territórios visitados em relação à sua área de moradia. A discussão se volta a contribuir para compreensão, não apenas da relevância de tais áreas, mas para o contexto de injustiça ao qual estão submetidos e ao direito de reivindicar ações semelhantes do estado no seu território, além do usufruto dessas áreas.

A saída de campo, portanto, se configura para além da oportunidade de trabalhar conteúdos disciplinares, mas também como a possibilidade de aproximação comparativa entre dois espaços absolutamente distanciados social, econômica, política e ambientalmente, o das formações naturais em áreas privilegiadas da cidade, em comparação com a região onde moram e estudam. A lente para essa comparação deve ser a socioambiental, construída num contexto problematizador da realidade (SPOLAOR; CONSENZA, 2017).

Loureiro (2004) reflete sobre a importância de uma Educação Ambiental contextualizada e ligada à prática educativa que dialogue com outras esferas sociais para efetivação de propostas que modifiquem o modelo de sociedade atual, transformando e resgatando a relação homem-natureza e concebendo uma educação

(...) inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. (LOUREIRO, 2004, p. 24).

Trein (2012) nos faz refletir sobre a necessidade de práticas educativas com compromisso social, que problematizem as relações que estabelecemos historicamente com a

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

natureza. Destaca ainda a necessidade de uma educação que projete opção ao que está sendo criticado. Para a autora, o conhecimento é o caminho para o aprofundamento da crítica à realidade atual injusta e para a elaboração coletiva de seu substitutivo, levantando indagações sobre a construção desse conhecimento e das leituras do mundo que podemos fazer de forma crítico-reprodutoras ou, ao contrário, convertê-las em crítico-transformadoras.

Entendemos, portanto que a reflexão sobre os esforços na esfera pública para a manutenção e proteção de áreas naturais em locais privilegiados, em contrapartida ao descaso com a degradação ambiental nas áreas periféricas, aponta para a perspectiva da integridade ambiental como um valor não apenas paisagístico, mas revestido de sentido social, econômico e cultural. Dessa forma a abordagem de temáticas ambientais contém uma perspectiva de discussão que permite o compromisso com a formação crítica, desde que esta seja uma opção docente. Nesta opção, como orienta Freire (2015), o docente se coloca contra a educação que quer adaptar seus estudantes, fazendo-os crer que o contexto de injustiça e desigualdades atuais não pode ser transformado, mas ao contrário, trabalha para produzir ações de intervenção criativa sobre a realidade.

AGRADECIMENTOS

A Douglas Thomaz de Oliveira e Renato Lopes da Silva pelas sugestões e colaboração na elaboração do formato final da Figura 1.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H; HERCULANO, S; PÁDUA, J A. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relumé Dumará, Fundação Ford, 2004.

ALTINO, L. Jovem negro denuncia casal branco por racismo, no Leblon, após precisar provar ser o dono de bicicleta elétrica. Jornal O Globo, 14 jun.2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/jovem-negro-denuncia-casal-branco-por-racismo-no-leblon-apos-precisar-provar-ser-dono-de-bicicleta-eletrica-25060495>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (ORG.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 42-62.

BRASIL. **Índice de vulnerabilidade Juvenil à violência**. Secretaria de Governo da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). São Paulo, 2017. Disponível em:

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2018/10/FBSP_Vulnerabilidade_Juveni_Violencia_Desigualdade_Racial_2017_Relatório.pdf. Acesso em 07 abr. 2021.

BRISO, C. B. **Manguinhos: sem área de lazer, moradores nadam em esgoto**. Jornal O Globo, 24 out.2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/manguinhos-sem-area-de-lazer-moradores-nadam-em-esgoto-17844239>. Acesso em: 21 jun. 2021.

COSENZA, A. Justiça ambiental e conflito socioambiental na prática escolar docente: significando possibilidades e limites. UFRJ. PPGE em Ciências e Saúde. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/doutorado/arquivos/tese-Angelica%20Cosenza%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FREIRE, P; BRANDÃO, C R. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação in: **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 51. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

FREITAS, M. I. C.; CUNHA, L. Cartografia da vulnerabilidade socioambiental: convergências e divergências a partir de algumas experiências em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Gestão Urbana** (Brazilian Journal of Urban Management), v. 5, n. 1. p. 15-31, 2013.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p.15-29.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2a Ed. São Paulo. Anna Blume, 2006.

HARVEY, D. The right to the city. **New Left Review**, v. 2, no 53, p. 23–40. 2008.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes. Do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo, Martins Fontes, 2014.

HERINGER, C; BARROS, R. **PM aborda ônibus e recolhe adolescentes a caminho das praias da Zona Sul do Rio**. Jornal Extra, 24 ago.2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/pm-aborda-onibus-recolhe-adolescentes-caminho-das-praias-da-zona-sul-do-rio-17279753.html>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, p. 23-40, 2014.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

LOUREIRO, C F B. Emancipação. In: Ferraro Júnior, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007, v. 2, p. 157-170.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Fala, Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 240p.

MONDARDO, M. L. Meandros na Produção do Espaço Urbano: mobilidade, acessibilidade e exclusão social. **Boletim Goiano de Geografia**, v.29, n.1. Goiás, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/bgg/article/view/5765/0>. Acesso em: 30 mai. 2019.

PULICI, A.; CAVALLIERI, F.; FRIAS, P.; FULY, A. T.; MEIRELLES, C.; BORGES, U. **Índice do progresso social do Rio de Janeiro – IPS, 2020**. Instituto Pereira Passos. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Janeiro/2021. Disponível em: <https://www.data.rio/documents/PCRJ::%C3%ADndice-de-progresso-social-ips-no-munic%C3%ADpio-do-rio-de-janeiro-2020-janeiro-2021/explore>. Acesso em 20/05/21.

SALGADO, S Di C; MENEZES, A K; SÁNCHEZ, C. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 597-622, 2019.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil, território e a sociedade no início do século XXI**. 17ª Ed. Editora Record, Rio de Janeiro, 2013.

SAQUET, M A; DA SILVA, S S. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo Uerj**, v. 2, n. 18, p. 24-42, 2008.

SPOLAOR, F. A; COZENZA, A. **Problematizações Socioambientais: o que dizem os Projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas da rede estadual de ensino, pertencentes à jurisdição da SRE/Juiz de Fora**. In: Anais do IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA. Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0059.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

VIEIRA, L. F.; DOMINGOS, P. **Acesso a formações naturais da cidade como recurso para aprendizagem de biologia/meio ambiente: a importância da problematização para o enfoque investigativo em educação ambiental crítica**. In: Anais do II Encontro de Ensino de Ciências por Investigação - EnECI. Belo Horizonte (MG) UFMG, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/eneci2020/242772-acesso-a-formacoes-naturais-da-cidade-como-recurso-para-aprendizagem-de-biologiameio-ambiente--a-importancia-da-/>. Acesso em: 12/04/2021.

SOBRE O AUTOR E A AUTORA

LEVI DE FREITAS VIEIRA

Indígena descendente do Povo Puri, Mestre em biologia pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Ensino de Ciências e Biologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade do Grande

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Rio (UNIGRANRIO). Professor da rede pública estadual e municipal do Rio de Janeiro. Autor da pesquisa e professor dos sujeitos pesquisados, analisou resultados e elaborou o texto.

PATRÍCIA DOMINGOS.

Doutorado em Biotecnologia Vegetal pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Instituto de Biologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do Programa do Mestrado Profissional em Biologia – ProfBio. Orientou a pesquisa, colaborou nas análises dos resultados obtidos e elaborou o texto.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Percepção das contradições vividas por sujeitos em uma escola do campo: a biodiversidade como universo temático na mobilização de saberes

Perception of contradictions living by subjects in a field school: biodiversity as a thematic universe in the mobilization of knowledge summary

Cristiane Monteiro dos Santos¹; Danilo Seithi Kato²

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE-UFTM); Rede municipal de Educação Básica de Uberaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: cristianebiosantos@hotmail.com /ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3783-5226>

² Doutor em Educação. Professor Adjunto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: katosdan@yahoo.com.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3065-6812>

Palavras-chave:
educação do campo;
ensino de ciências;
investigação temática;
intervenção didática.

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de evidenciar a importância da percepção por parte dos sujeitos, em uma escola do Campo, sobre as contradições entre as políticas públicas e elementos identitários durante a vivência do processo de uma Investigação Temática Freireana (IT), que envolveu o universo temático da Biodiversidade. A investigação foi estruturada a partir de metodologia do tipo etnografia escolar com a técnica de observação participante, com utilização de gravação de áudio e imagens para o processo de elaboração, com a coparticipação dos estudantes do Ensino Médio regular noturno de uma escola do Campo do Município de Uberaba-MG, de uma intervenção pedagógica. Assim, foram identificadas cinco possíveis contradições figuradas como propostas de temas geradores: maus tratos na linha de produção, uso de agrotóxico, contaminação do solo pelo descarte inadequado de resíduos sólidos, solo infértil e desigualdade social na distribuição de terra, utilizados para desenvolvimento da Intervenção Didática (ID). Os resultados indicam a potencialidade de processos investigativos e problematizadores para a percepção de contradições e situações limite no contexto da escola do campo em estudo, além disso, como tais aspectos percebidos interferem no engajamento dos sujeitos, no processo de apropriação das noções envolvendo a biodiversidade local.

Keywords:
countryside education;
science teaching;
thematic research;
didactic intervention.

ABSTRACT: This article aims to highlight the importance of the perception of subjects, in a country school, about the contradictions between public policies and identity elements during the process of a Freirean Thematic Investigation (IT), which involved the thematic universe of Biodiversity. The research was structured from scholar ethnographic methodology with participant observation technique, using audio recording and images for the elaboration process, with the co-participation of students of regular high school at night from a school in the countryside of the Municipality of Uberaba-MG, of a pedagogical intervention. Thus, five possible

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

contradictions were identified as proposals for generating themes: mistreatment in the production line, use of pesticides, soil contamination by inappropriate disposal of solid waste, infertile soil and social inequality in the distribution of land, used for the development of the Intervention Didactics (ID). The results indicate the potentiality of investigative and problematizing processes for the perception of contradictions and limit situations in the context of the field school under study, moreover, how such perceived aspects interfere in the engagement of subjects in the process of appropriation of notions involving local biodiversity.

INTRODUÇÃO

Buscando amparo nos fundamentos produzidos na obra de Paulo Freire (1921/1997) assumimos a necessidade de pensar a formação humana a partir das contradições impostas pela realidade material, forjada em assimetrias historicamente construídas, e a partir da percepção das contradições vividas promover processos educativos que visem a transformação social mediatizadas pelo universo existencial do sujeito cognoscente. Dessa forma, a relação entre teoria e prática não podem ser vistas sob a óptica da ambivalência que, como outras próprias do discurso colonial, fragmenta sujeito/objeto, natureza/cultura, mente/corpo e assim reitera uma relação de dominação e reifica a relação do ser humano com a natureza. Entendemos que ao compreender a teoria é preciso experimentá-la, ou seja, o fazer do sujeito é ação e reflexão em seu processo formativo. Consequentemente, partimos da premissa de que as situações pedagógicas que aproximam os conhecimentos científicos da realidade de vivências de quem aprende promovem o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica (KATO; KAWASAKI, 2011).

Ao pensar processos críticos de ensino-aprendizagem não estamos nos restringindo apenas à teoria crítica preconizada no campo das ciências humanas, mas atualizando aspectos da educação popular no contexto brasileiro que discute a superação de hegemonias e a transformação social necessárias no sentido de compreender as relações coloniais de poder, e, portanto, das opressões que marginalizam, inferiorizam grupos sociais, tais como as populações do campo. Ao adentrar o universo da ruralidade brasileira o que constatamos é uma visão urbanocêntrica dos processos educativos, e práticas que se enquadram no que Freire (1987) chama de “invasão cultural”. Nesse contexto, destaca-se o ensino de Ciências na educação do campo, que por representar a força motriz da modernidade ocidental eurocentrada simboliza também aspectos que silenciam sujeitos, principalmente àqueles que operam a partir de outras perspectivas ontológicas e epistêmicas na relação com a realidade. Neste sentido é importante imputar uma questão importante para o campo da educação: como ensinar ciências da natureza sem promover aspectos da invasão cultural e reiterar os colonialismos que fundamentam o discurso cientificista? Não objetivamos construir uma resposta única e universal para

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

tal questionamento, mas relatamos, neste artigo, resultados de uma pesquisa oriunda de uma dissertação de mestrado, concluída em 2018, que busca uma relação dialógica entre o ensino de ciências e a educação do campo a partir dos pressupostos Freireanos da investigação temática. Para tal, é necessário compreender como se deu o processo inicial da educação do campo.

Segundo Freire, (1987), ao compreender a teoria é preciso experimentá-la, ou seja, o fazer do sujeito é ação e reflexão. É preciso capacitar o sujeito por meio de teorias que o ilumine para que possa atuar e refletir, transformando o mundo. Conseqüentemente, as situações pedagógicas que se aproximam dos conhecimentos científicos dos alunos e envolvem a sua realidade, podem facilitar o ensino-aprendizagem e motivam o envolvimento desses sujeitos (BASTOS, 2013).

Nesse contexto, destaca-se o ensino de Ciências na educação do campo, que apresenta características próprias que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, é necessário compreender como se deu o processo inicial da educação do campo.

A educação do campo passou por muitas mudanças econômicas, sociais e ambientais que alteraram a maneira como os camponeses viviam. As relações econômicas perpetradas pelo projeto desenvolvimentista brasileiro, de caráter liberal, e a pretensa modernização da sociedade a partir da vida urbana deram início ao êxodo rural que desterritorializou grande parte das populações do campo e que, assediados pelo trabalho industrial urbano, acabavam por compor as periferias e cinturões de pobreza em torno dos grandes centros urbanos. Esta situação que impediu e impede o retorno ao campo e a retomada de suas memórias e identidades, pois o projeto do agronegócio transformou o campo em grandes latifúndios de *commodities* de exportação (VENDRAMINI, 2015).

A educação do campo surgiu do reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida nas áreas urbanas (SOUZA, 2008). Esse processo se intensificou por meio da publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo na qual o ensino deve considerar o modo de vida, de pensar e de produzir dessas comunidades, atendendo suas especificidades e ainda oferecer uma educação de qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002). O que vem ao encontro com a perspectiva metodológica de Freire (1987), em que discute o ensino a partir da realidade vivenciada pelo educando, ou seja, a formação do currículo passa pelo crivo da investigação temática. Pois, salienta um diálogo entre comunidade, escola e o professor em que as contradições vivenciadas por todos são identificadas para a construção da Intervenção Didática e do Currículo. Na educação do campo, a Intervenção Didática e o Currículo precisam considerar o contexto sociocultural e territorial dos sujeitos e permear mudanças constantemente.

A Educação do Campo é articulada nos Movimentos Sociais e Sindicais que são frutos da luta dos trabalhadores rurais que muito reivindicaram pelo direito da escola. Nesse interim, os educadores são

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

essenciais para a implementação do projeto de Educação do Campo e não para o campo, fazendo uma distinção entre a preposição “do” e “para” o campo como representação de uma disputa discursiva entre a educação do campo e uma educação rural, sendo a primeira aquela que considera a realidade de vida dos sujeitos e os conhecimentos produzidos por estes como parte do processo educativo, e a segunda que desconsidera totalmente esta possibilidade dialógica (MOLINA, 2014). Assim, não se pode importar um modelo pedagógico-curricular urbanocêntrico, em uma perspectiva de “missão civilizatória” ou preparação para o mercado das commodities, tal como preconiza a educação rural. É preciso pensar uma educação emancipadora e libertadora no ensino de Ciências.

Ao distinguir a educação do campo da educação rural, estamos assumindo a relação da primeira com a própria história da educação popular. Uma das premissas desta perspectiva de pensar a educação é que o contexto sociocultural dos sujeitos é fundamental na proposta de organização do ensino. A contextualização no ensino de Ciências, como diretriz ou parâmetros em documentos curriculares oficiais, aponta como uma forma do professor-mediador situar e relacionar os conteúdos escolares a diferentes contextos de sua produção, apropriação e utilização. Assim, ao evocarmos o contexto sociocultural dos sujeitos do campo, não estamos tratando de uma estratégia facilitadora de promover mudanças conceituais, como diretrizes pedagógicas que fomentem a substituição do saber popular e local pelos saberes científicos. Contrariamente a uma racionalidade técnica, que via a preparação para o mundo do trabalho sem questioná-lo, considera-se que os saberes ensinados devem ser frutos de um processo dialógico e existencial entre os conteúdos escolares e o contexto de vida dos sujeitos cognoscentes (KATO; KAWASAKI, 2011).

Com o intuito de provocar discussões sobre as contradições vivenciadas e percebidas na comunidade escolar e no entorno de sua vizinhança, este trabalho permeou suas observações nos diálogos dos discentes para que visualizasse suas contradições vividas como jovens do campo, em um território marcado pela lógica do agronegócio, em uma experiência escolar sobre o universo temático no tocante à biodiversidade local. Dessa forma, pode-se realizar a Investigação Temática, em todas as suas fases preconizadas por Freire (1987) para que, juntamente com os estudantes, pudéssemos alcançar os temas geradores e perfazer a “redução temática” (DELIZOICOV, 1991; BRICK *et al.* 2014) para que se desdobrasse na proposição de uma atividade de sala de aula, que denominamos aqui como Intervenção Didática, potencializando as observações dialógicas, os processos de ensino e aprendizagem mais condizentes com a realidade e assimetrias de uma escola do campo. Busca-se analisar como se dá o processo de construção de diálogos entre um grupo de estudantes e a professora de Biologia que, por meio de uma proposta pedagógica, busca refletir criticamente seu entorno, seu ambiente e os impactos sofridos por essa comunidade.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

A alternativa escolhida para a organização do trabalho docente é a Investigação Temática (IT) que relaciona o ensino-aprendizagem com o contexto territorial e identidades dos sujeitos do campo, uma vez que tal investigação procura promover o engajamento da comunidade escolar mediante a um tema gerador emergente da localidade, evidenciando as contradições vividas.

Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática ‘bancária’ da educação, antidualógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão de mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 58).

A construção deste trabalho pauta-se nas dificuldades de se romper com os processos educativos tradicionalmente executados na educação rural, e nas barreiras que dificultam o ensino de Ciências nas Escolas do Campo. Este, envolveu os estudantes do Ensino Médio regular noturno de uma escola do Campo do Município de Uberaba-MG.

Quando mencionamos práticas tradicionalmente utilizadas na educação, em especial da educação rural, estamos nos apoiando nas críticas de Freire (1987), para o qual os processos educativos tradicionais estão organizados sob a égide da transmissão de informações em uma perspectiva que não valoriza a comunicação entre os indivíduos, mas sim a transmissão de comunicados em uma sala de aula. Assim, o autor chama à atenção para o que se denominou “Educação bancária” cuja metodologia tradicionalmente implicada nos contextos formais de ensino identificam o aprendiz como o receptor das informações e o professor aquele que transmite o conhecimento historicamente acumulado, lógica que se estende ao contexto rural.

A educação bancária e a transmissão de conhecimentos aplicada na vertente (professor/aluno) ainda configuram o cenário contemporâneo da educação urbana e da educação rural, de caráter urbanocêntrica, e que desconsidera as premissas dos movimentos sociais ligados à terra, e aos conhecimentos tradicionais das comunidades camponesas. Essa abordagem, centrada na figura do professor como detentor do saber, é veemente combatida na educação do campo. Dissonância esta, ancorada na práxis Freireana como forma de pensar a educação.

Assim, ao pensar a escola do campo, coerentes com a diversidade cultural e biológica de cada território, não se pode pensar em currículos e práticas que remontem os pressupostos da educação rural. Abandonar estas práticas e modificar o imaginário social que representa o

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

sujeito do campo como atrasado, iletrado, não-civilizado requer mais que técnicas e estratégias de ensino, mas o reconhecimento de uma pluralidade epistêmica que, pela diferença cultural, propiciem a construção de conhecimentos outros e narrativas alternativas àquelas hegemônicas. Portanto, vê-se a necessidade e propostas que promovam a articulação entre saberes locais e saberes científicos como pressupostos da interculturalidade crítica, e que coaduna com princípios dialógicos defendidos por Freire (1987).

Ao falar de interculturalidade crítica não estamos nos referindo a apenas uma teoria, mas sim a um projeto político e educacional que se coloca frente a qualquer forma de racialização e inferiorização do outro. A interculturalidade pode também ser entendida como uma proposta que promove a interação entre culturas distintas visando a construção de uma visão decolonial, de respeito e superação das intensas assimetrias socioeconômicas que vigoram no contexto latino-americano. Compreende-se a necessidade de extrapolar a idealização de que a ciência é a única forma real de se estabelecer e edificar o conhecimento sobre os processos naturais. Dessa forma, a interculturalidade se impõe frente a uma educação etnocêntrica, na qual uma cultura se sobrepõe a outra (WALSH, 2009; FLEURI, 2003).

Com um olhar intercultural para a sala de aula, observando e ouvindo mais sobre as culturas locais, analisando a diversidade cultural e a pluralidade étnica do território, em especial ao considerar aspectos da realidade biológica, social e identitária do ambiente rural, configura-se como um ponto de partida, neste trabalho, para pensar as aulas de Ciências. Neste artigo assumimos o desafio de propor outras relações entre o campo e a cidade, diferente daquelas que foram construídas historicamente no sentido de promover o espaço urbano como moderno, e o espaço rural como arcaico, tal relação continua a reiterar como um discurso que silencia e expropria os povos do campo de sua cultura e de sua identidade (MOLINA, 2014).

A aprendizagem sobre Ciências não é uma prática restrita aos componentes curriculares desta disciplina, independentemente da sala de aula, ou seja, aprender, observar, refletir sobre a vida e os fenômenos naturais são processos convergentes à aspectos culturais da vida de jovens do campo. Sabe-se que o ensino de Ciências tem como sua principal função explicar os fenômenos naturais (MORAIS; ANDRADE, 2009).

A partir dessa noção sobre biodiversidade entendemos que o processo de aprendizagem não pode se restringir à memorização de uma definição peremptória. Partimos do pressuposto que a tomada de posição sobre temas agudos e que limitam a vida dos sujeitos é um ato que mobiliza aspectos dos modelos explicativos próprios da educação científica. A ampliação do significado de

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Biodiversidade, de acordo com esses novos preceitos, proporcionou um sentido que extrapola o conceito biológico, explorando outros contextos e agregando valores como políticos, econômicos, sociais e culturais (DIEGUES, 2000).

Entende-se que a educação deve levar em conta a realidade das comunidades. No propósito de favorecer a construção de uma identidade do campo a partir da consolidação das escolas do campo busca-se compreender como se constrói uma proposta didática efetiva em uma pedagogia crítica para o ensino de Ciências.

METODOLOGIA

A pesquisa optou por desenvolver uma abordagem metodológica qualitativa, porque permite que o pesquisador possa investigar o fenômeno a partir do cenário e aspectos dos atores. Quando se estuda os acontecimentos que envolvem seres humanos e suas relações sociais a metodologia qualitativa é a mais utilizada, pois permite que o pesquisador possa investigar o fenômeno em “*locus*” a partir do contexto e perspectiva dos atores (GODOY, 1995; ANDRÉ, 2009).

Ressalta-se que de acordo com a realidade desse trabalho, escolheu-se o estudo do tipo etnográfico. Que abrange vários níveis de análises: alguns simples e informais, enquanto outros contêm teores complexos. A compilação dos dados de campo permite que o pesquisador certifique a pertinência das questões previamente selecionadas, refinando-as e, por meio disso, interpretando as situações pelas quais fez os questionamentos (ANDRÉ, 2009; GODOY, 1995).

A partir do estudo etnográfico escolar, optou-se pela técnica intitulada “observação participante”, por se tratar de um estudo que envolve a comunidade escolar campesina. De acordo com André (2009), esse tipo de técnica implica um grau de interação entre situação e grupo estudado.

Para tal, levantou-se os dados referentes da realidade local. Essa fase teve como objetivo investigar e ter uma percepção preliminar da escola, dos estudantes e da professora-pesquisadora. Sendo assim, executou-se da seguinte forma: primeiro, houve a descrição do contexto escolar; por conseguinte, a descrição do contexto do estudante; e por fim, a descrição do contexto da pesquisadora. Dessa forma, no primeiro momento, houve várias interlocuções,

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

diálogos e observações junto à comunidade escolar, os quais foram estabelecidos entre a professora-pesquisadora e a comunidade (estudante e funcionários).

Já no segundo momento, foram feitas as análises e seleções de informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo (UBERABA, 2013) e da escola de nucleação (MINAS GERAIS, 2015-2017), que de alguma forma complementa e/ou explica a descrição do grupo analisado.

Por meio da metodologia do tipo etnográfica usou-se a técnica de observação participante, na qual busca observar e descrever o posicionamento do sujeito. Acompanhou-se o processo de sistematização da Investigação Temática (IT) freireana, a partir do universo temático relativo à Biodiversidade em conjunto com os estudantes do ensino médio de uma escola do campo, os autores do artigo e a professora-pesquisadora.

Assim, todo o processo IT foi realizado utilizando trabalho de campo extraclasse, bem como as aulas de Biologia. Essas atividades foram observadas, registradas (caderno de campo) e audiogravadas (gravador portátil e câmera fotográfica) pela pesquisadora-professora. Todos os participantes foram identificados por pseudônimos, além de não haver menção de qualquer outra informação que contrarie os aspectos éticos desta pesquisa. Num primeiro momento, os estudantes foram orientados quanto aos procedimentos da pesquisa, bem como assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Para desenvolvimento do estudo, foi utilizada a abordagem temática, baseado na perspectiva teórica-metodológica Freireana, denominada Investigação Temática, essa é composta por quatro etapas: “Levantamento Preliminar”, “Codificação”, “Descodificação”, “Redução Temática” (FREIRE, 1987).

Ademais Delizoicov (1991) e Brick et al. (2014) adaptaram:

- 1) Levantamento Preliminar: reconhecimento local da comunidade;
- 2) Codificação: análise e escolha de contradições sociais vivenciadas pelos envolvidos;
- 3) Descodificação: legitimação dessas situações e sintetização em Temas Geradores;
- 4) Redução Temática: seleção de conceitos científicos para compreender o tema e planejamento de ensino;
- 5) Desenvolvimento em Sala Aula: Implementação de atividades em sala de aula.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Optou-se por elaborar uma investigação temática, utilizando-a como meio de investigar os conflitos experienciados e o conjunto de contradições sociais vividas por essa comunidade escolar (FREIRE, 1987; BRICK *et al.* 2014; DELIZOICOV, 1991), pelos estudantes, inseridos no universo temático.

Necessitou-se escolher as situações contraditórias experimentadas pela comunidade e que foram codificadas, mas que os sujeitos as identificassem e reconhecessem. Para isso, foi elaborada a fase preliminar da IT a partir de um trabalho de campo realizado no entorno da unidade escolar e utilizando como ferramenta a fotografia, intencionando que fossem registradas imagens da paisagem (pela professora-pesquisadora), que remetessem a biodiversidade local.

Escolheu-se um lugar que explicitasse a biodiversidade local e que fizesse parte do contexto dos estudantes, selecionou-se o entorno da escola e uma Área de Preservação Permanente (APP) do bairro onde alguns alunos da área urbana residiam como ponto comum a todos os estudantes. Fez-se um registro fotográfico das áreas e, por conseguinte, utilizou-as para a montagem de um vídeo com a passagem sequencial das imagens produzidas como forma de provocar evocações significativas sobre a realidade local e, a partir da mediação, evidenciar as contradições vivenciadas e percebidas. Sugeriu-se que cada um dos alunos escolhesse a imagem que mais lhe chamasse a atenção e comentassem o porquê da escolha. Em seguida, todos foram dispostos em círculo para iniciar as discussões que foram audiogravadas para fins de coleta das “falas significativas” (FREIRE, 1987; BRICK *et al.* 2014; DELIZOICOV, 1991).

Após a identificação da realidade e suas possíveis contradições locais, com a sistematização das falas significativas identificadas, houve o processo de codificação dos elementos emergentes dessa fase preliminar. Em seguida foi organizado outro encontro com os estudantes para a realização da fase denominada descodificação que compreende identificar as situações-limites por parte dos próprios sujeitos.

Durante esse processo, buscou-se os trechos das falas que mostrassem as contradições experienciadas pelos sujeitos e que pudessem ser exploradas dentro do Ensino de Ciências, de forma a problematizar situações que pudessem desafiá-los a refletir sobre essas questões e “buscar” alternativas para os conflitos. A partir desses diálogos foi elaborada a

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

intervenção didática que corresponde a fase de implementação em sala de aula a partir das problematizações realizadas nas fases anteriores (FREIRE, 1987; BRICK et al. 2014; DELIZOICOV, 1991).

Houve a análise de todos os trechos, podendo identificar cinco possíveis temas geradores: maus tratos na linha de produção, uso de agrotóxico, contaminação do solo pelo descarte inadequado de resíduos sólidos, solo infértil e desigualdade social na distribuição de terra (reforma agrária). Nesse momento, ocorreu a seleção dos conteúdos científicos escolares, envolvendo a biodiversidade, que poderiam subsidiar o posicionamento dos sujeitos frente as controvérsias instauradas a partir das situações-limite e temas geradores identificados. Importante ressaltar que partindo deste pressuposto investigativo o conteúdo científico escolar é o meio pelo qual a experiência imediata é complexificada pela assumpção do processo argumentativo frente às contradições vividas.

A Intervenção Didática, ou implementação em sala de aula, teve como objetivo provocar uma reflexão durante a atividade para desenvolver o senso crítico dos alunos em relação aos conhecimentos associados às questões ambientais e que essas viessem contribuir para a conservação e preservação ambiental dos recursos naturais visando a aprendizagem como meio fundamental ao posicionamento discursivo e não como fim em si mesmo. Os resultados apresentados no presente artigo têm enfoque na fase de problematização da ID apresentando um recorte de momentos de interação que revelam a percepção das contradições vividas pelos sujeitos em relação a um dos temas geradores citados anteriormente. A aposta é que esta percepção se configure como potência para uma pedagogia crítica que envolva a escuta e o engajamento dos estudantes frente a biodiversidade local.

RESULTADOS

Esta seção traz os enunciados dos sujeitos que participaram das atividades em sala de aula. Como já descrito anteriormente, ocorreu como etapa final do processo de IT Freireana, fundamentados nos três momentos pedagógicos (BRICK et al. 2014), com o intuito de construirmos uma proposta que proporcionasse um espaço para o posicionamento do sujeito frente as contradições codificadas durante o processo. Segundo Bastos (2013) todas as atividades pedagógicas que permitam que os educandos dialoguem sobre aspectos da

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

realidade envolvendo os conhecimentos científicos motivam consequentemente o envolvimento desses sujeitos na construção do saber.

Nesse diálogo, utilizamos a estratégia pedagógica de propor aos educandos o desempenho de “atores sociais” frente a uma questão aguda que relacionava as principais contradições identificadas ao longo da IT.

Com base nas análises dos posicionamentos enunciativos durante as interações verbais em sala de aula, foi possível identificar como este discurso foi se modificando durante as discussões, a partir do desempenho do papel como atores sociais na condição de tomada de decisão. A partir das falas significativas pressupôs-se que a ação pedagógica deveria partir de um contexto político possível em que o desenvolvimento de papéis sociais os colocasse frente a frente com as questões emergentes das fases investigativas anteriores. A fase de implementação dessas temáticas geradoras em sala de aula parte de problematizações sistematizadas e que envolvem elementos da intencionalidade do professor que organiza a atividade (FREIRE, 1987; BRICK et al. 2014; DELIZOICOV, 1991). A ID tentou problematizar uma situação que englobasse as questões sobre poluição (descarte inadequado de resíduos sólidos e agrotóxico) associados a uma questão de saúde pública que envolvesse essa comunidade, simulando uma audiência pública. O intuito foi o de provocar questionamentos e fazê-los pensar em estratégias de solução.

Para a realização da ID, os estudantes foram divididos em três grupos (comunidade, ONG e poder público). Fez-se a leitura da situação: A ONG ‘Defensores do Meio Ambiente’, fez uma denúncia ao ministério público de Uberaba afirmando que havia um surto de doença que acometia a população e que era de responsabilidade do poder público municipal. Mediante tal denúncia, o ministério público convocou as partes para a audiência pública que ocorreria na escola. Importante salientar que o contexto de audiência pública foi construído exatamente por envolver diferentes atores e papéis sociais, a ser desempenhados pelos estudantes, e que, além de ter relevante função argumentativa e de tomada de decisão, envolve questões políticas que remetem à cidadania e as identidades do campo. Além disso, as perguntas geradoras da audiência foram construídas a partir dos temas e situações limites identificadas na IT para retomar as questões mais caras da territorialidade do entorno da escola.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Os enunciados evidenciaram desde o início, posicionamentos que hibridizavam opiniões pautadas nas experiências imediatas dos sujeitos (contexto vivido) com aspectos de disputa de direitos e deveres no contexto social que trazia efeitos diretos para a vida (contexto político). As falas iniciais mostravam-se menos elaboradas e mais pautadas no contexto vivido (imediato) e ao longo da atividade foram se estabelecendo com mais elementos do contexto político, em um sentido de discussão de aspectos mais da coletividade que da individualidade.

Intencionou-se promover uma discussão entre o grupo sobre as questões ambientais em busca de falas ou reflexões que remetessem à aspectos socioculturais do cotidiano dos educandos, que segundo Vendramini (2015) e Souza (2008) a conscientização das comunidades do campo sobre as questões ambientais possibilita repensar a educação do campo. Para isso, ao passo que as reflexões ganharam espaço, percebeu-se que os educandos traziam consigo falas pertencentes à Biodiversidade cultural (LEITÃO, 2010; LÉVÉQUE, 1999; DIEGUES, 2000). Essa está embasada nas questões culturais que os estudantes trouxeram a partir de suas relações e contradições percebidas em âmbito social e que, para esse trabalho, é imprescindível.

Lê-se:

Aluno: [...]é uma barbaridade. [...]a população tá ficando doente, [...] tipo do nada sintomas vem sem aviso [...] [...] pode ser o lixo que estão jogando [...]órgãos públicos não estão fiscalizando. [...]poluição que tem pela água, pelo ar, deles estarem jogando lixo a céu aberto, sem um lugar sem nada sem nenhuma fiscalização.

[...] A gente está acusando a prefeitura de falta de fiscalização.

[...]desleixo na área rural, e dentro da cidade é meio difícil ver isso. Lixo a céu aberto assim tem aqui na rural não passa caminhão de lixo pegando o lixo. [...] não somos diferentes das pessoas da cidade.

Segundo Molina (2014), o currículo escolar do campo passa previamente pelo olhar do educador. Desse modo, foi possível identificar o posicionamento do grupo de forma mais reflexiva no que tange às atribuições políticas e governamentais graças à observação da professora que previu possíveis discussões ao elaborar a ID. Além disso, eles inferiram sobre qual motivo a população estava adoecendo, que no caso era a contaminação dos recursos biológicos, pela poluição, gerada pela própria comunidade que se sentia privada de seus

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

direitos fundamentais, como a coleta de resíduos sólidos e o saneamento básico. Ainda assim, um estudante questionou: “*não somos diferentes das pessoas da cidade*”, afirmando que eles também eram cidadãos e seus direitos deveriam ser respeitados. Ainda atento à essa fala, é notável a discriminação observada pela comunidade do campo, pois em todos os aspectos: econômico, comportamental, cultural e político, a comunidade campesina necessita se auto afirmar em direitos igual aos cidadãos que vivem na cidade.

A fala dos alunos deixou claro em sua essência que as percepções do meio, as questões ambientais abordadas, os apontamentos sobre o mau uso do lixo, o descaso com o descarte correto dos resíduos etc. principalmente este trabalho, em que a comunidade escolar campesina questionou o seu próprio lugar de fala, a construção das suas ideias, as controvérsias culturais estabelecidas pela dicotomia, como nos apresenta (SOUZA, 2008) entre rural e urbano.

A próxima equipe era a que representava o poder público:

Aluno: [...] falta de bom senso da população [...] falta de caráter acusando, mas eles que moram lá eles que tão jogando lixo que atrai muitos ratos e baratas que podem causar doenças. Não é falta de fiscalização é falta de [...] Ética né, [...] que custa jogar o copinho descartável ao invés de na rua no lixo.

Aluno: Isso, o poder público trata, põe as lixeiras no devido lugar pra isso.

Ali na estrada tinha tem, na verdade tem uma caçamba, dirigi lá e vem recolhendo. ...

Aluno: [...] preguiça do morador que mora na fazenda de pegar o lixo levar no seu carro, trator ou alguma condução, que custa ele pegar o lixo trazer aqui e jogar dentro da caçamba? Prefere jogar no próprio lugar que ele mora, porque não vai acabar só com ele, vai acabar com a família inteira. Porque também não tem como a prefeitura sair na roça. [...], recolhendo lixo.

Nesse trecho foi possível identificar que o grupo tentava se defender das acusações transferindo a culpa para população que, de acordo com o grupo Poder Público: “*não tinha consciência ou ética*”, que apontavam o descarte incorreto dos resíduos sólidos por parte da população. Nesse trecho os alunos “culpam” a população campesina num discurso político reproduzido na zona urbana. Logo após, eles defenderam-se dizendo que o poder público cumpria seu papel disponibilizando as lixeiras e que a população que não as utilizava era culpada. Dessa forma, é perceptível que os educandos acabam por reproduzir discursos opressores em detrimento aos colegas sem perceber.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

A equipe introduziu as falas argumentando que a própria população tinha preguiça de levar os resíduos até a caçamba que a prefeitura disponibilizava em apenas um ponto. Esse único ponto jamais seria suficiente, mas seria a marca do trabalho do Poder Público. No entanto, os próprios estudantes entram em contradição ao salientar que a população era preguiçosa, já que contavam com a caçamba disponibilizada. Outro ponto importante é que a dinâmica estabelecida propiciou um posicionamento dos estudantes relativo ao que compreendiam sobre o papel exercido pelo Poder Público. A representação expressa pelo posicionamento do grupo, em relação a essa esfera social, parece se desvincular da sociedade civil. Os estudantes se colocam em um discurso de autoridade e culpabilizam os grupos que representa sobre problemas socioambientais.

Assim, causam contradições em seus discursos pois não conseguem perceber que o trabalho do Poder Público é ineficiente e, como Freire chama de “falsa generosidade” um trabalho público que é muito bem pago por toda população rural e urbana e deveria ser de qualidade. Entende-se nesse contexto os opressores como pessoas generosas. Segundo Freire (1987, p. 17), “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, de que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar- se, da permanência da injustiça”.

Réplica: ONG:

Aluno: [...] entrar em um acordo, não de um coitado que mora 16, 17 km pra baixo ter que vir na beira da pista jogar o lixo aqui sabe? Porque eu acho que compensa muito mais ele jogar o lixo na porta por preguiça do que andar 16 km daqui. Porque eu acho que carro não é movido a água entende? Falta consciência, ao menos de 5 em 5 km deixar pelo menos uma carreta uma caçamba dessa. Seria menos difícil uma pessoa dessa levar o lixo a 5 km da casa dela do que a 16 aqui na estrada.

Os próprios estudantes concluíram que a melhor alternativa para resolverem o impasse seria por meio do diálogo (FREIRE, 1987). Os conflitos apresentados por todos os grupos contêm pontos de vista diferentes, no entanto, as argumentações ganham criticidade e, nesse aspecto, vê-se que a representação expressa no discurso do grupo sobre o terceiro setor apresenta características de moderação das tensões em jogo. Ao mesmo tempo se colocam em primeira pessoa (“Porque eu acho que compensa...”) o que revela o potencial do desempenho de papéis sociais em aulas de ciências para a emergência de elementos singulares do contexto de vida dos sujeitos. O objetivo principal foi conduzir o grupo a uma tomada de consciência sobre as situações conflituosas o que, para o professor, é um processo que extrapola o seu

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

trabalho pedagógico tradicional. Faz-se necessário ser um professor libertador pois, segundo (CALDART, 2003, p. 72). “Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar”.

Neste estudo nos interessa mais a investigação no tocante à mobilização dos sujeitos e a mudança no discurso frente às contradições percebidas, que a construção de um conceito (FREIRE, 1987).

Fala: Comunidade:

Aluna: Pois o que eles estão relatando aí é o mesmo que nós vimos. Porque a população não tem culpa, como a prefeitura não colocar excesso de lixeira pra fazer o recolhimento, nem mandar coletores diretos [...] colocar lixeiros também? Como eles falaram, colocar lixeiras, caçambas, mandar coletores vim direto aqui pelo menos 3 vezes por semana. [...] conversando com a população [...] população iria lá, colocaria certo, mas não tem, é melhor deixar na porta mesmo.

Aluno: É, também tem que ter a consciência da população, se a prefeitura resolver e os dois entrarem em um bom senso, aí consegue.

Professora-pesquisadora: E vocês acham que a situação, que essas doenças estão vindo somente do lixo?

Aluno: Não, das fezes dos animais também [...] animais mortos que a prefeitura não coleta. [...] Da decomposição dos animais mortos. [...] Doenças [...] mal cheiros.

Professora-pesquisadora: Mas que produto seria esse, vocês têm uma noção? Mas sabe que é um produto da decomposição?

Coletivo: Sim, é.

Dada a fala à comunidade, eles afirmaram que, o que havia sido discutido sobre o descarte dos resíduos sólidos estava condizente com o pensamento deles. Os estudantes acrescentam que a disposição das lixeiras e caçambas dificultavam o descarte correto dos resíduos e ainda que a população precisava de uma tomada de consciência por meio do diálogo, já que expuseram as condições deploráveis em que viviam, principalmente quando havia animais mortos que produziam um “produto” que causava mau cheiro e poderia causar doenças.

Posteriormente, a professora apresentou para turma as discussões feitas, percebendo a dificuldade dos educandos em extrapolar as discussões para além de “quem é a culpa”. Ela

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

acreditou ser necessária apresentar textos de simples divulgação, para que estes agregassem outras informações que ajudassem a manter ou modificar o seu posicionamento. A partir dos diálogos, foi possível observar que houve um aumento de complexidade nos argumentos construídos por parte dos estudantes que, ao desenrolar das discussões, demonstraram um processo significativo de construção de significados sobre os papéis e atores sociais representados e aspectos da tomada de decisão relacionados à problemática em tela. Elementos sobre a responsabilidade do Estado aparecem no argumento construído neste momento do debate.

Debate: comunidade:

Aluna: Os lixos não podem ir pra qualquer lugar, é responsabilidade da prefeitura recolher, tirar e colocar no lugar adequado, tipo aterro sanitário. Que não causa tanto efeito pra população. E também não tá contaminando o solo e não traz contaminação nas pessoas.

[...] porque tem uma lei onde diz que a prefeitura que tem. [...] governador jurídico é responsável pelo resíduo, tanto da sua coleta quanto da sua disposição final. A prefeitura foi estipulada como responsável pelos resíduos urbanos gerados no município que são resíduos domiciliares e os gerados nas praças e ruas. O lixo séptico também está classificado como resíduos urbanos e também são responsabilidade da prefeitura.

Nesse trecho, verificou-se a emergência dos conhecimentos empíricos relacionados ao contexto escolar. Ao crescer da discussão da audiência pública percebeu-se que os estudantes demarcaram seu posicionamento de fala e impuseram-se mais criticamente. Perceber que tais dimensões fazem parte do processo educativo e o posicionamento se estabelece frente as interações em um círculo de investigação, promovem uma assembleia comunicativa que tende aos processos de aprofundamento e complexificação dos argumentos.

Réplica: Poder público:

Professora-pesquisadora: Vocês acham que a culpa é da população?

Aluno: Não da população! [...]

Aluno: Do ser humano. [...] porque, basicamente, geral, todo mundo já jogou um lixo no chão, não existe uma pessoa.

Aluno: [...] Tipo, o governo ali já tá fazendo a parte dele, porque já pôs os lixos nos lugar tudo certinho. às vezes nois faz por preguiça de tirar tempo pra jogar lixo.

Aluno: [...] também polui muito os rios.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Aluno: No caso os agrotóxicos que eles jogam nas plantas né.

Aluno: Ai se basicamente polui um rio, a culpa é da prefeitura.

Aluno: seja de liberar a venda dos agrotóxicos, mas isso é bom senso, a pessoa só pensa no dinheiro, não vai ter consequência, e no outro dia vai protestar por causa que tá com muito lixo na rua da casa dela. Isso é um pouco também de hipocrisia.

No trecho acima, os alunos ampliaram a definição de governo, dizendo que esse era composto por pessoas que também poluíam. Porém, o grupo não conseguiu extrapolar os conceitos relacionados à situação problematizadora, ou seja, ainda se baseiam em discursos cotidiano ou experiência imediata por se tratar da fala do Poder Público que, por sua vez, contém um discurso político, é a fala do opressor que sempre culpa a população ou ser humano. Desse modo, ainda é possível alertá-los para uma consciência de comunidade campesina, na qual, segundo CALDART (2012), não compreende apenas as questões da educação, mas os movimentos sociais de luta instituídos pela história.

A identidade do sujeito campesino constituída por diversas culturas, as subculturas da família, dos colegas; das escolas, das ciências, dentre outras. É nessa junção de espaços, diálogos e comunidades que o sujeito se constrói e, segundo ambas relações culturas fazem o cruzamento entre as fronteiras culturais do indivíduo com seu espaço interno e coletivo. Dessa forma, o ensino de Ciências para o sujeito campesino visa despertá-lo para uma aquisição cultural.

Nesse momento foi dado o direito de réplica para a comunidade:

Aluna: Essas pessoas, a partir da hora que eles começam a participar da política, eles têm a obrigação de zelar pela saúde das pessoas, é obrigação deles perante a lei. A prefeitura tem obrigação de assumir a responsabilidade com todas as coletas, que devem ser feitas de uma forma específica.

Aluno: Então, você acha que tem que ter um lixeiro em cada fazenda?

Aluna: Não, pelo menos tem que ter, já que você disse que tem em todo qualquer lugar. Mas parece que a prefeitura não anda dando uma volta nas avenidas locais, porque não é todo lugar que tem.

Aluna: Mas se a prefeitura colocasse o lixo, as lixeiras e as caçambas em alguns locais, para eles colocarem e pelo menos alguém recolher nesses locais, nesses pontos, seria mais fácil. Não teria tanta sujeira, teria um local pra colocar.

Aluna: prefeitura não tá dando ronda não viu.

Aluno: Ela não é da roça.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Aluno: Mas eu quando morava na roça tinha uma caçamba de lixo logo ali ó.

Aluno: Quando você mora na roça, você já tá ciente que vai ser aquilo ali. Ou não vai, ou reclama antes de ir.

Aluno: Queima o lixo.

Aluna: Queima o lixo? Isso polui o ambiente.

Aluno: Então faz um aterro sanitário na sua casa.

Aluno: A prefeitura não pode fazer tudo não.

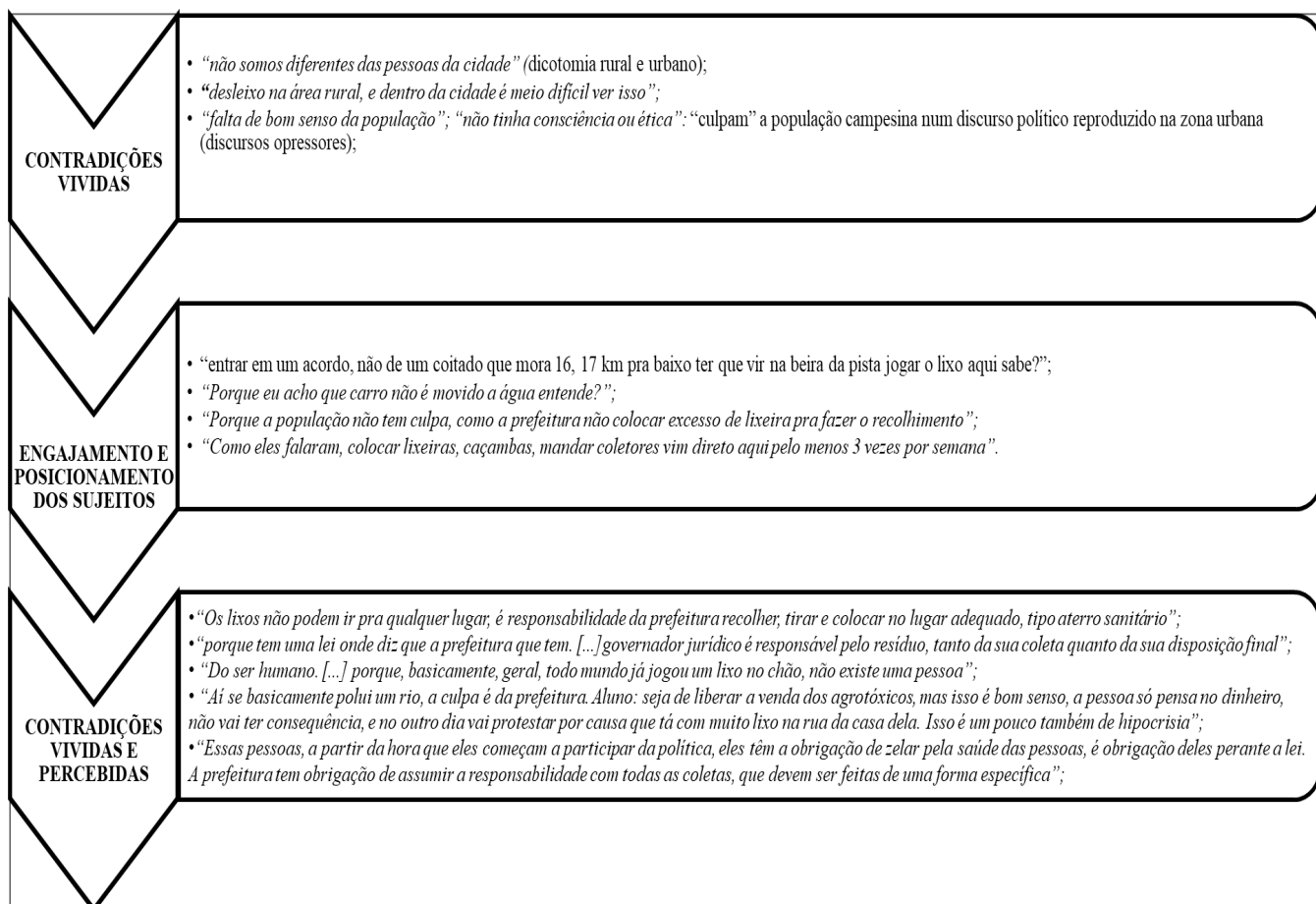
Aluna: Desde que eles estão lá, eles estão pra fazer isso, tão pelo povo.

Os estudantes chegaram a um posicionamento político, os quais enalteceram que as partes da audiência pública deveriam repensar seus papéis. Quando o fizeram, reforça-se a ideia de Aikenhead (2009), na qual enfatiza que os diálogos provêm das interseções dessas culturas nas quais os estudantes estão inseridos. Essas culturas compartilharam de ideias comuns e de experiências imediatas do sujeito, mas discutiram também sobre as responsabilidades que cabiam a todos. Experimentaram que a atividade pedagógica fomentou a capacidade de refletir e se posicionar criticamente (FREIRE, 1987). Pôde-se perceber, que a complexidade dos diálogos aconteceu ao passo que os elementos em pauta foram ganhando significados, e a comunidade escolar foi compreendendo os papéis políticos e sociais que cada um exerce, este fato é evidenciado quando os estudantes questionam os papéis do poder público em relação as questões sanitárias.

De acordo com os estudos de Freire (1987), o aprendizado ocorre por meio das interações entre o homem e o meio, que já acontecem naturalmente. Portanto a ID construída a partir da IT (figura 1), teve como princípio fomentar as reflexões em relação à essas interações que os estudantes enfrentam em seu cotidiano.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Figura 1: Etapas dos posicionamentos dos sujeitos durante a ID.



Fonte: autoria própria.

Nesse trabalho, viu-se que além dos estudantes se posicionarem criticamente, e repensarem suas atitudes e seus valores, a tomada de consciência os ajudou na resolução dos conflitos, principalmente quando eles avançam em relação a discussão “de quem é a culpa” e perpassa para a conciliação de que medidas devem ser tomadas para resolver a situação sanitária da comunidade. Então, também pode se dizer que as estratégias de ensino foram cruciais à construção de toda mobilização de saberes. Esse processo pode ser sintetizado na figura 1, na qual as etapas dos posicionamentos dos sujeitos puderam ser sequenciadas durante a ID.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos deste trabalho, pôde-se observar que atividades pautadas em questões problematizadoras evidenciadas pela comunidade local pode proporcionar aos educandos oportunidade de refletirem sobre sua realidade. Para além, observou-se que os estudantes inicialmente apresentaram os posicionamentos subjetivos no sentido da experiência imediata, porém ao longo do desenvolvimento das atividades eles vão enriquecendo os diálogos no sentido de articular posicionamento pessoais individuais com elementos coletivos das políticas públicas associados à elementos do conteúdo escolar da biodiversidade. Os sujeitos puderam expor seus posicionamentos, ouvir seus colegas e debater a questão problematizadora.

Em consonância com as teorias da escola do campo, que preconiza que a partir do seu contexto, do seu cotidiano é possível ser protagonista de sua própria realidade, este caso ficou evidente quando foi realizada a intervenção didática, na qual foi possível identificar que durante a atividade os educandos tiveram que repensar seus papéis durante os diálogos e para além tiveram que se posicionar de forma política para que fossem ouvidos e considerados. Assim, também foi possível perceber que os educandos foram dando significado aos conceitos conforme a atividade foi transcorrendo.

No entanto, além de repensarem seus papéis e tomarem consciência do seu lugar de fala é imprescindível ressaltar que a educadora teve um papel humanizador fundamental. O processo investigativo, amparados em Freire e nos pressupostos da Educação Popular, demanda uma formação contínua. A ação docente, desenvolvida nesse trabalho, a partir de uma perspectiva dialógica e colaborativa, exigiu estudo e empenho na mediação das interações em sala de aula como momentos fundamentais para a percepção das contradições vividas pelos sujeitos do campo, como forma de engajamento nos processos educativos com enfoque na superação de assimetrias sociais historicamente construídas.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

REFERÊNCIAS

- AIKENHEAD, G. S. **Educação científica para todos**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D.A **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2009. 114 p.
- BASTOS, A. P. S. **Abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação: contribuições para o ensino de ciências/física nos anos iniciais**. 2013. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié.
- BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **A Convenção Sobre a Diversidade Biológica – CDB**. Conferência para adoção do texto acordado da CBC – Ato Final de Nairobi. Brasília: MMA, 2000. p. 60. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biodiversidade/convencao-da-diversidade-biologica>. Acesso em 20 mar. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=>. Acesso em 20 janeiro 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. **Currículo Básico Comum**. Biologia 1º ao 3º ano do Ensino Médio, 2013. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/supletivo/2013/medio/Progr.%20Biologia%20Mdio%202013.pdf>. Acesso em 20 janeiro 2017.
- BRICK, E. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A.; SILVA, A. F. G.; DELIZOICOV, D. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna D.A. (ORG.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente Interdisciplinar**. Brasília: NEAD, 2014. 267p.
- DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- DIEGUES, A.C.; ARRUDA, R.S.V. (orgs.) 2000. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/saberes%20trad.pdf>. Acesso em 20 maio de 2017.
- FLEURI, R.M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, mai./ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>. Acesso em 30 março de 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais, **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em 30 maio de 2017.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/03.pdf>> Acesso em: 05 abril de 2017.

KAWASAKI, C. S; OLIVEIRA, L. B. Biodiversidade e Educação: As concepções de Biodiversidade dos formadores de professores de Biologia. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Bauru. **Anais...** Bauru, 2003. p. 1-13.

LEITAO, C.S. Biodiversidade cultural e imaginário do desenvolvimento: políticas públicas para a valorização e proteção integradas do patrimônio cultural e natural brasileiros. **Políticas Culturais em Revista**. v. 1, n.3, p.5-22, 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/4759/3531>. Acesso em 10 fevereiro de 2017.

LÉVÊQUE, C. **A Biodiversidade**. Bauru: EDUSC., 1999.

MORAES, M. B; ANDRADE, M.H.de P. **Ciências Ensinar e Aprender, Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

MOLINA, M. C. D.A. (Org.) **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente Interdisciplinar**. Brasília: NEAD, 2014. 267 p.

REGINALDO, C. C., SCHEID, N. J., GÜLLICH, R. I. C. O ensino de ciências e a experimentação. In: IX SEMINÁRIO ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1-13.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: políticas, práticas Pedagógicas e produção científica**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 49-69, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>. Acesso em 10 outubro de 2017.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

SOBRE A AUTORA E SOBRE O AUTOR

CRISTIANE MONTEIRO DOS SANTOS

Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e especialista em Gestão Ambiental, pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba CESUBE, mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Área de conhecimento e interesse Educação, Educação do Campo, Ensino de Ciência, Investigação Temática Freireana (IT), Ecologia, Zoologia, Mastozoologia, Etologia, Educação Ambiental, Geologia, Paleontologia e Educação Formal e Informal, com ênfase em Comportamento Animal, Bem-estar Animal, Enriquecimento Ambiental, principalmente em Educação Ambiental e Museológica. Professora concursada de Ciências da Escola Municipal Professora Terezinha Hueb de Menezes. Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PIBID- UFTM) e já atuei como

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

supervisora do Programa Residência Pedagógica pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais, Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

DANILO SEITHI KATO

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (2003), Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008), e Doutorado no programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, na linha de pesquisa de formação de professores. Atualmente é docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) no Departamento de Educação em Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias (DECMT), vinculado ao Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É credenciado, como professor permanente, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. É editor da revista acadêmica *Cadernos CIMEAC* (ISSN 2178-9770). Também é líder do grupo de estudo e pesquisa em interculturalidade e educação em ciências (GEPIC) e do coletivo em educação popular (CIMEAC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular; educação em ciências; educação ambiental; educação do campo; interculturalidade.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

A experiência significativa do ser mais ambiental na “convivência pedagógica” – encontros em Paulo Freire

The meaningful experience of more environmental being at “convivência pedagógica” – meetings through Paulo Freire

Mauro Guimarães;¹ Noeli Borek Granier²; Sofia Eder³

¹ PPGEDUC – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil – E-mail: guimamauro@hotmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4158-313X>

² PPGEDUC – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil – E-mail: noelibgr@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8825-2293>

³ PPGEDUC – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil – E-mail: sofiaeder@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-3035-3734>

Palavras-chave:

formação de educadores ambientais; experiência significativa; ser mais.

RESUMO:

Este estudo traz reflexões sobre as potencialidades da proposta da “convivência pedagógica” para a formação de educadores ambientais, numa perspectiva crítica e a partir de discussões sobre os conceitos de “ser inacabado” e “ser mais” de paulo freire, tecidos com outros autores coadunados com a abordagem. Constata que no contexto de grave crise civilizatória a perspectiva epistemológica da modernidade, instituída sob o paradigma disjuntivo e reducionista nos processos socioambientais, combinado à visão utilitarista e antropocêntrica nas relações com a natureza, retroalimentam a crise. Dessa forma, a consolidação dos conceitos de “ser natural”, “ser mais ambiental” e do sujeito da experiência, como seres subjetivos que interagem no ambiente educativo proposto, enfatizam características necessárias para uma experiência significativa. Emergindo assim como sujeitos transformados e transformadores na radicalização do processo educativo, no sentido de identificação e desconstrução de padrões hegemônicos, para a construção de outras formas de ser e estar no mundo.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Keywords:
environmental
educators training;
meaningful experience;
more being.

ABSTRACT:

This study brings reflections on the potentialities of the “pedagogical coexistence” proposal for training process of environmental educators, from a critical perspective and based on discussions around concepts of “unfinished being” and the “more being” by Paulo Freire, intertwined with other authors in line with the approach. Notes that in the context of a serious civilization crisis, the epistemological perspective of modernity instituted under the disjunctive and reductionist paradigm in socio-environmental processes, combined with the utilitary and anthropocentric view in relationships with the nature, feedbacks the crisis. Thus, the consolidation of the concepts of “natural being”, “more environmental being” and the subject of experience, as subjective beings that interact in the proposed educational environment, emphasize necessary characteristics for a significant experience. Emerging then as transformed subjects and transformers in the radicalization of the educational process, towards identification and deconstruction of hegemonic patterns, for the construction of other ways of being in the world.

Este artigo tece reflexões resultantes das pesquisas “Educação ambiental e os Processos Formativos em Tempos de Crise” (GUIMARÃES & GRANIER, 2017) e da dissertação “A Bioconstrução no Ambiente Educativo de Formação de Educadores Ambientais Críticos: um modo de confrontar a hegemonia em novas sociedades possíveis”, de (EDER, 2021). Pesquisas que compõe o esforço de construção da “ComVivência Pedagógica” e que se complementam no sentido de criar subsídios para a formação de educadores ambientais críticos imersos em uma grave crise civilizatória.

[...] A ‘ComVivência Pedagógica’ é uma proposta teórica metodológica, (...) pela qual o ambiente educativo se constrói em uma práxis pedagógica de educadores ambientais em formação, na convivência com outros grupos humanos silenciados na modernidade. Propõe-se, pela radicalidade de experiências vivenciais de outros referenciais epistemológicos, o exercício da dialogicidade de novas relações conectivas com o outro, com o mundo. (GUIMARÃES; GRANIER, 2017. p. 1576-1577)

A “ComVivência Pedagógica” é uma proposta teórica metodológica em construção pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS), do Instituto Multidisciplinar da UFRJ, no campus de Nova Iguaçu, desde 2013. Partimos do pressuposto da gravidade e emergência da crise socioambiental, entendida como reflexo de uma crise civilizatória, que traz o real risco de ruptura com as condições ambientais de manutenção da sustentabilidade da vida no planeta tal qual a conhecemos.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Assim, acreditamos na urgência das transformações das relações entre a nossa sociedade, hegemonicamente globalizada, e a natureza. Transformações que podem ser potencializadas por processos educativos críticos e emancipatórios, dinamizados por educadores transformados e transformadores que possam atuar nas brechas de uma sociedade em crise que mostra suas fissuras. Alargar essas brechas desestruturantes do mundo globalizado instituído, nos parece um caminho de semear e possibilitar ao novo surgir. É com essa crença da urgência radical das transformações que viemos construindo essa proposta de formação de educadores ambientais.

Paulo Freire sempre nos foi a referência maior para a compreensão de uma Educação Crítica, Transformadora e Emancipatória. Nesse trabalho o aproximamos de outros autores que nos auxiliam a pensarmos na formação/transformação de educadores comprometidos com a construção da sustentabilidade socioambiental de um novo mundo necessário.

Caracterizada por uma abordagem educativa vivencial, a proposta da “ComVivência Pedagógica” é estruturada preferencialmente a partir de imersões coletivas em ambientes que oportunizem aos educadores em formação experiências reais com outras formas de ser e estar no mundo. Acreditamos que o caráter imersivo desta perspectiva metodológica pode favorecer a busca por novos referenciais relacionais que se contrapõem ao sistema hegemônico ao qual estamos submetidos. É nesse aspecto imersivo de uma vivência em um modo de vida diverso da modernidade que mora o que chamamos de radicalidade do processo educativo, trazendo, entre muitas coisas, um choque de realidade quando nos deparamos com tantas outras possibilidades de viver, se relacionar e existir no mundo. Buscando, num primeiro momento, a ruptura com o que Guimarães (2004) denomina de “agir no automático” e com a “armadilha paradigmática”, que limitam a compreensão e a ação no mundo por estarem estruturadas no paradigma disjuntivo (MORIN, 1999) de uma visão fragmentada e reducionista da realidade. Estrutura de pensamento introjetada subliminarmente no inconsciente individual e coletivo, o que dificulta a mudança de atitude em práticas não refletidas.

Para referenciar a proposta recorreremos à uma perspectiva de ecologia de saberes (SANTOS, 2007), em que culturas tradicionais de povos originários e/ou outros modos de vida, que carregam em si o saber de diferentes trajetórias de experiência humana paralelas à sociedade moderna atual, são considerados essenciais para uma visão heterogênea da realidade. Entendendo que é a leitura de mundo que possibilita ‘a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações-limites”, mais além das quais se acha o “inédito viável” (FREIRE, 1997, p. 54. Grifos do autor).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Os referenciais que aqui destacamos, vindos de outras fontes e outras épocas, contrapõem-se à hegemonia da visão de mundo capitalista que nos apresenta apenas um “caminho único” a seguir: o da sua constante reprodução por relações de dominação e exploração, custe o que custar. Culturas estruturadas através de outras epistemologias e outras cosmovisões, que costumam ter uma relação visceral com o ambiente natural que os cerca e onde parecem coexistir, se relacionando de maneira mais íntegra e equilibrada com o mundo vivido. A composição de um ambiente natural educativo na convivência com estes outros modos de vida, parece possibilitar uma compreensão-sensação perceptiva plena dos inúmeros ciclos que regem a vida no planeta, como do sol, da lua, da agricultura e caça para cada época do ano, bem como o ciclo de vida e de morte, presentes no equilíbrio dinâmico do ambiente. Considerando que o entendimento do caráter vital destas dimensões reguladoras, como parte do discernimento necessário para a construção de um outro mundo possível, é também um dos desafios para a compreensão do próprio sentido do existir humano e sua interrelação com o todo. Existir que, numa perspectiva freireana,

[...] ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo [...] que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 1967, p. 40)

Em texto anterior, Guimarães e Granier (2017) colocam que o estímulo ao diálogo entre compreensões e vivências de mundo baseadas em outras epistemologias, onde “o sentido de integração do ser humano, coletividade e natureza estejam presentes, como forma de oportunizar ao educador ambiental em formação a vivência de práticas individuais e coletivas baseadas em outros padrões relacionais”, provoca o olhar a uma diversidade transformadora, que joga a atenção a sua existência, talvez não antes percebida.

Dentro desse contexto emerge um importante passo metodológico: a criação do ambiente educativo pelos condutores do processo formativo. Essa construção busca gerar um espaço educador receptivo a diversidade de realidades das pessoas do grupo e que provoque inquietação/motivação. Desta feita, o educador ambiental assume o papel de catalisador do processo de transformação coletiva, inclusive a sua própria, potencializando assim o processo constitutivo de um educador transformado e transformador.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

A “ComVivência Pedagógica” promove, então, uma abordagem educativa contra-hegemônica e decolonial, pois não prioriza conteúdos específicos nem testa conhecimentos como na concepção educativa tradicional cognitivista, individualista e "bancária", como nos alerta a perspectiva freireana. Sob essa ótica, “a práxis e a amorosidade são elementos essenciais em sua abordagem” (GUIMARÃES & GRANIER, 2017. p.1593). A busca é pela sensibilização individual e em grupo de forma que se criem novas relações e novas formas de compreensão-ação dessas relações, celebrando a essência plural de todos os seres, humanos e não-humanos.

Identificamos nas experiências de “ComVivência Pedagógica” em contextos interculturais, uma possibilidade formativa capaz de oferecer ao sujeito alternativas para um reencontro com o natural, da mesma forma que oportuniza a construção de conhecimentos empíricos, através das observações e interações no espaço proposto. (GUIMARÃES & GRANIER, 2017. p.1577)

A escolha metodológica pela imersão traz em si uma ruptura com a necessidade instituída da prática educativa numa edificação própria para tal fim. Assim como nas comunidades indígenas em que a educação acontece em qualquer ambiente e a todo o momento, a construção do ambiente educativo para a convivência traz a possibilidade de uma vida em grupo educativa em qualquer espaço, que não se limita a uma sala de aula.

O uso das imersões e atividades em grupo propõe compartilhar experiências, conhecimentos e construção de sentidos de forma horizontal e prática, onde cada participante pode se expressar, dentro da intencionalidade do aprendizado proposto, sua forma de entender e interagir no ambiente. Isto estimula a vivência de relações diversas das hegemônicas na modernidade, assim como um olhar histórico-crítico cultural nos participantes de ruptura decolonial, trazendo diversidade de sentimentos, compreensões, de soluções e caminhos, e como tudo isso poderia nos aproximar de uma sociedade mais igualitária, ambientalmente consciente, economicamente justa e culturalmente rica.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA DE LAROSSA TAMBÉM É O SER INACABADO DE FREIRE¹

A construção de sentidos da “ComVivência Pedagógica” requer a abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, que é o essencial para a transformação. Assim, os sujeitos devem estar receptivos a experiência, e que essa tem um sentido, único e especial para cada indivíduo e compartilhado na formação coletiva.

[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LAROSSA. 2002, p.21)

Para compreender as nuances aqui apresentadas sobre a experiência sem reducionismos, Larossa (2002) destaca a dicotomia implicada na educação que, por um lado, a compreende como um campo de aplicação de técnicas pré desenvolvidas, e por outro, como um espaço de reflexão crítica. Considera que “nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política” (2002. p. 20). E completa considerando uma terceira possibilidade “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (2002. p. 20, grifo do autor).

O ser humano moderno se relaciona com uma infinidade de informação constantemente e ansia por se manter informado e sabedor do que acontece a sua volta. Larossa coloca aqui que é importante separar o sentido de “experiência” e “informação”:

[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que

¹ Esta parte do texto é uma ampliação das discussões de parte do capítulo 4 da dissertação “A Bioconstrução no Ambiente Educativo de Formação de Educadores Ambientais Críticos: um modo de confrontar a hegemonia em novas sociedades possíveis.”, de EDER (2021), conforme referências.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas (LAROSSA, 2002. p. 21 e 22, grifos do autor)

Dessa forma, “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LAROSSA, 2002. p. 22). Além de se manter constantemente informado sobre o que acontece, o indivíduo moderno também desenvolve uma opinião sobre o acontecimento e sobre qualquer assunto que se sinta suficientemente informado para opinar. Larossa coloca que “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião” (2002. p.22) e que para ele “a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (2002. p.22).

[...] E quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (LAROSSA, 2002. p. 22)

Nesse contexto há ainda de se considerar a noção de tempo na modernidade, que por ser cada vez mais escasso, assumiu uma compreensão coletiva de estar em constante aceleração, como coloca Paulo Freire “o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido” (2016a. p. 136). O ser humano moderno é bombardeado de informações constantemente e sem tempo hábil para processar e refletir sobre o que chega, sem tempo para parar, pensar e buscar compreender profundamente sua realidade e sua condição. Os celulares, televisores e computadores, que são os principais dispositivos de trabalho e/ou entretenimento, transbordam informação. Não há pausa ou descanso passivo na correnteza de informações que chegam. Sobre isso, Freire alerta sobre o poder da mídia e “sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos” (FREIRE, 2016a. p. 136).

Assim sendo, Larossa (2002, p.23) conclui que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo” e a experiência de mundo fica reduzida a um “estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

fugaz e efêmera” concordando com Freire sobre a forma como a informação chega as pessoas. Para o ser moderno o novo é o que está prescrito pelo caminho único do desenvolvimento tecnológico da racionalidade instrumental.

[...] O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LAROSSA, 2002. p. 23)

Sobre a memória, é importante considerar como as sociedades modernas ocidentais se relacionam com sua história e seu passado em que tudo precisa ser gravado, escrito e registrado; ou seja, não se abre ou se abre pouco espaço para repercutir as memórias da pessoa, do núcleo familiar, do lugar ou da sociedade em suas rotinas cotidianas. Os registros servem para consultar quando precisar e assim essa memória é retirada de circulação colocada em um lugar seguro para vencer as gerações porém, esse movimento acaba distanciando a maioria dos indivíduos de suas próprias histórias. Ailton Krenak (2020) faz esse contraponto afirmando que:

[...] Os povos tradicionais valorizam muito a memória e às vezes fazem até uma crítica ao mundo de registros, dos museus, das academias, porque acham que as pessoas ficam dependentes desses mecanismos porque não têm memória. E quanto mais ficam dependentes desses registros, mais eles acham que não precisam guardar uma memória de si, de quem são, de onde vieram. Ninguém está impedindo de mudar, mas alguns povos preferem manter as suas memórias e cultivar essas memórias como um valor. (KRENAK, 2020,s/p)

Dessa forma, a patológica falta de tempo produz um indivíduo alienado de sua história e de si mesmo e também, “um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio” (LAROSSA, 2002. p. 23). E assim, Larossa completa: “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência” (2002, p. 23). Então, incapazes de arrumar tempo e

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

constantemente bombardeados por estímulos os sujeitos ficam sem espaços para silêncio e reflexão, sem momentos que possam experienciar sentidos na própria vida.

[...] Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002. p. 24)

Larossa (2002) então sugere que para que a experiência aconteça é necessário “um gesto de interrupção” de padrões de comportamento e pensamento, e para isso é preciso que se tome consciência deles. Aqui a experiência ganha um sentido de busca de autoconhecimento. É preciso interromper o “agir no automático” e aprender a silenciar a mente para que se estabeleça reais conexões com as pessoas, com o grupo e com as atividades para que se configure em uma experiência significativa no processo formativo da “ComVivência Pedagógica”.

[...] Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LAROSSA, 2002. p. 25)

Larossa, então, ressalta a importância de se colocar em uma posição de vulnerabilidade para se tornar sujeito da experiência que “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2002. p. 24) e conclui que o sujeito da experiência é o ambiente “onde têm lugar

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

os acontecimentos” (idem). Assim, para ser esse sujeito é preciso se colocar a prova e ter a coragem de se conhecer e atravessar espaços desconhecidos. É o sujeito vulnerável, que cai, que sofre, que se emociona e que tem empatia.

[...] O sujeito da experiência (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (HEIDEGGER *apud* LAROSSA, 2002. p. 25)

Definidos a experiência e o sujeito da experiência agora falta compreender o saber da experiência. Larossa (2002, p. 26 e 27) explica que ele “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. Assim, o “conhecimento” está essencialmente ligado “a ciência e a tecnologia” e que é algo “que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar” (LAROSSA, 2002. p. 27). Conceito intimamente ligado as relações hierarquizadas de poder que estabelecem vínculos de dominação e uso com outros seres e com o planeta, que é compreendido como um recurso a ser explorado. Já o entendimento de “vida” assume um sentido reduzido apenas na “sua dimensão biológica” (LAROSSA, 2002. p. 27) ou então na “satisfação das necessidades” (idem), considerando a sociedade de consumo. O significado de ter uma vida boa costuma a acompanhar a imagem de posse bens materiais, cada vez mais tecnologicizados, que reforça o modo de vida da modernidade e as relações hierarquizadas de poder.

[...] Pense-se no que significa para nós ‘qualidade de vida’ ou ‘nível de vida’: nada mais que a posse de uma série de cacarecos para uso e desfrute. Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como ‘vida’ e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado. (LAROSSA, 2002. p. 27)

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Assim, o saber da experiência se passa “no e por aquilo que nos acontece” (LAROSSA, 2002. p. 27) juntamente com a forma como se experiencia o que acontece na vida do sujeito e seus desdobramentos. É “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (idem). Está intimamente conectada a compreensão particular e plural da realidade em cada indivíduo. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento” (ibidem). Esse saber assume, então, uma dimensão de um valor adquirido, algo que pode ajudar em experiências futuras porque trouxe autoconhecimento, e revela “o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude” (ibidem). Dessa forma “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (ibidem). Portanto,

[...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (...) A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (LAROSSA, 2002. p. 27)

O saber da experiência está profundamente conectado ao filtro único e individual dos sujeitos de perceber e se assumir dentro de suas realidades singulares. Compreender e sentir como o ambiente exterior afeta o ambiente interior, e compreender e sentir as transformações que lhe acontecem monta e desmonta esse saber, que também não é estático e está se transformando. Freire explica a relevância de se abrir para a experiência:

[...] A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2016a. p. 133)

O sujeito da experiência de Larossa também é o ser inacabado de Freire que se permite abrir para viver a experiência com significado, com conexão e sentido. O saber se dá no viver o presente rompendo com destinos, planos e projetos. O sentido é presente, mas é errante e mutante.

[...] Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência. (LAROSSA, 2002. p. 27 e 28)

Por fim, a possibilidade de realização de experiências significativas pretendida pela “ComVivência Pedagógica” não pode ser definida racionalmente ou medida numa prova, seu caráter subjetivo se revela no reconhecimento de si próprio e no reconhecimento do outro. O outro e/ou o grupo é fundamental para a interação de experiências; sem os outros se limita e reduz a experiência e não há transformação nem compreensão significativa. Aqui complementa-se com a ideia de "sujeito ético" em Levinas (1997), em que "o outro me antecede". A experiência aqui tratada não pode ser um produto para consumo, mas sim como algo que dê sentidos outros e traga conceitos outros, para abrir espaços internos e externos para significados nos sujeitos da experiência de Larossa, na busca do “ser mais” de Freire.

O “SER NATURAL” NA COMPLEMENTARIEDADE COM O “SER MAIS AMBIENTAL”²

A preocupação com o equilíbrio do todo remete-nos à reflexão sobre nossos padrões de consumo e suas implicações sobre a sustentabilidade da “teia da vida” (CAPRA, 1996). Neste sentido, para a “ComVivência Pedagógica”, o “reencontro com o natural” propõe irmos

² Esta parte do texto é uma ampliação das discussões presentes no artigo “Educação ambiental e os Processos Formativos em Tempos de Crise”, de Guimarães e Granier na *Revista Diálogo Educacional*, 2017 (conforme Referências).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

em direção a conexões mais orgânicas com a Natureza e a adoção de uma vida mais simples e menos consumista, privilegiando escolhas que sejam compatíveis com a preservação e manutenção da saúde ambiental, em todas as suas dimensões. Schumacher (1973) destaca que:

Cada aumento de necessidades tende a agravar a dependência de uma pessoa a forças externas sobre as quais não pode exercer controle, e, portanto, agrava o medo existencial. Só com uma redução de necessidades pode-se promover uma genuína redução daquelas tensões que são as causas fundamentais da discórdia e da guerra. (SCHUMACHER, 1979, p.29).

A vida mais simples contribui para “estimular o contato mais consciente e direto com o mundo” (ELGIN, 1993, p.64) e direcionar nosso foco no desenvolvimento pessoal e coletivo, de seres inconcluídos que somos. Intervindo para a transformação de um “mundo que não é, mas está sendo” (FREIRE, 1996), pela renúncia à racionalidade disjuntiva e reducionista da realidade, para a construção de relações mais equilibradas entre os seres humanos e destes com a natureza. É certamente uma forma mais saudável e equilibrada de ação dentro da “teia”. Para Elgin, uma vida de simplicidade permite “servir a vida”, e como estamos todos interligados, servimos também a nós mesmos. “Quando participamos assim da vida, evitamos dispensar nossa energia frivolamente, mas usamos nossa capacidade única de maneiras que sejam úteis a todos os seres vivos.” (ELGIN, 1993, p.117).

Dentro do contexto cultural ocidental, esta sensibilização se origina no conceito de *wilderness*³, cuja principal referência é a obra de Henry David Thoreau (1817-1862). No livro “Walden ou a vida nos bosques”, baseado em sua experiência pessoal de escolha de uma vida simples junto à Natureza, Thoreau aponta uma alternativa para a sociedade moderna, “baseada na desobediência civil e na autossuficiência, expressas na recusa ao mercado e numa ascese pautada pela autolimitação no uso de bens de consumo.” (CARVALHO, 2013, p.107-108). Segundo Carvalho, Thoreau seria “o mito fundador, de inúmeras comunidades alternativas associadas ao movimento ecológico contemporâneo. [...] foi também o precursor de um estilo de ação política, revalorizado pelos movimentos contraculturais ecológicos.” (Ibidem, p.108).

A vida mais simples, sem a dependência extrema da mediação tecnológica que excede a escala do indivíduo humano na relação com a natureza, contribui para a conexão com nosso Ser Natural.

³ Termo cunhado no século XIX e início do século XX por Henry Thoreau, John Muir e Aldo Leopold (Carvalho, 2013, p.107)

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Usamos esta denominação para nos referirmos à uma parte essencial da identidade humana, que vai mediar as relações com a natureza. A conexão básica com a natureza, que vive na psique humana ou, o “inconsciente ecológico”, conforme sustenta a ecopsicologia⁴. (GRANIER, 2017, p. 56)

Afinal, todos os seres vivos interagem diretamente com a natureza, dela sendo parte e formando um todo, numa relação de essência da vida!

Como seres humanamente vivos, o Ser Natural é a parte basilar da identidade humana, que se mantém vivificada nos indivíduos que não se afastaram da natureza, como é frequentemente observado em povos indígenas, cujas cosmovisões muitas vezes reservam importantes espaços para esta dimensão. Como na tradição Tupi, em que o vínculo com a Natureza se relaciona a uma das três dimensões ancestrais⁵: a ancestralidade anímica. Segundo Kaká Werá Jecupé, essa dimensão diz respeito à Natureza e à nossa natureza interna. É a ancestralidade que sustenta nosso corpo anímico e:

[...] nos aporta através das forças da natureza, nos amalgama. A nossa alma é tecida pelas forças da natureza. A nossa alma é tecida pelo espírito da terra, pelo espírito da água, pelo espírito do fogo, pelo espírito do ar. Essas quatro forças da natureza, para nós das culturas indígenas, são quatro grandes ancestrais. São quatro grandes inteligências. São quatro grandes consciências. [...] nós chamamos de *Nhandejaras*, que na língua Tupi significa [...] “nossos senhores” ou “nossos regentes” que estruturam aquilo que você vai chamar de “eu” íntimo, aquilo que a psicologia vai chamar de psiquê. Aquilo que algumas tradições vão chamar de alma. [...] essa ancestralidade para nós é extremamente preciosa [...]

⁴ “Ecopsicologia - uma nova abordagem do estudo do comportamento humano atual - que é a ponte entre as ciências da Ecologia e da Psicologia e a interseção de vários campos de investigação, que incluem a Filosofia, a Biologia, Agroecologia, a Ecologia Profunda, o Eco Feminismo, a Eco Ética, a Ecologia Social, a Ecologia Transpessoal e outros e, não está limitada por nenhuma fronteira disciplinar.” O termo foi cunhado por Theodore Roszak, autor do livro “The Voice of the Earth” (1992 - não traduzido no Brasil). Para Roszak, “não há uma única categoria de diagnóstico na psicoterapia moderna, que diga algo sobre a nossa necessidade de um equilíbrio saudável com o habitat natural. Talvez seja a medida mais reveladora de nossa condição espiritual, que aqueles que curam a alma não têm nenhuma sensibilidade sobre qual é o lugar da nossa alma na Natureza. E isto é naturalmente bizarro, uma vez que todas as sociedades tradicionais levam em consideração que a reciprocidade entre o humano e o não humano é para ser a essência da sanidade.”
(In:<http://www.cce.pucrio.br/sitecce/website/website.dll/folder?nCurso=ecopsicologia&nInst=cce>)

⁵ Segundo Kaká Werá, a tradição Tupi considera três dimensões de ancestralidade: a genealógica que se refere aos antepassados (corpo físico); a anímica, que se refere à nossa alma (corpo energético) e a espiritual, que se refere à ancestralidade divina, “forças e inteligências cósmicas que nos sustentam” e que estão dentro e fora de nós (corpo espiritual). A divindade que ancora essas três ancestralidades é chamada na língua tupi de “Tupã”: o som criador. (Transcrição extraída da palestra “*Até onde nossas raízes nos levam (o poder da ancestralidade)*”, em 23/05/21 - ao vivo no canal@kaká werá - YouTube, aos 1:06:59min. Acesso: <https://youtu.be/9dFBnPztLBg>)

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

nós devemos cuidar dessa alma que nos habita. Dessa ancestralidade anímica que nos habita. (JECUPÉ, Kaká Werá, 2021⁶. Grifos nossos)

Os humanos modernos estabeleceram relações com a Natureza mediadas pela técnica, o que os distancia da ancestral essencialidade da vida. Nas sociedades modernas, o Ser Humano vê-se reprimido e antagonizado ao Ser Natural e hoje urge pelo equilíbrio nas complexas relações socioambientais. A atual crise civilizatória nos direciona para respirar no reencontro com o natural, uma vez que já existem indicativos que “a ansiedade, violência, depressão e outros sintomas são expressão de tensões psíquicas derivadas de uma história de desconexões” (CARVALHO M.A.B., 2013, p. 51) praticadas e reforçadas na modernidade.

A dinâmica do mundo moderno, que provoca o afastamento do Ser Humano de seu Ser Natural, parece estar profundamente implicada na repressão do inconsciente ecológico, e “sendo uma dimensão essencial à humanidade, sua ausência constitui uma anomalia”, já que representa uma destituição “da vivência sensível em que se reconhece um parceiro em constante relação com outras espécies, tal como expresso em mitos tribais” (CARVALHO M.A.B., 2013, p. 24). Ajustado, adaptado e condicionado a uma racionalidade mais preocupada em separar do que integrar e a uma trama consumista propositalmente sedutora e alienante, o ser humano foi adquirindo bens, valores e comportamentos individualistas e materialistas, adequados à lógica dominante e, progressivamente embotando seu Ser Natural, tolhendo-lhe espaço e liberdade do sentido de realização. Pela ótica freireana, nesta situação o ser humano estaria apenas *no* mundo e não *com* ele. Um ser acrítico, não integrado, somente ajustado, acomodado e, portanto, desumanizado. Numa alienação que o oprime como um Ser Menos, em uma dimensão ontológica, e reprime pelo reducionismo que o priva de viver a experiência significativa de seu vínculo vital com o todo. Para Leff,

A economia dessubstantiva a pessoa, elimina os atributos do homem, para convertê-lo em trabalho abstrato e energia produtiva, em cálculo de valor. Ao romper os vínculos com o cosmos e a natureza, as relações de reciprocidade – o dar e receber que forja os laços sociais de identidade e solidariedade –, o ser humano se converte em sujeito igualitário, em objeto para um intercâmbio de equivalentes em valor de sua força de trabalho. (LEFF, 2016, p.377)

A desconexão da natureza provoca no ser humano um estado de alienação a si mesmo, conforme alerta a ecopsicologia (CARVALHO., 2013, p. 118). Da mesma forma que o coloca

⁶ Idem, aos 37:24min e 38:56min.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

numa situação de vulnerabilidade, pois diminui suas potencialidades naturais de entendimento perceptivo do mundo a sua volta, pelo esvaziamento do senso de pertença, que consequentemente interfere na percepção da dimensão da complexa problemática socioambiental. Este ser humano “ausente”, cego, “oprimido, reprimido e deprimido” (LEFF, 2016, p.379) por uma crise ambiental de dimensões civilizatórias, vê-se hoje na eminência de encontrar recursos internos para libertar-se da jaula da racionalidade moderna e sua engrenagem nefasta. Mobilizando sua capacidade de superação da situação alienadora, implicada nas condições que comprometem a sustentabilidade da vida na Terra, num movimento em direção a outras formas de ver, ser e estar no mundo. Redescobrir-se coletivo e integrado à “teia da vida” (CAPRA, 1996), de forma a perceber e ser em sua complexidade. Considerando que este movimento de percepção, integração e transformação da realidade requer a criticidade, conforme nos inspira Freire. Criticidade que impulsiona o sujeito a descobrir sua temporalidade, historicidade, seu inacabamento. E na medida “em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido conseqüente” (FREIRE, 1967, p. 41).

Freire ressalta que o ser humano alienado, “coisificado”, autômato, estaria negando seu direito e “sua ontológica vocação de Ser Mais” (FREIRE, 2016b, pp.85 e 112). A luta pela humanização, que impõe a superação da alienação (Idem, 1967), é uma aptidão essencialmente humana (Idem, 2016b), decorrente do constante movimento pela busca de Ser Mais (Ibidem). E é justamente neste processo de superação das “situações-limites” que, pela práxis, o sujeito atravessa a fronteira entre o Ser e o Ser Mais. (FREIRE, 1997). Entretanto, esta busca “não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (Ibidem, p.105). O Ser Mais se expressa como ser sujeito, que se sabe no mundo numa presença ativa. Presença “que se pensa a si mesma [...] que intervém, transforma, [...] valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética, e se impõe a responsabilidade.” (Idem, 1996, p.18). É o décimo primeiro eixo formativo em Guimarães (2004, p.174): “Estimular a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar.”

Nesta corrente de se pensar a noção de sujeito, numa perspectiva diferente da individualista e antropocêntrica construída pela Modernidade, concordamos com Leff quando diz que a crise socioambiental solicita a desconstrução do marco epistemológico nesta edificação e um “repensar as categorias de análise sociológica do ‘sujeito social’” (2016,

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

p.370, grifo do autor). Propondo sua dissolução e uma nova reflexão sobre ele, postula sua “refundição no magma do pensamento ecológico”, na qual o sujeito, para reconstruir-se como um novo sujeito, precisa constituir “um ‘*self* ecológico’ e o reverdecimento de um eu” (Ibidem, p.386 – grifo do autor). Em sintonia com a “abertura para o novo” em Guimarães (2004), Leff afirma que, para isso, é necessário que o sujeito esteja “disposto e capaz de abandonar a segurança de sua autorreferencialidade, de dissolver a separação do mundo objetivado e de restaurar seus vínculos com a natureza. [...] de restaurar-se na trama da vida.” (2016, p.386). É o que pretendemos metodologicamente nas imersões da "ComVivência Pedagógica" com o que denominamos de "choque de realidade".

Fazendo um paralelo entre as abordagens aqui expostas, podemos perceber que, expandindo o prisma humanista de Freire, para o sentido do humano como natural,

[...] o “reencontro com o natural”, além de contribuir para o desabrochar do Ser Natural, possibilita uma reconfiguração do *self*, pois redimensiona sua relação com o mundo, sob a ética da Terra. Enquanto que, o processo de reconexão com o Ser Natural, proporciona o rompimento com o “caminho único” (GUIMARÃES, 2011, p. 31), revelando um caráter emancipatório, que torna o ser humano “mais”. Agora, percebendo a reciprocidade entre o Ser Mais e o Ser Natural, através da qual ambos se potencializam e se complementam, vemos emergir aí a possibilidade de um novo sujeito, um Ser Mais Ambiental. (GRANIER, 2017, p. 58).

O Ser Mais Ambiental, como a expressão em um novo “sujeito ecológico”⁷ (CARVALHO, 2013), um educador ambiental transformado e transformador.

Dentro da proposta da “ComVivência Pedagógica” se pretende propiciar um ambiente educativo em que o processo de formação⁸ do Ser Mais Ambiental seja potencializado⁹. Neste processo o ser humano oportuniza sua emersão como um sujeito, no sentido de ter consciência, domínio e decisão de usar suas capacidades naturais de superação. “Integral, pois sábio de sua multidimensionalidade. Integrado com o mundo, já que não mais sensível

⁷ “Sujeito ecológico é, então, um modo de descrever um conjunto dos ideais que inspira atitudes ecologicamente orientadas. O sujeito ecológico é incorporado pelos indivíduos ou pessoas que adotam uma orientação ecológica em suas vidas, bem como, pode ter efeito sobre instituições que se definam por esta orientação. O sujeito ecológico, portanto, designa a internalização ou subjetivação de um ideário ecológico.” (CARVALHO, 2013).

⁸ "Constante movimento pela busca de Ser Mais" (FREIRE, 2016b).

⁹ Para isso estamos desenvolvendo cinco Princípios Formativos como provocadores de reações e relações pedagógicas, elaborados em outros trabalhos, a saber: " Reflexão Crítica; Desestabilização Criativa; Indignação Ética; Intencionalidade Transformadora; Postura Conectiva".

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

somente consigo, mas com o equilíbrio da teia inteira. Resignado do ‘ter mais’, para o Ser Mais de uma vida mais simples e, no entanto, mais rica” (GRANIER, 2017, p. 58), já que em sintonia equilibrada com as necessidades e limites do planeta, e intensificada por relações mais horizontais e harmoniosas com os outros seres da natureza.

[...] Nesse ambiente potencializamos o exercício de novas relações de um com o outro, na relação dialógica entre indivíduos e destes com a natureza. A vivência de reconstrução do sentimento de pertencimento a um todo, como sujeitos coletivos e como natureza que somos. Acreditamos que movidos por uma indignação ética da degradação humana e da natureza, na convivência intensa de compreendermos, por uma reflexão crítica, e vivermos outras relações que nos conecte, possamos nos colocar como indivíduos num caminho conjunto de educadores-educandos, rumando para um reencontro com o natural na formação de sujeitos ecológicos transformados e transformadores em suas práxis pedagógicas. (GUIMARÃES & PINTO, 2017, p. 127)

Ainda que o Ser Mais Ambiental represente uma construção, que entendemos ser pertinente ao processo formativo de educadores ambientais, podemos pensar neste sujeito que, com o inconsciente ecológico desperto, estimulado e o “self ecológico” (LEFF, 2016) constituído, estaria enfim estruturado e motivado para enfrentar de forma decisiva o movimento de transformação e reconfiguração de sua atuação com o mundo, de acordo com a sustentabilidade da vida no planeta.

Desta forma, entendemos que o Ser Natural, enquanto elo essencial, que evidencia a conectividade inata do ser humano com a teia da natureza, é uma peça central no “quebra-cabeças” da problemática socioambiental que vivenciamos. Apartado pela racionalidade moderna, agora está sendo solicitado a reconstituir a imagem do ser humano, para sua reintegração com o mundo. (GRANIER, 2017, p. 59)

Por sua importância, o Ser Natural, na complementariedade do Ser Mais Ambiental, já não pode mais ficar isolado no esquecimento, reprimido num canto ignorado da psique. Precisa se redescobrir “em casa”, completar-se pelo sentimento de pertencimento, estar *com o mundo* (FREIRE, 1967) e não apenas nele, comprometendo-se com a existência e o sentido do caminhar humano inserido num todo maior. Na perspectiva da ancestralidade anímica da

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

cosmovisão Tupi, uma ativação da força da vida que já vem instalada dentro de nós e que nos conecta com o grande sistema Terra. (JECUPÉ).

Assim, podemos dizer que as dimensões subjetivas do Ser Natural, do Ser Mais Ambiental e do Sujeito da Experiência são os seres emancipados, transformados e transformadores, sujeitos potencialmente emersos de uma experiência significativa dentro da proposta da “ComVivência Pedagógica” e crucialmente embasado nos conceitos de “Ser Mais” e de “Ser Inacabado”. Paulo Freire nos inspira constantemente a caminhar na direção do “inédito viável” e no constante esperar de um outro mundo possível, com um solo fértil que germina novas possibilidades de viver e existir no mundo.

REFERÊNCIAS

- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova concepção científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CARVALHO, I C de M. **O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola**. In: Pernambuco, Marta; Paiva, Irene. (Org.). Práticas coletivas na escola. Campinas: Mercado de Letras. p. 115 – 124, 2013.
- CARVALHO, M A. B. **Ecopsicologia e Sustentabilidade: de frente para o espelho**. Brasília – DF: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável. 2013.
- ELGIN, D. **Simplicidade Voluntária**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 1996.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a. 143p.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.
- GRANIER, N B. **Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.
- GUIMARÃES, M. **A formação do Educador Ambiental**. São Paulo: Papyrus, 2004.
- GUIMARÃES, M; GRANIER, Noeli B. **Educação ambiental e os Processos Formativos em Tempos de Crise**. Revista Diálogo Educacional, v. 17, n. 55, pp. 1574-1597. Curitiba, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22304> . Acessado em: 03/01/2018.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

GUIMARÃES, M.; PINTO, V P. S. **Alternativas para processos formativos de educação ambiental a proposta da “(com) vivência pedagógica diante de grandes e radicais desafios**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. p. 118 - 131, 2017.

JECUPÉ, K W. **Até onde nossas raízes nos levam (o poder da ancestralidade)**. Disponível em: canal@kaká werá – YouTube: <https://youtu.be/9dFBnPztLBg>. Acessado em: 23/05/21

KRENAK, A. **Entrevista concedida ao Correio 24horas** em 25/01/2020, publicado em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/vida-sustentavel-e-vaidade-pessoal-diz-ailton-krenak/>> Acesso em: 25 abr. 2020.

LAROSSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Tradução de João Wanderley Geraldi, p. 20-28, 2002.

LEFF, E. **A Aposta pela Vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do sul**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SANTOS, Ba S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos, CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

SCHUMACHER, Ernst F. **O Negócio é Ser Pequeno**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

MAURO GUIMARÃES

Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986), com especialização em Ciências Ambientais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1991), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1996) e Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2003). Pós Doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (2015) e na Universidad de Santiago de Compostela/ES (2020). Professor pesquisador do quadro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professor da Graduação de Geografia e Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS). Coordenador do GT 22 de Educação Ambiental na ANPEd (2013-2015). Atuação na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental. Palestrante, autor de livros e artigos na área.

NOELI BOREK GRANIER

Doutoranda em Educação, no Programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, PPGEduc - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ / Brasil. Atualmente em estágio de "doutorado Sanduíche" na Universidade de Santiago de Compostela - USC / Espanha. Mestra em Educação pelo Programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc / UFRRJ, com pesquisa em Educação Ambiental (2017, PPGEduc / UFRRJ). Graduação em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Veiga de Almeida / UVA (2013). Experiência no ensino de idiomas (inglês e francês) em instituições privadas. Atua como pedagoga e educadora ambiental, em âmbito formal e em instituições sem fins lucrativos.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

SOFIA EDER

Arquiteta e Urbanista formada pela FAU-UFRJ, em 2007. Com muita experiência e grande atuação em projetos comerciais e residenciais, buscando sempre soluções práticas e de baixo custo econômico, social e ambiental. Em 2013 passou a focar nas áreas de Bioconstrução, Permacultura e Sistemas Agroflorestais (SAF) buscando estudar nas cosmovisões ancestrais outras relações do ser humano com o mundo e os seres que o cercam, com outros humanos e consigo mesmo. Foi docente do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFRRJ de 2018 a 2019. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc - UFRRJ), onde pesquisou sobre a bioconstrução no ambiente educativo de formação de educadores ambientais críticos. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS-UFRRJ). Atualmente é conselheira do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Rio de Janeiro (CAU/RJ).

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Descolonialidade e Questão Ambiental Crítica: um debate à luz de Paulo Freire¹

Decoloniality and Critical Environmental Issue: one discussion in the light of Paulo Freire

César Augusto Costa¹

¹ Sociólogo. Doutor em Educação Ambiental/FURG. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil – E-mail: csc193@hotmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7190-6606>

Palavras-chave:

américa latina;
descolonialidade; Paulo Freire;
questão ambiental.

RESUMO: A intenção deste texto é indicar algumas contribuições do pensamento descolonial através das interlocuções teórico-políticas de Paulo Freire para a questão ambiental crítica na América Latina (AL). Freire expressa de forma política em seu pensamento pedagógico uma concepção de filosofia educacional orientada pela finalidade da libertação. Sua pedagogia crítica descolonial têm no horizonte, a libertação daqueles sujeitos que habitam as periferias negadas pelo sistema-mundo moderno-colonial, a possibilidade do “vir a ser mais”. Desse modo, cabe situarmos a relevância política e pedagógica evidenciada de Paulo Freire em diálogo com o campo ambiental, uma vez que ele não se declarou um ambientalista, nem nunca produziu sobre o campo ambiental. Encontramos nesta interlocução, o caráter libertário na ação contrária e dialética do processo colonial, pois os espaços abertos entre a cultura dominante e a resistência da dominação são relevantes para essa discussão. O artigo está sistematizado em três momentos: no primeiro, introduziremos a discussão sobre a descolonialidade e a interlocução em Paulo Freire na AL. No segundo momento, refletiremos a relação entre descolonialidade e a questão ambiental à luz das aproximações em Freire. Nas considerações finais, explicitaremos as contribuições de uma perspectiva descolonial do educador brasileiro para o debate ambiental crítico.

Keywords:

latin america;
decoloniality; Paulo Freire; environmental issue.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to indicate some contributions of decolonial thought through Paulo Freire's theoretical-political interlocutions to the critical environmental question in Latin America (LA). Freire expresses in his pedagogical thought a political conception of educational philosophy oriented by the purpose of liberation. His decolonial critical pedagogy has on its horizon the liberation of those subjects who inhabit the peripheries denied by the modern-colonial world-system, the possibility of "becoming more". In this way, we should situate the political and pedagogical relevance evidenced by Paulo Freire in dialogue with the environmental field, since he did not declare himself as an environmentalist, nor did he ever produce about the environmental field. We find in this interlocution, the libertarian character in the counter action and dialectic of the colonial process, since the open spaces between the dominant culture and the resistance to domination are relevant to this discussion. The article is systematized in three moments: in the first, we will introduce the discussion about decoloniality and the interlocution in Paulo Freire's AL. In the second moment, we will reflect on the relationship between

¹ O presente artigo é fruto de algumas compilações sobre Paulo Freire e América Latina produzidas pelo autor.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

decoloniality and the environmental issue in the light of Freire's approaches. In the final considerations, we will explain the contributions of a decolonial perspective of the Brazilian educator to the critical environmental debate.

1 O PENSAMENTO DESCOLONIAL NA AMÉRICA LATINA: A INTERLOCUÇÃO DE PAULO FREIRE

Neste artigo pretendemos, objetivamos situar algumas contribuições do pensamento descolonial através da interlocuções teórico-políticas de Paulo Freire para a questão ambiental crítica. Freire expressa de forma política o pensamento pedagógico e filosófico latino-americano, nos quais destaca-se uma concepção de filosofia e de educação orientada pela finalidade da libertação. Sinalizamos que o aprofundamento teórico de Paulo Freire permanece relevante, pois destacamos que:

Paulo Freire, tal como Dussel, situa-se entre os intelectuais latino-americanos. Latino-América situada no hemisfério sul do globo terrestre, que, desde 1492, vem, segundo Dussel (1992) experimentando uma relação colonialista onde o norte do globo norteia as práticas político-culturais por meio de discursos ideológicos que mantém seu status quo em relação ao sul dominado, inclusive epistemologicamente (DIAS e OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Através da pedagogia freireana, o compromisso com a educação popular nos aproxima das pedagogias críticas, do materialismo histórico-dialético, das teorias feministas, ética da libertação, da filosofia da práxis (MORETTI, E ADAMS, 2017) e porque não, da questão ambiental crítica na AL (COSTA E LOUREIRO, 2014; 2015, 2017). A AL se inseriu nas temáticas e, com isso, foi abrindo interlocução com novas abordagens epistêmicas numa visão crítica descolonial. Por outro lado,

Comprometida com a denúncia do prolongamento do colonialismo internalizado no oprimido, com a invisibilidade de sujeitos e de formas de conhecimentos colocados na subalternidade, a crítica do processo civilizatório e à razão moderna ocidental consolidou um grupo de pesquisadores e de (poucas) pesquisadoras em torno de um programa chamado Colonialidade/Modernidade (MORETTI, E ADAMS, 2017, p. 197).

Assim, a principal referência tem sido a educação libertadora, em perspectiva com o processo colonial, onde passamos a entender a educação e a pedagogia desde a perspectiva da

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

colonialidade. Isso indica que, os termos *descolonial e descolonialidade* não correspondem à concepção de simples “desfazer”, mas de reconhecer que incorporamos muitas heranças do processo histórico de dominação-libertação, do saber/conhecer e poder, ainda que se tenha resistido e criado alternativas que ocorram no espaço da produção da vida social. Para Walsh (2013), o decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual se pode identificar, visibilizar e alentar lugares de exterioridade e construções alternativas. Quijano (2014), postula que descolonialidade, pode ser entendido como uma contínua produção democrática, uma vez que está contra toda maneira de dominação-exploração na existência social. De todos os modos, parece-nos importante a visão comum de contradição e conflitos entre conquistadores/colonizadores e conquistados/colonizados, o entendimento histórico do colonialismo (MORETTI E ADAMS, 2017).

Em Freire, encontramos o caráter libertário na ação contrária e dialética do processo colonial, pois os espaços abertos entre a cultura dominante e a resistência da dominação são relevantes para a síntese cultural. Logo, “a descolonização das “mentes” remete a uma independência pedagógica que faz no caminhar livre na cultura à qual se pertence e que já se encontrou com a outra, porém que enfrentou a mimetização daquela, a invasora” (MORETTI E ADAMS, 2017, p. 2000). O ponto de partida é que o colonialismo (jugo territorial, social e político) perdura dentro da modernidade (MIGNOLO, 2017), embora o colonialismo moderno chegou-se a colonialidade global que apenas escamoteia as formas de dominação-exploração, de controle e de dependência das ex-colônias (sul) em relação aos países centrais (norte).

Concebemos que a Freire foi também precursor do pensamento crítico descolonial. Em suas obras como *Educação como prática de liberdade, Pedagogia do Oprimido, Educação e mudança, Carta à Guiné Bissau*, identificamos uma crítica ao processo civilizatório alicerçado na colonização e na colonialidade (MORETTI E ADAMS, 2017). Em *Carta à Guiné*, relata a que o modelo de educação existente reproduz a ideologia colonialista incutindo nas crianças e nos jovens o perfil de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar branco ou preto de alma branca (FREIRE, 1978B). Tal perspectiva indicava o descaso e negação da forma de ser dos nativos: sua história, cultura, sua língua, pois “foi uma colonização predatória, à base da exploração econômica onde o poder do senhor se alongava às terras e às gentes. A larga base escravista não comportava uma estrutura política democrática e popular” (FREIRE, 1978b, p. 69).

Segundo o educador brasileiro, boa parcela dos intelectuais pensou a realidade do Brasil como um objeto do pensamento europeu e depois norte-americano. Para ele, dando as

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

costas ao próprio mundo, (...) introjetando a visão europeia sobre o Brasil como país atrasado, negavam o Brasil (FREIRE, 1978b, p.98).

Para Moretti e Adams (2017), Freire assinalava superar a colonialidade pela desalienação que implicaria não mais importar técnicas e tecnologias que contrariassem o fortalecimento da criatividade. Freire, propunha o caminho da descolonialidade para AL pela via crítica de um compromisso com o destino do país, com o povo, na busca do “ser mais” concreto (FREIRE, 1978b, p. 12).

Situamos concepção educativa de Paulo Freire numa perspectiva problematizadora, apontando uma dimensão epistemológica e política, ou seja, a de não apenas conhecer a opressão e a desumanização social vivenciada na sociedade capitalista, mas, sobretudo, de transformá-la (DIAS e OLIVEIRA, 2012). Sendo assim:

O pensamento crítico de Freire se organiza no entrecruzamento de dois eixos: o da radicalidade e o da totalidade. Radicalidade, não no sentido de radicalismo, mas no sentido de empenho em buscar as raízes ou origens das coisas e da História. É o empenho de compreensão dos fenômenos por sua gênese ou historicidade. Totalidade, no sentido de empenho por compreender cada fenômeno, cada acontecimento, cada processo, cada problema, dentro do conjunto de que faz parte, supondo-se que todo acontecimento é parte de um todo, e que para compreender a parte é preciso compreender a totalidade da qual ela é parte (CASALI, 2008, p.9).

No texto “Descobrimento da América” em seu livro *Pedagogia da indignação* (1977), que Freire escrito em 1992, por ocasião do V Centenário, sua reflexão começa de forma taxativa: “o passado não se muda!”.

Assim, indagado sobre o que tinha a dizer em relação ao descobrimento, afirmou: “Não penso nada sobre o ‘descobrimento’ porque o que houve foi uma conquista” (p. 73). Freire denuncia a invasão e a presença predatória do colonizador na América Latina (AL), pois as marcas da dominação e da subalternidade estendeu-se para além das terras e gentes, à dimensão histórica e cultural dos invadidos que foram considerados inferiores. Segundo ele: “nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correms o risco de ‘amaciar’ a invasão e vê-la como uma espécie de presente ‘civilizatório’ do chamado Velho Mundo” (FREIRE, 2000, p. 74).

O educador propõe que, ao invés de homenagear os dominadores, se homenageassem os que lutaram e continuam hoje lutando contra as invasões, nas lutas dos conquistados. “O futuro é dos Povos e não dos impérios!” (p.76).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Streck e Adams (2010) indicam que “pela vontade de serem eles mesmos, os povos latino-americanos podem cultivar um sonho possível, inspirados nas utopias alentadas por heróis que não tiveram reconhecimento na história oficial”. Freire pontua a reflexão concernente ao “pensar certo” sobre a realidade, desde o contexto latino-americano que se caracterizou historicamente pela cultura do silêncio (*Ação cultural para a liberdade*, Freire (FREIRE, 1977)). Destacamos que:

Frantz Fanon (*Os condenados da Terra*) e Albert Memmi (*Retratos do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*) foram inspiradores de Freire na análise de que “os condenados da terra”, os oprimidos, introjetam a ideologia dominante, mas podem extrojetar os opressores quando, pela reflexão, tomam distância e objetivam as formas de sua presença, expulsando-os de sua cultura (STRECK E ADAMS, 2010, p. 36).

Segundo os pesquisadores, é uma tarefa que exige clareza para compreender que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político. A concepção pedagógica não pode deixar de compreender a relação com as heranças histórico-culturais que marcaram nosso continente (STRECK E ADAMS, 2010).

A proximidade de Freire com a AL ampliou-se a partir da experiência do exílio em outros países, com destaque para o Chile. Após a publicação do Documento Episcopal da Conferência de Medellín (1968), que denunciou a injustiça institucionalizada, Freire apontava: “Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível” (FREIRE, 1977, p. 59).

Na obra *Ação cultural para a liberdade*, sob o título: “O papel educativo das Igrejas na América Latina”, escrito em 1971, destacava a dura realidade do povo latino-americano, cujo problema fundamental “não é a ‘preguiça do povo’ ou sua ‘inferioridade’ ou sua ‘falta de educação’, mas o imperialismo [...] como uma realidade tangível, como uma presença invasora, destruidora” (1977, p. 112). Por fim, Freire defende a impossibilidade de uma neutralidade política das Igrejas e, em decorrência, “a concepção da educação, seus objetivos, métodos, conteúdo, tudo está condicionado pela opção resultante desta impossibilidade” (p. 116).

Sem pontuar a Teoria da dependência, refere-se ao esforço de economistas e sociólogos ligados à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e ao Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social (ILPES), faz uma crítica veemente aos interesses imperialistas e seus aliados nos próprios países e denuncia um projeto de desenvolvimento que não passa de uma modernização conservadora, uma forma de “humanização do capitalismo”, em vez da sua transformação radical. Para Freire, o real

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

desenvolvimento da AL seria viável na medida em que resolvesse a contradição fundamental que configura a dependência em nossos países: diante aos projetos de expropriação articulados pelas elites locais com os interesses imperiais, propor soluções a partir dos oprimidos (FREIRE, 1977). Para Streck e Adams (2010, p. 37),

Em *Pedagogia do oprimido*, “América Latina” aparece quatro vezes (e latino-americanos, duas) no contexto de denúncia à “guerra invisível” da miséria, suas causas estruturais e responsabilidades. Ao superar a “aderência” e a “cultura do silêncio”, os oprimidos passam a reconhecer, através da ação cultural, que são capazes de ser seres transformadores da realidade.

Por tudo que foi destacado, assinalamos que a leitura crítica do contexto de opressão vivenciada na AL, compreendemos que Freire contribui na perspectiva de uma pedagogia crítica descolonial. Tal horizonte encontra consonância com a perspectiva *transmoderna* de Dussel (2005), como um projeto mundial de libertação política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica, religiosa, etc, correspondendo à ética da libertação que o filósofo argentino propõe para além da modernidade e da pós-modernidade, visto que a última continua sendo eurocêntrica (DUSSEL, 2000). Isso afirma que:

É inescapável a compreensão de que alguns sujeitos sociais, indistintamente de suas origens pátrias, étnicas, raciais ou de gênero, todos esses se encontram por uma mesma perspectiva: adversa condição de dominados por um modelo, ameaçados, subjugados, injustiçados, exterminados por serem ao mesmo tempo explorados nos processos de acumulação da riqueza (LAYRAGUES, 2014, p. 8-9).

Conseqüentemente, o pensamento crítico descolonial tem no horizonte, a libertação daqueles sujeitos que habitam as periferias negadas pelo sistema-mundo moderno-colonial, a possibilidade do “vir a ser mais”.

Para o enfrentamento destas questões, O artigo está sistematizado em três momentos: no primeiro, introduziremos a discussão sobre a descolonialidade e a interlocução em Paulo Freire na AL. No segundo momento, refletiremos a relação entre descolonialidade e a questão ambiental à luz das aproximações em Freire. Nas considerações finais, explicitaremos as contribuições de uma perspectiva descolonial do educador brasileiro para o debate ambiental crítico.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

2 Descolonialidade e questão ambiental: aproximações à luz de Paulo Freire

No entendimento de Layrargues (2014, p. 11):

Paulo Freire é um dos principais autores citados nas publicações sobre Educação Ambiental no Brasil – fenômeno que por si já chama a atenção para entendê-lo - , seria natural mesmo que se procurasse entender os motivos dessa unanimidade nacional (...) afinal de contas, qual a contribuição da obra de Paulo Freire para a Educação Ambiental.

Assim, cabe situarmos a relevância política e pedagógica evidenciada de Paulo Freire em seu diálogo com o campo ambiental. Freire não se declarou um ambientalista, mas um educador, nem nunca produziu sobre o campo ambiental, mas fez a conferência de abertura da Jornada internacional de Educação Ambiental na Eco-1992. Apontamos algumas razões que justificam a aprovação do educador pernambucano naquela ocasião (LOUREIRO, 2009, p. 25):

Primeiro, porque ele era a expressão vivida de uma educação popular e libertadora, voltada para a superação da opressão e da alienação no capitalismo e dos seus efeitos no processo de dissociação entre humanidade e natureza. Segundo, porque foi um dos marcos iniciais no Brasil do entendimento dialético da função desempenhada pela educação na sociedade (...). E terceiro, porque sua visão de educação como um processo dialógico pelo qual nos educamos mutuamente mediados pelo mundo e em nome de uma “ética da vida” era perfeitamente compatível com a Educação Ambiental em sua tendência crítica e popular, com a qual boa parte dos organizadores e participantes desse evento estavam afinados.

É a partir dessa compreensão que Freire assinala a impossibilidade de superação das contradições das relações sociais vigentes por meio da educação reprodutora da sociedade capitalista, à qual denominava de “educação bancária”. Uma “educação bancária”, para ele, é aquela que favorecia uma educação conservadora, que servia para ajustar condutas, adaptar e aceitar a sociedade como ela é. Em síntese, procurava fazer que os excluídos da mesma vivam melhor, mas sem problematizar a sua realidade e condição, ou seja, uma educação que procura “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 1987, p. 60).

Feitas as observações iniciais sobre importância de Freire no debate ambiental, vislumbramos que a noção de *Natureza*, em Freire, emerge como conceito de mundo no sentido de mundo físico (*physis*): o mundo dos fenômenos cósmicos, objetivo, ainda que ele não tenha se preocupado em expor de modo positivo a ontologia da *physis*. Ou seja, ainda Freire não objetiva uma *problematização da Natureza em si mesma*. A noção de Natureza

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

comparece em seus textos sugerindo uma tácita *outridade* de onde emerge a Cultura, quer dizer, como pura imediateidade. Entendemos que:

O homem, o ser humano, distingue-se do mundo objetivo e constitui-se em cultura na medida em que, ao transformar o meio ambiente físico através do trabalho, empresta ao mesmo ambiente uma face, um caráter humanizado. Nesse nível de apreensão, o ser humano é, ontologicamente, Cultura na medida em que, ao diferenciar-se do mundo objetivo por meio do trabalho e premido pela temporalidade, percebe-se como criador e recriador de *mundos* (CALLONI, 2010, p. 284).

Na obra *Educação e Mudança*, a concepção de realidade surge consubstanciada à noção de mundo e de Natureza: Para ele: “Partíamos dizendo que a posição normal do homem [...] não era só a de estar *na* realidade, mas de estar *com ela*. A de travar relações permanentes com ela, cujo resultado é a criação concretizada no domínio cultural” (FREIRE, 1986, p. 67). Logo:

A Natureza é o acesso imediato de mediação entre o ser humano e o mundo objetivo da *physis* a fim de revelá-lo ser de Cultura. Como Cultura, o homem passará a representar o mundo através de sua (humana) intervenção e transformação, moldá-lo à sua maneira de ser e estar *na* e *com a* Natureza (CALLONI, 2010, p. 285).

Lembremos que o educador brasileiro usa o termo *mundo* para expressar a Natureza e a Realidade e que o estatuto de *mundo*, em Freire, é presidido pela distinção ontológica do reino cultural (*liberdade*) do reino natural (*necessidade*) que é dada através da intencionalidade, isto é, *consciência de...* Ou seja: “O ‘mundo’ do animal, que não sendo rigorosamente mundo, mas *suporte* em que está não há ‘situações limites’, pelo caráter a-histórico do segundo, que se estende ao primeiro” (FREIRE, 1987, p. 91).

A Natureza é, nesse sentido, explicitada como suporte. Ou melhor, o mundo só é efetivamente *mundo para* o homem que se descobre livre *para* transformar e agir sobre ele. O animal está imerso no suporte (e não inserido, em relação), na natureza, no mundo físico, enquanto o homem pode emergir desse mesmo mundo em forma de cultura.

Sendo assim, seria possível relacionarmos a questão ambiental e a descolonialidade? Desafio inevitável que passa pelo reconhecimento da dimensão intercultural em Freire. Tal perspectiva de natureza em Freire tem implicações no debate ambiental crítico, mas a descolonialidade encontra interlocução teórico-política à luz da *interculturalidade*. Consequentemente,

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural (OLIVEIRA, 2012, p. 120).

Constatamos que os povos tradicionais têm seu acesso a direitos sociais silenciados, questionados e violentados no Brasil, principalmente aos indígenas e quilombolas, tendo dificuldades para atuação equânime nos espaços decisórios e de representação de suas políticas (LOUREIRO, 2019). Sendo assim:

É inescapável a potencialização de sentimento de inconformismo, revolta, indignação contra tudo isso que vem sendo feito aos seres humanos e à natureza unicamente para satisfação de uns poucos que miseravelmente sabem como manusear e preservar o poder em benefício próprio, mesmo cientes de todas as implicações negativas disso (LAYRARGUES, 2014, p. 9).

Tais povos são grupos que possuem um grau de vínculo de seus territórios, e práticas econômicas e culturais estabelecidas na reprodução das condições básicas de vida. Logo, as técnicas tradicionais são transmitidas no contato com a terra pelo trabalho, respeitando ciclos da natureza com as quais interagem. Na compreensão de Loureiro (2019, p. 76): “a perda de seus laços vitais com o território produzido e significado culturalmente, constitui a perda do que há de mais sagrado para os povos tradicionais. Para eles, a vida não tem preço e seus territórios não podem ser trocados como mercadorias”.

Sendo assim, a interculturalidade no educador brasileiro é crítica, considerando que a mesma problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder e possui como ponto de partida o processo histórico de submissão e subalternização. Freire preocupa-se com as práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizando as diferenças e ocultando a desigualdade social (OLIVEIRA, 2012). Há nesta questão um tensionamento cultural por serem diferentes nas relações democráticas, inclusive por se acharem num permanente processo de construção (FREIRE, 1993a). Ou seja, caracteriza-se por ser uma criação histórica e que implica a convivência num espaço de culturas diferentes. Neste viés, compreendemos a tese da “unidade na diversidade”; a necessidade de reconhecer a diferença entre culturas, especificidades das opressões, mas também, de que a luta pela libertação tem de ser coletiva, congregando forças políticas (OLIVEIRA, 2012).

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Desse modo, a interculturalidade freireana aponta para a relevância das relações entre as culturas, não se restringindo à questão de se compreender a cultura do outro. O importante é compreender a relação entre as culturas (FREIRE, 2004). Logo, “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas” (FREIRE, 2004, p. 75). Podemos dizer que:

Paulo Freire, então, aponta nas relações interpessoais, a necessidade de não se impor ao outro a forma de ser de uma dada cultura, mas também de não se negar ao outro a curiosidade de saber mais do que a sua cultura propõe, existindo, nesta relação de respeito à cultura do outro, certa complexidade (OLIVEIRA, 2012, p. 122).

À vista disso, reconhecer as diferenças pressupõe o “respeito ao outro” e à “identidade cultural do outro”, pois o respeito ao outro implica na recusa e oposição radical à discriminação de qualquer tipo: racial, de gênero, de classe, cultural etc. (FREIRE, 2001a). Para Freire e Faundez (1985), é importante o descobrimento do Outro, das diferenças, para a descoberta do ser humano, e da importância de partir do Outro, “como cultura, uma cultura diversa”, rumo à práxis transformadora da realidade. Em vista disso, destacamos que:

O diálogo intercultural presente não é apenas, nem principalmente um diálogo entre os apologistas de suas próprias culturas, que intentariam mostrar aos outros as virtudes valores de sua própria cultura. É, antes de tudo, o diálogo entre os criadores críticos de sua própria cultura (intelectuais da “fronteira”, entre a própria cultura e a Modernidade). Não são dos que meramente defendem de seus inimigos, senão os que primeiramente recriam desde os supostos críticos que se encontram na sua própria tradição cultural e da mesma Modernidade que globaliza. A Modernidade pode servir como um catalizador crítico (se a usa a mão experta da crítica da própria cultura). Mas também, não é sequer o diálogo entre os críticos do “centro” metropolitano com os críticos da periferia cultural. É, antes de tudo, um diálogo entre os críticos da periferia, um diálogo intercultural Sul-Sul, antes de passar ao diálogo Norte-Sul (DUSSEL, 2004, p. 199).

Surge então, um horizonte político que busca a afirmação da interculturalidade na questão ambiental, indicando o rompimento de uma lógica excludente e o desigual e o respeito da cultura do diverso. Tal lógica não deve estar alicerçada nos direitos individuais e da propriedade privada, mas, sobretudo, na efetivação da “libertação” da natureza sob o julgo mercantil.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

Paulo Freire problematiza a exclusão e a interculturalidade das classes na AL, onde a estrutura do projeto societário capitalista contribui para a manutenção da realidade apresentada, pois entendemos que:

Freire não somente destacou em seu pensamento educacional a cultura, como tratou em suas obras sobre a interculturalidade. O “diálogo”, o “debate epistemológico das relações entre os saberes” e “ético-político das relações entre as culturas” aproximam a educação popular de Paulo Freire da educação intercultural crítica e evidencia a importância de se aprofundar os estudos sobre a educação popular freireana, na busca de compreenderem-se questões sobre a diversidade cultural. A educação popular freireana, ao problematizar a opressão social, aponta para segmentos sociais discriminados por fatores étnicos, de gênero, entre outros, além do de classe social, consolidando suas ideias pedagógicas, na construção de uma educação intercultural e libertadora (OLIVEIRA, 2011, p. 123).

Em consequência disso, a contribuição freireana constitui uma referência no debate ambiental crítico, uma vez que seu pensamento é um marco constitutivo desta, cuja potencialidade está justamente na quebra de uma concepção ambiental normativa, acrítica e instrumental que não compreende a natureza conflitiva da sociedade capitalista e nem respeita o saber e a educação popular. Então, acreditamos que Freire tenha inegável contribuição neste debate, pois:

Para que o pensamento freireano possa contribuir de fato na construção de outro mundo, que seja socialmente justo, ecologicamente prudente, politicamente atuante, culturalmente diverso, economicamente suficiente, ele não pode ser compreendido de forma superficial, desatenta, ingênua, descompromissada. Se assim for, o projeto torna-se inócuo, estéril, e tudo não passará de palavras vazias de sentido, jogadas ao árido vento da ilusão de que estamos em curso na mudança por outro modelo societário (LAYRARGUES, 2014, p. 12).

Paulo Freire traz a todos educadores uma possibilidade política e pedagógica de refletir e enfrentar de forma radical as formas injustas de opressão na AL, que impedem a sua libertação social, a partir do respeito e da tolerância às diferenças culturais, e sem perder de vista o horizonte da igualdade e da libertação.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

3 À GUIA DE CONCLUSÃO: PARA ALÉM DA COLONIALIDADE NO DEBATE AMBIENTAL EM FREIRE

À luz do que já foi dito, a contribuição do pensamento de freireano para a descolonização no campo ambiental, consiste na crítica à sociedade capitalista ancorada em categorias libertadoras acompanhadas pelo respeito aos povos originários e tradicionais, sua cultura, seus costumes e modos de produção, firmando o diálogo de saberes que vise o enfrentamento do projeto civilizatório eurocêntrico e possibilite a afirmação de identidades próprias.

De outro modo, a visão descolonial exemplifica no caso de indígenas e quilombolas, os interesses econômicos e política que encarnam historicamente o racismo no Brasil, pois a pressão política avança em parte da população que aceita que tais povos são atrasados, inferiores e primitivos seus modos de vida. Assimetrias que podem ser constatadas num Estado que subordina e inferioriza essas populações no modo de vida urbano, no controle dos territórios e nas relações de trabalho assalariadas.

Consequentemente, a luta pela soberania territorial e pela diversidade cultural dos povos tradicionais e seu reconhecimento estatal e da sociedade não é somente uma questão de dívida histórica, mas de garantir direitos sociais e a existência de seus modos de vida distintos dos interesses do capitalismo e de seu padrão societário (LOUREIRO, 2019).

Dessa maneira, a contribuição freireana postula que a práxis de libertação não é um ato final, mas constante, que relaciona os sujeitos entre si na realidade que produz o oprimido. Nisso reside a necessidade da conscientização e da transformação. Indicamos que Freire é “um educador da “consciência ético-crítica” das vítimas, dos oprimidos, dos condenados da terra, em comunidade transformadora” (SILVA, 2012, p. 104).

O educador brasileiro quer efetivar uma “práxis libertadora” que tem concretudes sociais e políticas, frente a lógicas excludentes e desiguais para o ser humano e destrutivas da natureza. Portanto, Freire pretende contribuir noutra realidade a ser construída pelos *povos e culturas* no contexto de supressão da dignidade humana, visto que se trata de uma rebeldia encarnada na história em favor dos expropriados e oprimidos. Segundo Layrargues (2014, p. 10):

Paulo Freire é tudo isso. É o facho de luz do farol que ilumina o caminho, é a clareza que dá a segurança, é a torre que dá o fundamento, é a energia que comove e movimenta, é a certeza que dá a esperança. Paulo Freire nos brinda com uma fórmula possível de lidar e transformar a realidade presente no mundo. A leitura e compreensão do mundo em Paulo Freire é a possibilidade de se construir outro projeto societário por meio da Educação. Aliás, poderíamos dizer ser essa inclusive “a dimensão freireana da Educação”.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

À luz da pedagogia crítica de Freire, um elemento a ser ressaltado para um trabalho educativo com povos tradicionais é superar a visão restrita de que a tradição transmitida é algo estático, condenado a desaparecer com o progresso científico e material. Para Loureiro (2019, p. 85):

esse é um entendimento etapista que se consolidou com a colonização e a hegemonia do pensamento burguês. A forma de tentar justificar o domínio e a destruição do outro é tornar universal a crença de que o capitalismo é a única forma social “fiel” à natureza humana” (...). sendo, portanto, aceitável que outras civilizações e culturas sejam eliminadas por um processo seletivo, como se fosse natural.

Concebemos que partindo de Freire, a descolonialidade não através de uma metodologia ou de uma técnica pedagógica inovadora a ser implantada mantendo-se o sistema como está, uma vez que não existe descolonialidade sem uma consciência histórica. Para Zanotelli (2014, p. 497-498):

É preciso começar pelo começo, como nos ensinou Paulo Freire. E, então: não há educação para a liberdade sem consciência histórica e que não conduza à consciência histórica. Consciência da Colonização em seus múltiplos aspectos, consciência dos *fundamentos* (econômicos, políticos, sociais e culturais) do projeto colonizador, consciência das *raízes* do projeto, especialmente no antes e depois da constituição do Estado de Cristandade; consciência da contraposição dialética entre a posse da *comunidade e a propriedade* trazida pelos indo-europeus; consciência dos *alcances e limites* da colonialidade, e da perspectiva utópica de sua superação.

A conclusão a que chegamos, é que Freire é a porta de entrada teórico-política em função de sua intenção problematizadora cuja finalidade rompe de forma definitiva com o senso comum já alicerçado de compreender a questão ambiental de maneira conteudista, normativa, instrumental, acrítica, a-histórica e neutra. O educador brasileiro, oportuniza a todos os educadores ambientais que reconhecem no seu pensamento as alternativas de enfrentamento e superação das formas de opressão, controle e poder autoritário, as condições político-pedagógicas para o adensamento das forças sociais progressistas (LAYRARGUES, 2014).

Mais ainda, Freire em pedagogia descolonial latino-americana ganha um caráter universal, aqui compreendida com radicalidade. Com ele vamos à raiz, onde vemos ampliadas o círculo de possibilidades, bem recuperamos as pedagogias de povos silenciados durante séculos de dominação e colonialidade, pois o “silêncio” denunciado pelo educador pernambucano também se manifesta nos silenciamentos de práticas transformadoras

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

(STRECK, 2010). Isto quer afirmar que “não teremos consciência histórica, nem superaremos a colonialidade na qual fomos e estamos imersos, se não superarmos, antes de tudo, o *helenocentrismo* e, depois, o *eurocentrismo*, localizando-nos apenas como periferia do centro, moldados pelo centro e aspirando a ser o centro” (ZANOTELLI, 2014, p. 497).

A perspectiva teórico-política descolonial e a libertação pensadas à luz dos elementos da pedagogia freireana contrapõe uma visão de natureza que expressa, reproduz e fundamenta a colonização que marca nossos saberes, práticas e poderes. À rigor, a descolonização do saber exige uma consciência histórica das suas origens, caminhos e novos horizontes políticos possíveis (ZANOTELLI, 2014).

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T; STRECK, D; MORETTI, C (Org). **Pesquisa-ação**: mediações para a transformação social. Curitiba: Appris, 2017.
- CALLONI, H. Natureza. In: STRECK, D et all (org): **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 284-286.
- CASALI, A. Paulo Freire e outras correntes do pensamento e ação. O Pensamento complexo, Teologia da Libertação, Justiça restaurativa, Teatro do Oprimido e Planejamento estratégico e situacional. In: SILVA, Inácio da Silva (Org.). **O Pensamento de Paulo Freire como matriz integradora de práticas educativas no meio popular**: ciclo de seminários. São Paulo: Instituto Pólis, 2008. p. 9-20.
- COSTA, C; LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental Crítica: uma leitura ancorada em Enrique Dussel e Paulo Freire. UFMT, **Revista Georaguia**, v. 3, n, 2, 2014. p. 83-99.
- _____. Interculturalidade, exclusão e libertação em Paulo Freire na leitura de Enrique Dussel: aproximações crítico-metodológicas para a pesquisa em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 10, n. 1, 2015. p. 70-87.
- COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. O alcance teórico das categorias “exclusão e libertação” para a questão ambiental: uma leitura ancorada em Dussel e Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 234–257, 2017.
- DIAS, A; OLIVEIRA, I. Um olhar Dusseliano sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire: contribuições para a epistemologia do sul. In: OLIVERIA, I; ARAÚJO, Monica; CAETANO, Vivianne (Orgs.). **Epistemologia e Educação**: reflexões sobre temas educacionais. Belém: PPGED-UEPA, 2012, p. 24-35.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-77.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

_____. **Ética da libertação:** na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Transmodernidade e Interculturalidade (Interpretação desde a Filosofia da Libertação). In: FORNET, BETANCOURT, R. **Interculturalidade:** críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004. p. 159-208.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e mudança.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

_____. **Cartas à Guiné Bissau.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

_____. **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

_____. ; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LAYRARGUES, P. A Dimensão freireana na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B;

TORRES, J (Orgs). **Educação Ambiental:** dialogando com Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-12.

LOUEIRO, C. F. **Questão Ambiental:** questões de vida. São Paulo Cortez, 2019.

_____. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2009.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, vol. 32, n. 94, junho/2017, p. 1-18.

QUIJANO, A. **De la dependencia histórico-estructural a ala Colonialidad/descolonialidad.** Buenos Aires: Clacso, 2014.

SILVA, José Vicente Medeiros da. Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel. **Perspectiva Filosófica**, Recife, v. II, n. 38, ago./dez. 2012, p. 91-107.

STRECK, D et all. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Questão Ambiental e Promoção da Saúde

STRECK, D; ADAMS, T. América Latina. In: STRECK, D et all (org): **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 36-37.

STRECK, D. Paulo Freire e a consolidação de um pensamento pedagógico na América Latina. In: STRECK, D (Org). **Fontes da pedagogia latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica: 2010. p. 329-345.

WALSCH, C. **Pedagogias decoloniales**. Quito: Abya Yala, 2013.

ZANOTELLI, J. Educação e descolonialidades dos saberes, das práticas e dos poderes. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 23, n. 53/2, p. 491-500, 2014.

SOBRE O AUTOR

CÉSAR AUGUSTO COSTA

Sociólogo. Docente e pesquisador permanente no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas/UCPEL com atuação na Linha de Pesquisa: "Questão Social, Trabalho, Sociabilidades e Resistências Políticas" onde atualmente desenvolve o projeto: "Movimentos sociais, resistências e lutas ambientais: implicações à luz do padrão de sociabilidade do capital na América Latina". Coordenador do Núcleo de Estudos Latino-Americano (NEL/UCPEL) e Pesquisador do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande/FURG com a pesquisa: "A Perspectiva filosófico-política de Enrique Dussel: Implicações à luz do ambientalismo latino-americano e da Justiça Ambiental". Doutorado em Ciências Humanas (Área de concentração - Educação) na Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Possui Mestrado em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005), Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (2003) e Graduação em Teologia pela Universidade Católica de Pelotas (2002).

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Ação- Reflexão-Ação: Promoção da Saúde dos Educadores no contexto Escolar

Action- Reflection-Action: Promotion of Educators' Health in the School Context

Greiseli Duarte Pereira¹; Valdir Almeida da Costa²; Clélia Christina Mello Silva³

1 Mestre em ensino de Biociências e Saúde, Laboratório de Avaliação e Promoção da Saúde Ambiental, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil - E-mail Greisiellid@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0646-2164>

2 Psicólogo, especialista em Psicologia clínica com ênfase em Gestalt-terapia, Departamento de Ciências Biológicas, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, E-mail: valdiracosta@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0256-9308>

3 Pós doutora em Educação, Laboratório de Avaliação e Promoção da Saúde Ambiental, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil - E-mail clelia@ioc.fiocruz.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5575-2272>

Palavras-chave:
educação; saúde;
comunicação.

RESUMO:

A escola deve ser um ambiente favorável à saúde. Desse modo, é fundamental investir na construção de entornos saudáveis. É possível ao ser humano agir de forma consciente sobre a sua realidade. A figura do educador deve ser considerada no desenvolvimento de ações em saúde na escola. Nisto consiste a Práxis humana resultante do processo de ação-reflexão particular sobre o mundo. O envolvimento com a realidade deve se apresentar como um objeto cognoscível por uma consciência crítica através do processo de conscientização. O educador, enquanto um agente influenciador, promove a saúde no contexto escolar, por isso, deverá, a partir de um processo de ação-reflexão da sua própria conduta, transformar o seu agir em ações que promovam saúde, e assim, construir um ambiente favorável para a aprendizagem. Este estudo tem como objetivo apresentar os dados de uma oficina que consiste em uma intervenção promotora de saúde para professores realizada em uma escola pública no distrito de Xerém, município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense/RJ, por meio de uma oficina pedagógica embasada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire. Após a validação da intervenção, a oficina ação-reflexão-ação foi realizada em sala remota, sendo constituída por quatro experimentos e contou com a participação de onze docentes. Durante a realização dos experimentos, os educadores compartilharam suas experiências e refletiram sobre suas ações no processo de ensino-aprendizagem. É preciso estimular a reflexão, o pensamento crítico sobre o impacto das ações individuais e coletivas no ambiente escolar ou educativo, a fim de promover saúde neste contexto.

Questão ambiental e promoção da saúde

Keywords:

education; health; communication.

ABSTRACT: School should be a health-friendly environment. Thus, it is essential to invest in building healthy environments. It is possible for human beings to act consciously on their reality. The figure of the educator must be considered in the development of health actions at school. This consists of human praxis resulting from the process of particular action-reflection on the world. The involvement with reality must present itself as a knowable object by a critical conscience through the process of awareness. The educator, as an influencing agent, promotes health in the school context, therefore, from a process of action-reflection of their own conduct, they should transform their actions into actions that promote health, and thus, build an environment favorable for learning. This study aims to present data from a workshop that consists of a health-promoting intervention for teachers held in a public school in the district of Xerém, municipality of Duque de Caxias, Baixada Fluminense/RJ, through a pedagogical workshop based on theoretical assumptions of Paulo Freire. After validation of the intervention, the action-reflection-action workshop was held in a remote room, consisting of four experiments and with the participation of eleven teachers. During the experiments, the educators shared their experiences and reflected on their actions in the teaching-learning process. It is necessary to encourage reflection, critical thinking about the impact of individual and collective actions in the school or educational environment, in order to promote health in this context

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos a escola tem apresentado múltiplos papéis e significações, quanto a sua representatividade social e missão. Além do perfil educativo formal, a escola se destaca como um espaço dialógico e democrático com a incorporação de temáticas que incidem sobre cidadania como o tema saúde (OLIVEIRA et al., 2016). A educação representa uma proposta significativa para saúde pública e, do mesmo modo, a saúde é uma estratégia que alavanca o processo educativo. Logo, uma população saudável alcançará melhores níveis de rendimentos no processo de ensino-aprendizagem (LOPES, NOGUEIRA, ROCHA, 2018). Investimentos efetivos nesses dois setores podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades. A saúde na escola passou por diversas abordagens e significados. Com a ampliação do conceito de saúde, no decorrer do século XX, a determinação social da saúde foi elucidada, considerando-a como produto das condições de vida da sociedade. Dessa forma, seria preciso criar uma rede de articulação intersetorial para fortalecer e criar políticas públicas saudáveis e envolver a sociedade neste processo participativo em defesa da saúde (OPAS, 2016). Ainda que atividades de educação em saúde estivessem presentes na escola há décadas, o setor saúde mantinha seu foco na aplicação de medidas preventivas e controle de agravos. Sendo assim, por não desenvolverem um modelo participativo, as ações não foram suficientes para promover a formação de atitudes saudáveis (BRASIL, 2007).

Questão ambiental e promoção da saúde

A década de 1980 marca acontecimentos importantes que ressignificaram as ações de educação em saúde na escola. A carta de Ottawa aponta elementos significativos e fundamentais para a promoção da saúde, dentre eles a educação. Além disso, reforça a importância da construção de ambientes favoráveis à saúde. Nesse sentido, considera a escola e o trabalho como ambientes propícios à realização de ações promotoras de saúde, pois a vida cotidianamente se passa em espaços de atividades laborativas, centros de ensino e lazer (COUTO et al., 2016). O princípio para construção de ambientes favoráveis é o cuidado, cuidar de si, do outro e do ambiente. Desse modo, é preciso cuidar destes espaços para que sejam fonte de saúde e não promotores de doenças (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, a escola deve ser um ambiente favorável à saúde, uma vez que reúne características que justificam a adoção deste perfil, sendo ao mesmo tempo um espaço educativo e o ambiente de trabalho do professor e de outros profissionais que integram a comunidade escolar. Desse modo, é fundamental investir na construção de entornos saudáveis que envolvem desde a estrutura até a constituição de uma ambiência psicossocial estimulante que favoreça o desenvolvimento de habilidades para a preservação da vida (BRASIL, 2002; VIEIRA et al., 2017). Além disso, a escola se relaciona com a família do educando, o que representa uma possibilidade de alcançar a comunidade. Por isso, ela pode ser um canal de referência e influência de práticas e atitudes em saúde para a comunidade escolar, abrangendo a sociedade como um todo.

Neste aspecto, na década de 1980 a OMS divulgou a iniciativa da Escola Promotora de Saúde (EPS) que tinha como objetivo fortalecer e ampliar a articulação entre saúde e educação, visando o desenvolvimento de habilidades. De acordo com OMS a Escola Promotora de Saúde é aquela que estimula a aquisição de habilidades pessoais e sociais, buscando a formação de indivíduos/cidadãos empoderados, a partir de uma visão holística e positiva de saúde para o processo de tomada de decisões e participação ativa na comunidade (SILVA et al., 2016). De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria, 2005 a EPS possui uma visão complexa e multidimensional do ser humano, considerando alunos como atores sociais que vivenciam um contexto peculiar e possuem uma história de vida, da qual são protagonistas. Considerando estes fatores, busca impulsionar o desenvolvimento humano saudável favorecendo relações construtivas e harmônicas, estimulando aptidões e atitudes para a saúde (SBP, 2005) Nesse sentido, além de oferecer uma infraestrutura física segura, também se preocupa em promover um ambiente psicossocial saudável, constituído por relações interpessoais harmônicas,

Questão ambiental e promoção da saúde

ênfatizando o cuidado com o outro, especialmente no aspecto comunicativo verbal, refletindo no processo de ensino-aprendizagem (SBP, 2005). A EPS apresenta um leque de possibilidades de ações e investimentos para o fortalecimento e desenvolvimento da comunidade escolar. No entanto, a concretização dessas ações está apoiada no professor que, além do papel de mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, atua como multiplicador de ideias, pensamentos e concepções (COUTO et al., 2016) relacionadas a saúde. Nesse sentido, o professor, além de lecionar, contribui com a promoção de um ambiente psicossocial sadio, estimulando o diálogo e rejeitando qualquer tipo de preconceito. Uma das atribuições da escola é contribuir com o desenvolvimento dos alunos que convivem neste ambiente diariamente, por meio de atividades que fortaleçam a prática de atitudes saudáveis para a manutenção de um ambiente sadio e amistoso (VIEIRA et al., 2017). A sala de aula é um ambiente de convívio e relações interpessoais. O desenvolvimento de habilidades pessoais consiste em um dos papéis do professor em sala de aula e confere uma ação promotora de saúde (VIEIRA et al., 2017). A atuação docente no processo de construção de ambientes favoráveis é determinada pelas percepções e concepções em torno da temática saúde e ambiente. É possível ao ser humano agir de forma consciente sobre a sua realidade. Desse modo, o professor pode contribuir com diversas ações dentro da iniciativa da EPS. No entanto, é válido ressaltar que esta proposta visa também fortalecer e promover a saúde dos professores. Dessa forma, a figura do educador deve ser considerada no desenvolvimento de ações em saúde na escola (BRASIL, 2002). Nisto consiste a Práxis humana resultante do processo de ação-reflexão particular sobre o mundo. Desse modo, para criar ambientes promotores de saúde, ou seja para transformar a realidade, é preciso considerar a influência da própria ação na situação, no ambiente, no contexto. O envolvimento com a realidade deve se apresentar como um objeto cognoscível por uma consciência crítica (FREIRE, 1981). O processo de conscientização implica em superar os preceitos da consciência ingênua, através de um processo de reflexão, permitindo um conhecimento profundo e analítico da realidade para então, agir sobre ela. Entendemos que o educador, enquanto agente influenciador, é um promotor de saúde no contexto escolar, por isso, deverá, a partir de um processo de ação-reflexão da sua própria conduta, transformar o seu agir em ações que promovam, de fato, saúde, e assim, construir um ambiente favorável para a aprendizagem (FREIRE, 1981).

Partindo dos pressupostos até aqui apresentados, este estudo tem como objetivo apresentar os dados de uma intervenção promotora de saúde para professores realizada em uma escola

Questão ambiental e promoção da saúde

pública no distrito de Xerém, município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense/RJ, por meio de uma oficina pedagógica embasada nos pressupostos teóricos da ação-reflexão-ação proposto por Paulo Freire.

METODOLOGIA

Ação: Planejamento Da Oficina

Esta oficina compreende a fase de intervenção da Dissertação “Promoção da Saúde: Fatores ambientais que intervêm no processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública do distrito de Xerém, município de Duque de Caxias, RJ” O referido projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz/ Fiocruz com o parecer 3.288.740.

A oficina foi realizada com os professores desta escola. Na ocasião da fase da coleta de dados, foi identificado por meio dos relatos dos docentes, que os professores se encontravam significativamente estressados, fato gerador de outros agravos à saúde, bem como de impacto na construção da ambiência escolar. É preciso ressaltar que os alunos foram considerados pelos educadores como vetores de doenças, desse modo, observamos que existe um desequilíbrio de relações interpessoais. Isso afeta diretamente o ambiente psicossocial e compromete o bem-estar do educador.

Em virtude da pandemia no novo Coronavírus (COVID-19), esta oficina foi realizada de forma remota em ambiente virtual. No entanto, como este formato é inovador, foi decidido testar a metodologia para validar o instrumento, quanto à factibilidade, tempo de realização e conectividade na plataforma. Para isso, foi realizado o pré-teste da oficina com professores/pesquisadores atuantes na educação básica. Esta oficina teste teve como objetivo avaliar a eficácia e o modelo da mesma, a fim de ser readaptada, caso fosse necessário.

A oficina foi realizada seguindo o roteiro elaborado a partir do estudo piloto. Os participantes receberam instruções antes do início dos experimentos. Após as atividades foi pedido que cada um destes comentassem a experiência vivida. Ao final, foi solicitado aos participantes realizassem uma análise crítica sobre o contexto geral da oficina e que contribuíssem com sugestões para otimizar a ação.

Questão ambiental e promoção da saúde

Os participantes da versão pré-teste da oficina “Ação- reflexão- ação para conscientização” contribuíram com apontamentos e sugestões. Consideramos modificar a ordem de apresentação dos experimentos, seguindo uma sequência coerente com o impacto de cada proposta e otimizar as instruções e condução das atividades.

REFLEXÃO-AÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reflexão Da Práxis Docente: A Oficina

O diálogo é um caminho indispensável ao processo educativo. A educação como um ato de amor e coragem manifesta-se por meio da práxis dialógica que se desenvolve nas relações (FREIRE, 1999). Desse modo, promover oportunidades ao docente de reflexão e ação quanto a necessidade da implementação de um ciclo de cuidados relacionado as bases fisiológicas do processo comunicativo-educativo significa otimizar de forma geral de dentro para fora ou, no impedimento deste, de fora para dentro a atitude dialógica do indivíduo de forma generosa e recíproca.

A partir das concepções, percepções, relatos de experiências e ações dos docentes, foi possível compreender pela ótica dos professores os diversos aspectos que afetam a saúde e intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nisso, delineamos nossa intervenção, buscando levar o professor a refletir sobre sua ação, sensibilizando-o para adoção de uma ação consciente bem como uma práxis criativa no ambiente escolar. Provocando uma compreensão não apenas racional, mas percebendo-se pela razão e emoção em transformação em ações transformadoras. Nesse sentido, para perceber-se é preciso sentir-se parte, desse modo, passa pela construção do sentimento de pertencimento, que não se realiza apenas pela razão, mas pela emoção. Desse modo, inspirados em Paulo Freire, denominamos a oficina como “Ação- reflexão-Ação”.

A oficina “Ação- reflexão-Ação” contou com 11 participantes docentes, uma relatora e dois mediadores. Dentre os 11 docentes, sete eram mulheres e quatro homens, com idades entre 35 a 56 anos. O tempo total de magistério apresentado pelos participantes variou de 6 a 35 anos, da mesma forma, o tempo total de magistério nesta escola variou de 2 a 18 anos.

A oficina foi conduzida por uma fonoaudióloga, aluna do mestrado em Ensino em Biociências e Saúde e contou com a presença de uma relatora/observadora e um psicólogo, que além de auxiliar na elaboração dos experimentos, contribuiu com a mediação do experimento

Questão ambiental e promoção da saúde

“Construção da Mandala”, quando necessário. O tempo de duração da oficina foi de 68 minutos, conforme solicitado pela escola, devido ao período de intenso trabalho enfrentado pelos professores, imposto pela pandemia.

A oficina foi realizada seguindo o roteiro elaborado. Os participantes receberam instruções antes do início dos experimentos. Após as atividades foi pedido que cada um comentasse a experiência vivida. Ao final, foi solicitado que os participantes relatassem o impacto gerado sobre eles pela oficina. Seguem os resultados, separados por atividade.

EXPERIMENTO 1: AQUECIMENTO- COMEÇANDO DIFERENTE

O primeiro exercício consistia na realização de exercícios respiratórios e vocais que foram realizados seguindo uma sequência com tempo de emissão pausa e repetição pré-definidos. Além disso, foi apresentada uma melodia com a frase “*minha tarde será muito boa*”. O fraseado musical foi cantado de formas diversas seguindo o comando da moderadora. Houve um momento de interação entre os indivíduos, onde foram selecionados três participantes que deveriam cantar para pessoas que escolhessem a seguinte mensagem “sua tarde será muito boa”. Os docentes se envolveram seguindo as instruções com a atividade livremente sem resistência, interagiram com o outro, sorriram e se divertiram.

O objetivo desta primeira atividade foi acalmar, relaxar, aquecer o corpo, as pregas vocais. Este foi alcançado conforme podemos observar na fala do professor (P2) sobre a atividade:

“É relaxante, relaxa as pregas vocais, sensação boa para falar”.

Além disso, proporcionar ao professor um momento que pode ser realizado por este, adaptando-o à sua rotina. Segundo Guberfain (2005) o relaxamento é uma condição que envolve o corpo e a mente. Além disso, promove um estado de concentração e atenção para o trabalho que se inicia. O relaxamento está ligado com a respiração que deve fluir naturalmente para que o corpo responda às necessidades comunicativas exigidas. Esta afirmação, corrobora com objetivo e achados do primeiro experimento da oficina.

Questão ambiental e promoção da saúde

Dentro deste contexto o professor (P1) relata:

"Acho que é uma boa forma de começar o dia porque você já prepara a pessoa para entrar no clima agradável de forma divertida muito legal essa atividade."

O uso da melodia cantada promove a continuidade do aquecendo, além de ser divertido e causar uma sensação de prazer, como corroborado pelo professor (P3):

"É engraçado divertido".

A mensagem que conduz a melodia é um estímulo positivo. Quando isso é dito ao outro é estabelecida uma conexão por meio da canção com aquele que compartilha o mesmo ambiente.

De acordo com o professor (P4):

"Tira a timidez do indivíduo cantar, então cantar sua tarde será muito boa apesar de eu saber que a minha voz não é de qualidade mas a pessoa tem a curiosidade de emitir o som e digo pra você que até a noite vamos cantar sua tarde será muito boa, esse fraseado musical fica na mente da pessoa."

Acreditamos que, a inserção da emissão da melodia musical por intermédio da voz cantada, proporcionou aos docentes um momento de diversão, prazer, descontração, calma e por conseguinte, o relaxamento, influenciando a saúde mental sensação de bem-estar. Mattoso e Oliveira (2017) estudaram as evidências científicas acerca da utilização da música no processo de saúde-doença e, identificaram que a música proporcionou a redução dos níveis de ansiedade, estresse, dor e minimizou a depressão.

Esta atividade foi uma proposta que visa promover o cuidado individual e coletivo, ou seja, o cuidado consigo e com o outro, com o ambiente. Isso é saúde.

EXPERIMENTO 2: EMISSÃO COMUNICATIVA - COMPARTILHANDO E CONSTRUINDO JUNTOS

No segundo experimento, foi solicitado quatro participantes voluntários, que deveriam falar em voz salmodiada (semelhante a voz usada pelo padre para recitar salmos) os 12 meses do ano. Cada participante deveria falar uma série de meses até completar a sequência. Em seguida todos juntos, em coro, deveriam construir juntos a cadeia de meses do ano. Esta atividade exigia dos participantes sintonia, harmonia, atenção individual e coletiva.

A moderadora escolheu apenas o primeiro participante para dar início. Os docentes deveriam seguir atentamente as instruções, no entanto, ficaram livres para se organizarem, a

Questão ambiental e promoção da saúde

fim de desenvolverem a atividade. Não houve interferência do mediador, pois era um trabalho em conjunto onde o sucesso do mesmo dependia do relacionamento entre eles.

No decorrer da experiência, os participantes se depararam com a dificuldade para a emissão em coro, então decidiram recomeçar. Após identificarem os problemas, encontram juntos a solução para o enfrentamento da dificuldade e cumpriram a tarefa da melhor forma possível. Essa atividade tinha como objetivo propor a reflexão sobre a importância do relacionamento no trabalho em equipe.

De acordo com a professora (P1):

“Questão da equipe é muito interessante, a negociação no desenrolar da atividade se pausa ou se não pausa”.

A voz salmodiada que traz a leveza e suavidade representava a comunicação, fator constituinte das relações. Os meses do ano são as partes de um todo, correspondendo as atividades, os projetos, as aulas realizadas individualmente ou em parceria que caracterizam o perfil escolar.

Cada participante fez uma parte e juntos construíram o todo, mas isso só foi possível porque trabalharam juntos, com ajuda mútua, em sinergia.

Sobre isso, aborda o professor (P4):

“A questão do trabalho em equipe, desde o começo, um ter que esperar pelo outro, quem ia ter a iniciativa de continuar, fazer junto, precisou de uma sintonia também”. A professora (P4) relata que *“Morri de vergonha, foi muito divertido”* a vergonha aqui pode representar as dificuldades, as limitações do dia a dia enfrentadas pelos docentes no decorrer da sua jornada, ao mesmo tempo quando a professora diz que foi muito divertido, podemos inferir que essa dificuldade foi superada, de forma leve, com ajuda e respeito dos colegas como afirmado pela professora (P5): *“foi realmente necessário esperar o outro neh, o respeito para que o outro também conseguisse fazer e o alinhamento depois no final para que todos conseguissem , a questão da sintonia entre um e outro apesar do eco da internet dificuldade que a gente tem pela internet. Foi muito divertido”.*

A relevância da sintonia da ação comunicativa nas relações interpessoais durante a construção da ação para êxito na atividade foi evidenciada. Neste experimento observamos a necessidade da relação de simpatia entre os pólos na busca por um objetivo conforme postulado em Freire (1999).

Esta colocação corrobora com nossos achados, onde os docentes relataram a necessidade de habilidades e competências como negociação, espera, sintonia, sincronia e

Questão ambiental e promoção da saúde

alinhamento para conclusão da atividade proposta. Neste contexto foi evidenciada a sensibilidade do olhar para o outro, traduzido como um olhar de cuidado por respeitar as limitações e ajudar o outro no fazer do experimento. Dessa forma, acreditamos que a atividade proporcionou a reflexão que a harmonia do grupo nas relações interpessoais contribuiu para potencializar o trabalho da equipe e alcançar seus objetivos.

EXPERIMENTO 3: IMPRESSÃO COMUNICATIVA

A comunicação é um processo que permeia as relações interpessoais e o processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA; PLACCO, 2002). A voz, além de compreender um dos instrumentos de trabalho do docente, é traduzida como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a voz é uma ferramenta comunicativa, onde o discurso consiste na informação linguística e extralinguística, conferindo o impacto emocional a mensagem transmitida.

No experimento 3, foram reproduzidos três áudios com a seguinte mensagem:

Bom dia, eu quero saber quem fez o trabalho, vocês precisam se esforçar mais hein!

A situação hipotética representava uma professora que a cada áudio carregava uma entonação em sua fala diferente transmitindo diversas emoções ao ouvinte. O áudio 1 representava uma professora um tanto quanto grosseira e estressada. O áudio 2 transmitia a ideia de uma professora amistosa, compreensiva e incentivadora. O áudio 3 expressava uma professora desmotivada, cansada. Os participantes foram orientados a ouvir atentamente o áudio, para em seguida dizer o que sentiram ao ouvirem as mensagens e, que notificasse caso se identificasse com algum áudio.

O objetivo desta atividade foi refletir e perceber o impacto da comunicação gerado sobre os ouvintes, ou seja, a impressão comunicativa. A forma como nos comunicamos com o outro nos dá a oportunidade de mostrar nossas intenções, como somos, o que queremos ou mesmo o contrário, retratar o que não somos.

Nesse contexto, a respeito da percepção da comunicação a partir dos áudios relata o professor (P6):

“Esse número dois me pareceu mais simpático, mais interessante né, parece a professora que pega ali na parte da tarde uma hora. Esse último bem cansado mesmo, parece a pessoa que trabalha no noturno, trabalhou o dia todo e já tá cansado, no

Questão ambiental e promoção da saúde

final da tarde, arrastando a bolsa. O primeiro foi objetivo, mas não carregou nenhuma simpatia. Eu como aluno, para essa professora número dois com certeza faria o trabalho da próxima vez”.

Existe uma diversidade de fatores que permeiam a expressão comunicativa, como por exemplo o estresse, o desgaste, fato percebido pela professora (P2): “*A primeira vai precisar de fono porque ela é muito irritada assim né, muito travada, isso atrapalha a voz*”, fato este concordado pela professora (P4): “*é verdade estressada*”. A professora (P1) contextualiza e diz que “*dependendo do dia a gente pode ser qualquer um destes professores*” e a professora (P2) concorda e acrescenta “*no mesmo dia né*”. Por isso, é preciso cuidar da saúde mental, pois é o esteio das relações. A escola é constituída por pessoas que se relacionam o tempo todo. O professor se relaciona com seu aluno, com seus colegas e demais funcionários.

A impressão causada pela expressão pode fortalecer vínculos ou afastar pessoas e até mesmo gerar conflitos. Dessa forma, pode contribuir ou atrapalhar ou o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem, bem como a manutenção do estado de ambiência agradável na escola.

Nesse sentido a professora (P1) afirma:

“O ideal realmente é essa professora número dois porque ela faz a cobrança mas faz de maneira suave, estimulando o aluno. O que fiquei mais impressionada foi como a maneira de falar pode desencadear emoções diferentes né porque eu to aqui me colocando como você pediu no lugar de aluno. Então essa primeira quando ela fala, eu penso nossa senhora Jesus levantou do lado esquerdo da cama hoje..a terceira quando fala eu penso: essa dai ta de saco cheio doida para ir embora eu me vejo em cada um desses professores dependendo do dia infelizmente eu gostaria de ser sempre a professora dois, mas nem sempre eu consigo.” A professora (P5) concorda e relata “*concordo plenamente, realmente eu me senti mal quando a primeira falou, eu me senti muito mal. A segunda fez igual, a mesma cobrança de maneira suave*”. Este foi um momento de evocar memórias contextualizando a sua prática, como recordado pela professora (P5): “*eu me lembrei da 1010 do ano passado*”.

O impacto gerado pela atividade a partir da escuta dos áudios levou os participantes a reflexão sobre a sua ação comunicativa no processo de ensino-aprendizagem.

Questão ambiental e promoção da saúde

Nesse sentido, a respeito da atividade, o professor (P3) relata:

“Eu achei interessante é sempre bom a gente pensar em como a fala. Não me identifiquei com nenhum deles porque eu tento levar para o humor, mas assim é bom a gente refletir e caraca será que eu falo desse jeito?” Dentre deste contexto, a percepção das emoções envolvidas na voz e na fala, foi aspecto gerador de reflexão como coloca a professora (P2): *“A entonação é o reflexo do nosso estado de espírito, é o que a gente tá. Concluindo aí que a mesma fala, a gente conseguiu pegar uma característica de uma professora cansada, outra tá muito nervosa e a outra parece ser muito legal”* e ainda acrescenta *“No dia que a gente não tá muito legal, você pode usar as palavras mais lindas que vai sair com aquela voz de tristeza”*.

A professora (P1) refletindo corroborou com este pensamento

“Quanta emoção a gente tá passando no que a gente tá dizendo. A mesma mensagem, as palavras são as mesmas, dependendo da maneira como se fala, quanta coisa diferente, quanta reação diferente a gente consegue causar no outro, quanta emoção a gente tá passando”.

Neste experimento, os docentes foram levados a perceber o impacto comunicativo e emocional gerado sobre o ouvinte. Desse modo, entre outros aspectos, refletiram sobre como o tom de voz utilizado em uma ação comunicativa, pode transmitir informações e sensações sobre suas emoções ao outro, sobretudo ao aluno. Desse modo, concluíram que, dependendo do momento, a fala tem o potencial de submeter o aluno a experiências emocionais agradáveis ou não, culminando no afastamento ou aproximação dos indivíduos.

Neste contexto, a forma como o docente se comunica pode revelar uma relação dialógica ora horizontal, que favorece a comunicação e possui em sua matriz entre outros aspectos o amor e a criticidade, ora vertical, o antidiálogo que é desamoroso e se opõe ao diálogo conforme afirma Freire 1967. Sendo assim, o bem-estar mental e emocional do docente é determinante.

De acordo com Rodrigues, Teixeira, Medeiros (2018), o aluno ao ouvir o professor desencadeia projeções e sentimentos, a partir da informação recebida e pela forma como a mensagem é transmitida. Desse modo, ao estudarem as impressões auditivas de estudantes, professores e leigos sobre alguns tipos de voz, identificaram que os alunos perceberam de forma negativa, as vozes rugosas leves e moderadas. Esse tipo de voz foi caracterizado por transmitir a sensação de cansaço, estresse, fraqueza e esgotamento. Essas sensações também foram

Questão ambiental e promoção da saúde

percebidas pelos docentes na nossa oficina, durante a apresentação dos áudios um e três. No entanto, os autores relatam que, a voz de qualidade neutra foi considerada agradável, motivadora e capaz de despertar a atenção do aluno, sendo desejável ao contexto escolar. Estas características foram percebidas e elencadas pelos docentes do nosso estudo, a partir da escuta do áudio dois que simulava a voz de uma professora.

Esses achados corroboram com nossos resultados, uma vez que a saúde vocal do docente também gera impacto sobre o professor e aluno. Rodrigues, Teixeira, Medeiros (2018) ressaltam que a disfonia do docente gera sobre os educandos reações negativas. Desse modo, definem a voz disfônica como difícil de ouvir, repetitiva, pobre, doente e quebrada.

A voz do professor é um componente comunicativo importante e um recurso didático relevante traduzindo-se em um instrumento potencializador de ensino e aprendizagem. Além disso, é a ferramenta comunicativa de interação nas relações interpessoais que reflete o estado biopsicossocial do indivíduo

EXPERIMENTO 4 - CONSTRUÇÃO DA MANDALA

Na carta-convite enviada aos participantes foi solicitado que construíssem, antes da oficina, uma mandala que representasse sua prática no processo de ensino aprendizagem, bem como descrevessem os sentimentos envolvidos. Apenas três docentes realizaram a atividade conforme proposto.

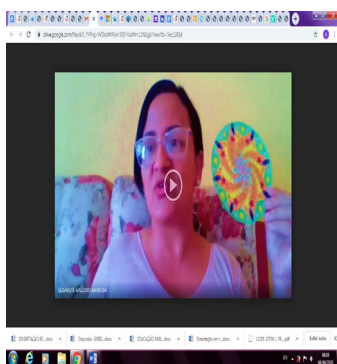
O perfil vocacional para docência, que os participantes expuseram com veemência em suas mandalas, ganhou notoriedade, como pode ser observado a partir da fala dos três professores em relação às suas mandalas:

(P6) “Ela, (mandala) representa tudo pra mim, a minha questão como própria aluna e como profissional da educação. Eu comecei a construir do meio dela com as cores que eu acreditava quando criança. Porque meu sonho sempre foi ser professora. Eu nunca tive outra vocação ser professora pra mim não foi algo que aconteceu por acaso, eu sempre quis ser. Então... desde os sete ano,s eu sempre quis. Comecei a pintar lá na minha mandala, com cores infantis. Rosa, bolinhas começando com azul. Depois fui colocando outras cores que foram acontecendo ao longo do percurso. Depois, eu coloquei cores nas estrelas comecei com verde, cores

Questão ambiental e promoção da saúde

mais frias, depois laranja e vermelho, cores mais quentes. Assim, eu sempre tive esse sonho... eu sempre quis ser professora. Depois, eu voltei com a parte verde que são as cores mais calmas. Eu sei que eu estou no caminho certo eu quero fazer para sempre na minha vida.

Figura 7: Mandala da professora (P6)



Fonte: Própria Autora.

Pereira e Lacerda (2018) ao investigarem se os alunos do curso de licenciatura de uma instituição federal se identificavam com a docência, identificaram que 29,7% afirmavam que sempre tiveram vontade de ser professor. De acordo com os autores, a formação do profissional docente consiste em um processo pedagógico intencional e planejado.

Desse modo, é preciso que o indivíduo se identifique vocacionalmente com a profissão, observando a realidade do campo de atuação, bem como o enfrentamento de desafios deste. Isso corrobora com o discurso de afeto pela profissão, manifestado por duas professoras durante a apresentação das suas mandalas. As docentes atribuem ao amor por ser professora, a persistência em acreditar no trabalho da educação pela docência. Ou seja, o perfil vocacional contribui para o fortalecimento do docente no enfrentamento dos desafios oriundos do campo profissional.

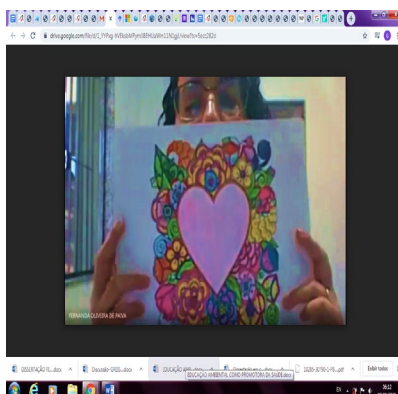
(P5) relata sobre os significados da sua mandala

“ O que me chama atenção.. a questão eh... desse coração, que ao redor dele floresce...eu me vi muito aqui, porque tudo que eu faço eu acredito muito, então, eu acredito no meu trabalho, acredito na educação, acredito que as pessoas sempre podem fazer o melhor. E eu vejo essa questão assim da minha vida profissional. Muito daquilo que eu sou, porque não adianta quando a gente é professora mesmo fora da escola, a gente continua explicando tudo e, a gente sempre tem aquele coração voltado para tentar orientar as pessoas. Então, assim, eu pinteí ao redor desse

Questão ambiental e promoção da saúde

coração com vermelho, porque para mostrar a força que eu quero passar tanto para os alunos, quanto para os colegas de trabalho que estão ao redor. Mas, dentro não quis colocar um vermelho forte porque esse amor esse amor que eu sinto pela educação e pelo meu trabalho é um amor muito de sensibilidade, demonstra força, mas de sensibilidade conseguir entender a outra pessoa de conseguir enxergar o caminho para que essas pessoas venham crescer, venham florescer. Tentar contagiar um pouco com aquilo que eu sinto. Ao redor, essas flores no amarelo, eu vejo muito a questão da alegria é tão bom quando você ensina ou quando você incentiva alguém a fazer algo e essa pessoa consegue. Ter ali aquele mesmo espírito que você está tendo sente a mesma coisa e o trabalho floresce, aprendizado acontece. Eu vejo como alegria. E esse rosa eu acho que é um pouco do meu coração que, eu consigo atingir as outras pessoas também, aquilo que eu sinto para mim, que as outras pessoas vem sentir e comprar a minha briga e trabalhar junto e ficar feliz com o resultado fui muito seguindo minha intuição azul de paz o no verde para mim como bióloga essa questão de tranquilidade eu amo a natureza”.

Figura 8: Mandala da professora (P5).



Fonte: Própria Autora.

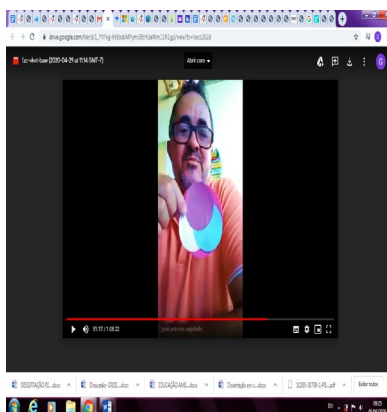
(P7) representa o exercício de uma prática voltada para uma formação cidadã como relatado por ele

“Logo no início do ano, eu trabalho um desenho com eles (alunos), um organograma, um conjunto de círculos, que a gente representa em geografia da nossa disciplina. A gente representa o conjunto das esferas do nosso planeta, a primeira, onde a gente está, e a terra o ar e a água e coloquei o substrato, que é a nossa sociedade. Normalmente, nos apropriamos do conhecimento para transformar o meio que a gente vive né, mas a gente também se esquece que nós somos afetados por tudo aquilo que a gente faz em cima desse planeta que a gente vive. E agora a gente tá vivendo um momento bem difícil, que... nós viramos prisioneiros né. nós estamos assim,

Questão ambiental e promoção da saúde

prisioneiros, nós estamos como pássaros presos, tem uma limitação muito grande e ele imagina o seguinte que reflete um pouco da nossa vida, as transformações que a gente imprime na sociedade, através da educação como regente. Como o que faz para que o mundo seja melhor, se a gente não consegue melhorar”

Figura 9: Mandala do professor (P7).



Fonte: Própria Autora.

Durante a apresentação também compartilharam sentimentos e dificuldades enfrentadas, como colocado pela professora (P6):

“Essa parte que fiz, tipo um redemoinho, acredito, não existia na mandala eu criei porque esse redemoinho na minha vida representa a fase escolar como professora, como aluna representa a turbulência que passamos durante o período de aprendizado né, as barreiras que temos que enfrentar, a dificuldade em todos os sentidos né, emocionais, aí nós temos que nos adaptar, vários tipos de professores com várias personalidades, eu tô falando com aluna de professores com várias personalidades cada um de um jeito e você começa a estudar aquele ser humano. Eu sempre estudei os meus professores da seguinte forma, o que que o professor gosta? como eu tenho que agir diante dele? o que ele espera de mim? Então, sempre busquei atender as expectativas. Isso, também a gente espera, a gente tem expectativa em relação ao aluno. É aquilo que a gente apresenta no nosso dia a diadepois esses aqui mais escuro parece olho eu representei como é que a gente enfrenta no nosso dia a dia só as críticas de todos, a crítica social que a gente recebe aspectos da própria sociedade desvalorizando o profissional que somos como professor. Se hoje em dia você falar quem quer ser professor a sociedade fala: você vai ser professor? ou professora? escolhe outra profissão. Aí a gente vê isso muito na sociedade a crítica que a gente recebe em relação a tudo isso, a crítica que a gente recebe. Ao longo dos 26 anos eu posso dizer assim, eu sempre ouvi na sala dos professores aquele momento

Questão ambiental e promoção da saúde

sempre está reclamando de tudo de todos né. Isso é fato a gente passa muito isso. Então acredito que em todos os âmbitos, seja positiva e também negativa”.

A professora (P5) também relata o enfrentamento das dificuldades no contexto escolar

“Tem aí alguns potinhos que eu coloquei roxo que são os pontos negativos que por mais que a gente tente sempre fazer o melhor sempre tem algumas críticas. Às vezes magoam um pouco mas, eu deixei elas bem de forma e bem pouquinhas, porque eu acredito que o fruto do nosso trabalho e o fruto da nossa entrega em fazer aqui que a gente acredita é muito mais coisa boa que ruim.”

A relação professor-aluno também é abordada. Nesse sentido, inferimos que de acordo com a fala da professora (P6) a docente espera construir uma relação de reciprocidade com o aluno no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, quando as expectativas da professora não são correspondidas, o mesmo se sente frustrado. Isso pode ser observado no relato de experiência professora (P5):

“Eu me lembro de uma aula muito boa que eu tinha preparado para os meus alunos de terceiro ano e aula também era as sete, uma turma com 42-43 alunos. Quando eu cheguei, só tinha 11 alunos, né...porque a gente enfrenta no horário das 7 horas da manhã e não é muito diferente hoje não. Aí, quando eu fiz a proposta de uma atividade totalmente diferenciada, foi aquele balde de água fria, porque eles não quiseram fazer uma atividade que eu preparei super diferenciada divertida, para eles. Então, a gente ultrapassa os nossos limites né”. Ao mesmo tempo, essa mesma professora demonstra imensa sensibilidade ao falar da profissão e lembrar dos alunos. Podemos inferir que a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem é carregada de afetividade, sentimentos e emoções, como demonstrado pela professora (P5): “Mas, assim eu sempre tive esse sonho é sempre quis ser professora..depois eu voltei com a parte verde que são as cores mais calmas demais. Eu sei que eu estou no caminho certo. Eu quero fazer para sempre na minha vida, ou seja, o que eu sou, professora. Hoje eu estou diretora adjunta, mas amo alunos eu sempre amei os alunos, eu sempre quis estar perto dos meus alunos, eu sempre quis fazer dentro das minhas limitações o melhor para o meu aluno (...) é algo que nasce e eu sempre falo ser professora hoje tem que amar porque se fosse gostar eu já tinha desistido a muito tempo. Na minha profissão, a gente tenta fazer sempre o melhor! E Assim eu dou graças a Deus, porque a nossa escola tem muitos professores, assim é por isso que nessa oficina, parabênizo os professores que estão aqui porque realmente se interessam por estar cada vez melhor, dentro daquilo que faz, não só como profissionalismo como professor, mas como pessoa também (...). Estou muito emocionada gente, me desculpa eu to muito emocionada, porque.... não é o isolamento social, eu sou chorona, eu to doida pra encontrar com eles ver meus amigos, ver meus alunos, fico imaginando o dia que eu vou chegar na escola e poder abraçar meus alunos(...)muito obrigada por essa

Questão ambiental e promoção da saúde

oportunidade de participar desse momento único sabendo que todos acreditam muito no que estão fazendo”.

O professor está sempre buscando motivar os alunos, seja com projetos ou aulas diferenciadas. No entanto, em muitas situações, não há reconhecimento deste trabalho pelo aluno, como relatado pela professora em nosso estudo. De acordo com Moraes e Varela (2007) o professor inúmeras vezes elabora atividades considerando que a mesma será capaz de envolver e motivar os alunos. No entanto, ao desenvolvê-la é surpreendido com uma reação inesperada, ou seja, a falta de envolvimento e desmotivação por parte dos discentes para executar a tarefa. Essa situação representa uma das dificuldades enfrentadas ao longo do exercício da docência, para qual o professor deve estar preparado.

O docente é submetido constantemente a críticas e situações de desvalorização profissional pela sociedade, conforme relatado pelos professores em seus discursos durante a oficina. Pereira e Lacerda (2018) afirmaram que a docência é desvalorizada pela sociedade brasileira, não reconhecendo a importância do professor na formação da sociedade. A depreciação da profissão é evidenciada na dimensão social, financeira, influenciando até mesmo o jovem na escolha da profissão. Este fato corrobora com o discurso de uma docente que elucida o desdenho da sociedade. A mesma acrescenta que até mesmo a família não reconhece a profissão do professor. Quando alguém manifesta o desejo de seguir a carreira docente, é desencorajado. Sobre este fato, de forma oposta, Pereira e Lacerda (2018) relataram que, em seu estudo, quando questionou aos participantes se a família apoiava, incentivava a escolha da profissão, 82,4% afirmaram que a família estava de acordo e se orgulhava da escolha, 5,9%, disseram que a família, além de desvalorizar a profissão não incentivava.

No contexto da oficina, um professor relata que em sua prática sempre leva o indivíduo a refletir sobre as relações da sociedade com o planeta. Nesse sentido, o professor aborda reciprocidade das ações do ser humano ao planeta, contextualizando a realidade global. Este fato evidencia uma prática de formação cidadã e reflexiva, onde o docente conduz o indivíduo à construção de uma consciência crítica em detrimento a uma consciência ingênua como defendido pela visão freireana. De acordo com Bydlowski (2011), o professor, contribui com a formação cidadã dos indivíduos. A atuação do professor no processo de construção da cidadania acontece por meio de práticas educativas que levem o aluno a refletir sobre sua realidade dentro da sociedade. Acreditamos que, a prática educativa desse professor, promove saúde, uma vez que conduz o aluno a reflexão, partindo da realidade para realidade.

Questão ambiental e promoção da saúde

Neste trabalho, demos início a uma ação promotora de saúde, acreditando que levando um grupo a reflexão e ação para conscientização, poderíamos alcançar o todo por intermédio dos participantes que poderão atuar como multiplicadores de cuidado alinhados ao objetivo de promover saúde individual e coletiva, a partir de um movimento coletivo conjunto. De acordo com Guimarães (2004) este movimento se traduz em ações conjuntas, trabalho em unidade que gera sinergia, que se desloca em direção a um objetivo comum, neste caso, a saúde.

A prática dos docentes deste estudo é permeada por amorosidade pela profissão. No entanto, ao longo da sua carreira os professores são constantemente submetidos a desafios e críticas. Porém, o comprometimento com a educação, com o aluno e com a sociedade, associado a credibilidade do seu trabalho e dedicação, consistem em incentivos para o enfrentamento destas questões.

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DA OFICINA

A oficina destinava-se a promover a saúde, levando os docentes a reflexão, a partir da sua prática para agir sobre esse ambiente cuidando de si, do outro e por fim do ambiente. Na avaliação, os docentes destacam a oportunidade de refletir sobre a sua prática, conforme descrito a seguir:

(P1) *“Eu acho que levou a gente a reflexão, as mandalas maravilhosas das meninas todo relato que elas fizeram realmente emocionou. Ainda mais no momento em que a gente não pode se abraçar, em que a gente não pode se encontrar. A gente tá sentindo falta de tudo, da escola a gente tá sentindo falta de todo mundo até das pessoas com as quais a gente brigava. O interessante da distância e da saudade é que os conflitos eles meio que desaparecem... o que sobra realmente é o carinho que a gente tem um pelo outro, é importância daquilo que a gente faz, é a dedicação que os profissionais das escolas têm. Tá então, eu gostaria muito de agradecer pela oportunidade de reflexão que a gente teve de informação, é muito legal a troca de conversa, de mostrar a emoção, tem que abrir a boca também, eu acho que é emoção e*

Questão ambiental e promoção da saúde

aquilo que mostra que a gente tá vivo, a emoção é que humaniza as pessoas, mostra que nós somos seres humanos.”

(P4) ” A imagem da professora (P5) pelo que eu vou comentar agora, você foi minha aluna e a imagem da (P5) a decoração no centro e as flores, né, greisi, você é uma dessas imagens florescendo, e agora você floresceu. Eu coloco ali por trás, você representa algumas dessas imagens né, florescendo, porque você é fruto do círculo operário. Eu, vendo você, como aluna parabéns aí pelo trabalho, sentimento de orgulho de ver que o fruto do seu trabalho deu certo”

(P7) “Gostei muito e estamos sempre a disposição você pode contar com a gente para o que precisar”

(P3) “Achei muito legal quero agradecer a oportunidade reflexão principalmente da nossa comunicação com o aluno e com o outro”

(P5) “Gostei muito, momento bom no meio de tantas coisas que estão acontecendo, tanta correria foi meio que um oásis”

(P6) “Quero agradecer por esse momento, essa oportunidade única, estou leve tô feliz uma tarde muito boa vai ficar guardado na memória na nossa memória emocional”

(P7) “essa oficina foi bastante produtiva eu vou levar esses ensinamentos para minha vida, vou ser o professor número dois pelo menos vou tentar”

CONCLUSÃO

É preciso estimular a reflexão, o pensamento crítico sobre o impacto das ações individuais e coletivas sobre o contexto educativo de forma geral. A comunicação é um canal relevante neste processo primoroso de Ação-Reflexão-Ação, manifestando-se como causa e consequência da necessidade de otimizar a construção das relações no âmbito sócio educacional. O pensamento Freireano dialógico afetivo e empático serve de esteio a prática do agir comunicativo que rompe com o antidiálogo. O professor, é a referência de educador para aluno. Sendo assim, quando o docente assume uma postura opressora frente ao aluno estará influenciando a adoção da mesma conduta durante a formação dos futuros educadores. Desse

Questão ambiental e promoção da saúde

modo, cabe ao professor criar ambientes favoráveis. As relações interpessoais devem ser conduzidas por uma comunicação que seja de fato efetiva, livre de opressão e permeada por amorosidade. Esta ação, além de promover bem-estar e ambiência saudável, contribuirá para a formação de futuros educadores ambientais que promovem saúde por meio do relacionamento, da comunicação amistosa que ao mesmo tempo é adornada pela consciência crítica permitindo ao indivíduo provocar mudanças no contexto onde está inserido.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. L ; PLACCO, V. M. N. S. **As relações interpessoais na formação dos professores**. Edições Loyola, 2002.
- BRASIL. Ministério Da Saúde. Organização Pan-Americana Da Saúde. **Escolas promotoras de saúde: Experiências no Brasil**. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília, DF, 2002.
- BYDLOWSKI, C. R; LEFÈVRE, A. N. M. C; BICUDO, I. M. T. P. Promoção da saúde e a formação cidadã: a percepção do professor sobre cidadania. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.16, n.(3):1, p.771-1780, 2011
- COUTO, N. A. et al. O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. **Cinergis, Santa Cruz do Sul**, 17(4 Supl.1):378-383, out./dez. 2016.
- FREIRE, P. **Conscientização** .São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GUBERFAIN, J. C. **Voz em Cena**. Rio de Janeiro: Revinter, 2005
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.
- LOPES, I. E; NOGUEIRA, J. A. D; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde e Debate**. V. 42, N. 118, P. 773-789, 2018.
- MATTOSO, L. M. L; OLIVEIRA, A. M. B. O Efeito Da Música Na Saúde Humana: Base em Evidências Científicas. **Revista Eletrônica da Fainor**, Vitória da Conquista, v.10, n.2, p. 76-98, jun./ago. 2017.

Questão ambiental e promoção da saúde

MORAES, C.R; VARELA, S. Motivação do Aluno Durante o Processo de EnsinoAprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007

RODRIGUES, A. L.V; MEDEIROS, A. M, T ; Leticia, C. Impressões auditivas da voz do professor na percepção de alunos, professores e leigos.. **Audiol., Commun Res.**, São Paulo, v. 23, 1857, 2018 .

OLIVEIRA, T. F. et al. Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. **Psicol Argum.** 2016 abr./jun., 34v(85), 104-119.

PEREIRA, V. C; LACERDA, M. S. B. Vocaçào Docente De Licenciandos Do Instituto Federal Do Piauí, Campus Teresina Central .In: **V Congresso Internacional das Licenciaturas. COINTER PDLV**, 2018.

SILVA, M. R. I. et al. Processo de Acreditação das Escolas Promotoras de Saúde em âmbito mundial: revisão sistemática. **Ciência & Saúde coletiva.**, v 21, n.2, p.475-486, 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Cadernos de Escolas Promotoras de Saúde. Departamento Científico de Saúde Escolar**, 2005.

VIEIRA, A. G. et al. A Escola Enquanto Espaço Promotor Da Saúde De Seus Alunos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 916- 932, 2017.

WORD ART. Word cloud art creator. Disponível em: <http://www.Wordart.com> . 2020.

SOBRE AS AUTORAS E SOBRE O AUTOR

GREISIELI DUARTE PEREIRA

Mestre em ensino de Biociências e Saúde, Laboratório de Avaliação e Promoção da Saúde Ambiental, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

VALDIR ALMEIDA DA COSTA

Psicólogo, especialista em Psicologia clínica com ênfase em Gestalt-terapia, Departamento de Ciências Biológicas, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

CLÉLIA CHRISTINA MELLO SILVA

Pós doutora em Educação, Laboratório de Avaliação e Promoção da Saúde Ambiental, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Do menino conectivo ao educador popular: um roteiro de filme para Paulo Freire

From the connective boy to the popular educator: A film script for Paulo Freire

Rafael Nogueira Costa¹; Robson Loureiro²; Celso Sánchez³

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Macaé, Rio de Janeiro, Brasil – E-mail: rafaelnogueiracosta@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2790-5742>

² Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, Espírito Santo, Brasil – E-mail: robsonn@uol.com.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8272-5368>

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, Brasil – E-mail: celso.sanchez@hotmail.com / ORCID <http://orcid.org/0000-0001-5634-023X>

Palavras-chave:

cinema; audiovisual; biografia; ditadura militar; educação.

RESUMO: Até o presente, na história do cinema, não há uma obra que retrate a biografia de Paulo Freire. Este artigo é uma proposta de roteiro para uma obra cinematográfica de ficção baseada na história de vida do educador Paulo Freire. De maneira mais próxima aos seus escritos busca-se retratar parte dessa estória. Para tanto, recupera trechos de sua obra e de alguns de seus interlocutores. Também propõe imaginar, a partir da linguagem cinematográfica, os principais episódios que marcaram sua vida, até o exílio no período da ditadura militar, de 1964. A proposta foi construída com base no referencial teórico-metodológico crítico-libertador, no qual o próprio Paulo Freire é um expoente e principalmente representante, no Brasil.

Keywords:

cinema; audiovisual; biography; militar regime; education.

ABSTRACT: Up to the present, in the history of cinema, there is no work that portrays Paulo Freire's biography. This article is a script proposal for a fictional cinematographic work based on the life story of educator Paulo Freire. Closer to his writings, he seeks to portray part of this story. To do so, he recovers excerpts from his work and some of his interlocutors. It also proposes to imagine, from the cinematographic language, the main episodes that marked his life, until exile during the military dictatorship period, 1964. The proposal was built based on the critical-liberating theoretical-methodological framework, in which Paulo himself Freire is an exponent and mainly representative, in Brazil.

INTRODUÇÃO

A história de Paulo Reglus Neves Freire foi marcada por muita dedicação e compromisso com a educação (CORTELLA, 2011; SANTOS, TAVARES, 2013; KOHAN, 2019). Sua vida é parte viva da história da educação brasileira, latino-americana e mundial. Homenageado em muitos países, recebeu o título de doutor *Honoris Causa* em vinte e oito universidades (CORTELLA, 2011). Por isso, fala-se em legado global¹ (GLASS, 2013).

Apesar de ainda não existir um *filme biográfico*, o *pedagogo da esperança* foi lido, traduzido e muito filmado. Suas falas foram capturadas em diferentes contextos: em palestras, entrevistas e programas de TV. Entretanto, até o presente, na história do cinema, não há uma obra que retrate a biografia deste educador.

No ano de 2019, uma empresa do ramo audiovisual, no contexto da “guerra cultural bolsonarista”², lançou na plataforma do *Youtube* a obra *Pátria educadora – nas barbas do profeta*³. Esse filme traz uma narrativa pasteurizada, homogênea e utiliza técnicas de persuasão com o intuito de “desconstruir” a obra, o legado e a imagem de Paulo Freire.

A narrativa de ataque do filme faz um recorte histórico da formação da educação brasileira, reduzida em três linhas: Católica, Comunista e Escola Nova. Para os autores da obra, esse debate influenciou a formação do Ministério da Educação no Brasil, na Era Vargas. A narrativa tenta conduzir o espectador para acreditar que ao longo de toda a sua história o Ministério da Educação teria sido ocupado por comunistas.

A partir dessa ideia, no capítulo dois, o filme faz um ataque sistemático à biografia de Paulo Freire. O filme em questão descontextualiza a sua obra, pois se fixa unicamente no livro *Pedagogia do oprimido*, além de realizar recortes com trechos de entrevistas de Paulo Freire, e usar imagens de arquivos nas quais vincula depoimentos de opositores, personagens públicas, para promover o ataque⁴, que segundo Kohan (2019, p. 19), já estava previsto no “[...] programa

¹ Este foi o tema do *Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global*, organizado na Nova Zelândia em 2012 e no Brasil em 2018. O evento na UFMG foi uma demonstração de coerência teórica e prática.

² De acordo com Rocha (2020), a “guerra cultural bolsonarista” é uma estratégia para manutenção do poder, a partir de uma técnica discursiva, a *retórica do ódio*, ensinada nas últimas décadas por Olavo de Carvalho”. Para o autor, sem essa dinâmica “o bolsonarismo não consegue manter as *massas digitais* mobilizadas em constante excitação”.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UPDjFGGN2w0>. Acesso em: 10 ago. 2020.

⁴ Essa estratégia já foi prevista por Paulo Freire, quando apontou as tendências de se propagar o “sumiço das ideologias, a emersão de uma nova história sem classes sociais, portanto sem interesses antagônicos, sem luta ao apregoar não haver por que continuarmos a falar em sonho, em utopia, em justiça social” (FREIRE, 2013, p. 137).

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação educacional do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro”, que, dentre tantos objetivos, está o desejo de expurgar⁵ “a ideologia de Paulo Freire” (KOHAN, 2019, p. 19).

Como seria um filme que revelasse as dimensões das experiências, desde a infância, que constituíram a formação do seu pensamento e da sua luta? Este artigo apresenta uma proposta de roteiro para cinema de ficção, baseado na história de vida de Paulo Freire e busca retratá-la de maneira mais próxima aos seus escritos. Recupera trechos de sua obra e da contribuição intelectual de alguns de seus interlocutores. Propõe imaginar, a partir da linguagem cinematográfica, os principais episódios que marcaram sua vida até o exílio no período da ditadura militar, de 1964.

Nossa hipótese reflexiva considera que realização de um filme biográfico, tendo Paulo Freire como personagem protagonista, poderá ser um “sopro de esperanças” para educadoras, educadores, e todas as pessoas comprometidas com a educação libertadora. O escopo do filme é divulgar, na forma de audiovisual as principais passagens da biografia de um dos principais educadores brasileiros.

O roteiro aqui apresentado, cujo argumento fundamenta-se na história/experiências educacionais de Paulo Freire, desde sua infância até a perseguição pelos agentes opressores do Estado durante a Ditadura Militar de 1964, poderá ser ampliado em uma produção cinematográfica. A proposta fundamenta-se na filosofia e no método crítico-libertador, do qual Freire é um dos expoentes e principal representantes. Após a revisão de literatura (de livros e artigos de seus comentadores), optou-se, em função do caráter poético, plástico e autobiográfico, orientar a criação da estrutura principal da narrativa do roteiro, no livro *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2013).

A nosso ver, este tipo de produção pode criar as condições efetivas de possibilidades para que crianças, adolescentes e adultos possam se inspirar e ver renovada a capacidade de sonhar mundos outros possíveis, para além do que mundialmente vigora.

PROPOSTA DE ROTEIRO⁶ PARA FILME

⁵ Para Frigotto (2017), a atuação deste movimento ameaça à vivência social e promove a liquidação da escola pública como espaço de formação humana.

⁶ Para seguir o padrão de formatação de roteiro de filmes utilizamos a fonte **Courier**.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

O que aqui se apresenta orienta-se e inspira-se no livro *Cartas a Cristina* (FREIRE, 2013). A história apresenta passagens da infância⁷, adolescência e a fase adulta até o momento do exílio. Para Paulo Freire, esses acontecimentos passam a representar cenas de sua memória, revisitada em Genebra, Suíça, quando iniciou a correspondência de cartas sistematicamente enviadas para sua sobrinha, no Brasil. Apaguem as luzes e imagine:

EXT. RUAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO - DIA

Cena -- **Os tanques:** Tanques de guerra transitam em uma rua movimentada. Soldados militares armados caminham no meio das ruas. Agitação nas ruas. Truculência dos militares que agride transeuntes. Voz de radialista informa: João Goulart deixou a presidência.

INT. Escritório - dia

Cena - **O escritor:** A mão que segura uma caneta parece dançar sobre o papel. A escrita fluída segue como um rio. Ininterruptamente a folha de papel é preenchida. O movimento continua em uma nova folha.

A câmera revela o local onde as cartas estão sendo escrita. De costas, o escritor. Uma escrivaninha de madeira. Duas luminárias com luz amarela destacam a mão que escreve e a outra que aponta com o dedo o parágrafo do livro de autoria de Álvaro Vieira Pinto, parágrafo que teve a leitura temporariamente interrompida.

Ao redor, potes com canetas e um bloco de notas. Nas paredes, livros, sistematicamente organizados, fichados com etiquetas. Ele apoia os dois cotovelos sobre a mesa. Aproxima a carta da luz amarela do abajur. Analisa o que escreveu e, cuidadosamente lê em voz alta.

EXT. RUAS DA CIDADE DE GENEBRA, SUÍÇA - DIA

Cena - **Carteiro:** Nublado. Névoa nas ruas. Vento sopra e bate nas paredes de uma casa. Um pequeno jardim com flores coloridas rodeia a casa.

A porta se abre. Um homem de barba longa e branca encurva-se para se proteger do frio, abre a caixa de correspondência e retira a mão cheia de cartas.

⁷ “Não poderia deixar de fazer, evitando qualquer ruptura entre o homem de hoje e o menino de ontem, referências a certos acontecimentos de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude” (FREIRE, 2013, p. 37).

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Antes de entrar, ele dá uma espiada na rua, olha para o céu e rapidamente e corre em direção ao aconchego da casa.

INT. CASA DE PAULO FREIRE - DIA

Cena - **A porta se fecha:** Dentro da casa o clima não é tão frio. Como se estivesse a dançar, a câmera, em plano aberto panorâmico passeia pelo interior da residência.

Segue de lentos movimentos de primeiríssimo plano. Um lento e tranquilo plano sequência apresenta os livros; um rádio antigo e alguns detalhes que revelam quem são os moradores da casa.

Com certeza pode ser algum ou alguma intelectual, uma professora ou professor, um escritor ou escritora, um poeta ou poetisa, jornalista.

Música clássica tempera o ambiente. A cafeteira italiana assubia para avisar que o café está pronto. Xícara na mesa. O homem segura a cafeteira e enche a xícara. Detalhes para a fumaça que se levanta.

INT. CASA DE PAULO FREIRE - DIA

Cena - **As cartas de correspondência:** Em *plongé*, vê-se cartas são jogadas sobre a mesa. Em primeiro plano, ainda em *plongé*, carta por carta é tateada por movimentos que lembram a curiosidade infantil.

As cartas são analisadas cuidadosamente. A origem das correspondências é revelada: Harvard University, República da Guiné-Bissau, São Paulo, Cornell University, University of British Columbia.

Em uma das cartas vê-se o nome do destinatário e a residência onde ele se encontra. PAULO FREIRE, Genebra, Suíça.

INT. ESCRITÓRIO - DIA

Cena - **Cristina:** De volta para a mesa de escrever. Paulo escolhe uma correspondência. É a carta da sobrinha Cristina. Ele a abre e inicia a leitura atenta. Xícara de café em mãos, ele a lê em voz alta:

PAULO FREIRE

''Gostaria, de que você me fosse escrevendo cartas falando algo de sua vida mesma, de sua infância e, aos poucos, dizendo das idas e vindas em que você foi se tornando o educador que está sendo'' (FREIRE, 2013, p. 36).

Ele fecha os olhos. Em um instante, como num *flash*, sente o calor das tardes quentes do interior de Pernambuco. Cercado de

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

crianças soltas; elas correm entre árvores carregadas de frutas. Crianças livres nos quintais do mundo.

EXT. JARDIM DE UMA CASA - DIA

Cena - Crianças brincam, correm, sobem em árvores. Na sombra, se lambuzam com mangas suculentas. Um menino observa o mundo em sua volta, conectando o que existe atrás do horizonte e por dentro dos quintais da vila.

INT. CASA DE PAULO FREIRE - DIA

Cena - **Telefone:** Paulo Freire olha para cima. Parece ter tido uma ideia. Observa os livros em sua volta, os blocos de anotações, a xícara de café vazia. Ele solta uma alta gargalhada.

Pega o telefone e conta a ideia de juntar as cartas e publicá-las em livro. Finaliza a ligação telefônica. Inicia a organização do projeto. Paulo junta algumas fichas velhas com anotações anteriores.

INT. CASA DE PAULO FREIRE - DIA

Cena - **Dois cafés e algumas ideias:** Genebra, Paris e Nova York. Entusiasmado, Paulo conversa com os amigos sobre o projeto em diferentes países. As conversas são seguidas de anotações.

Paulo decide, a partir das conversas com os amigos, que contaria passagens da infância, da adolescência e do momento atual.

EXT. ÁRVORE PERTO A CASA DE PAULO - DIA

Cena - **A criança e a árvore:** Em uma panorâmica *plongé*, avista-se um vilarejo. Em movimento contínuo faz-se um primeiro plano até uma árvore, distante das casas.

Ao pé da árvore, o menino Paulo observa o seu pequeno mundo no conforto da sombra. Olhar perdido de criança que busca entender os acontecimentos de gente grande. Queixo no joelho, pés descalços, graveto na mão para rabiscar o chão e desenhar letras.

EXT. NORDESTE BRASILEIRO - DIA

Cena - **A bola:** ar contemplativo e sereno é bruscamente interrompido com a bola que para à sua frente. Uma criança grita:

CRIANÇA (GRITA)

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Vem Paulo, vem jogar com a gente.

Rapidamente ele se levanta. Corre em direção às crianças. Três delas são apresentadas. Crianças do "tempo" dele. Livres, elas correm, se escondem.

As imagens mimetizam cenas de um sonho; sons de gargalhadas infantis; crianças sobem em árvores. Parecem imaginar outros mundos; nadam no rio, empinam papagaio.

Sentadas no ponto mais alto da vila, olham as estrelas do céu e para as estrelas da terra. Admiram os "humanos vagalumes", que sobem e descem os morros, carregando os lampiões presos nas pontas das varas. Um vagalume pequeninho pousa no dedo de uma criança, conectando as sensações que experimenta com o corpo naquele pequeno mundo dos quintais livres, sem muros.

EXT. CERCA DE ARAME - ANOITECER

Cena - **A geografia dos quintais alheios:** Uma mão levanta o arame farpado e o pé abaixa o outro fio de arame, forçando para cima e para baixo, abre-se o mundo. Temístocles, o irmão de Paulo Freire pula sem riscar a pele. Duas crianças passam rastejando no chão, como lagartixas.

Entraram no terreno alheio. Entre mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitangueiras, escolhem a árvore mais carregada para iniciar a silenciosa colheita na penumbra.

INT. CASA DE PAULO FREIRE - NOITE

Cena - **Escondendo as bananas:** A câmera fixa, de dentro da varanda da casa, acompanha as crianças saindo do quintal.

Cada criança carrega a quantidade possível de frutas. As bananas, retiradas ainda "em vez", são cuidadosamente "agasalhadas", para ficarem "resguardadas" de "outras fomes" (FREIRE, 2013, p. 48).

INT. CASA - DIA

Cena - **O quadro:** Em São Tomé e Príncipe. "José Mario Freire, pintor primitivista", retratista das cenas locais pinceladas por tinta guache, presenteia Paulo com mais um quadro (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 205).

O abraço longo e apertado parece ser o pagamento. Eles caminham na saída do aeroporto. Conversam animadamente sobre a situação política do país.

INT. SALA DA ENTREVISTA- DIA

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Cena - **O entrevistador:** O gravador sobre a mesa está ligado. Paulo acende um cigarro enquanto escuta atentamente o engenheiro africano, Mário de Andrade, discursar sobre o seu país [...].

EXT. RUA DE BARRO - DIA

Após a entrevista, os dois andam e conversam num caminho de chão de barro cercado por árvores. Paulo explica para o Mário de Andrade sobre o projeto. Os brilhos nos olhos dos dois selam a ideia. Paulo nomeia as pessoas que irão participar e pergunta quem o Maria indicaria para contribuir com a pesquisa.

INT. TERREIRO - NOITE

Tambores. Dança e ancestralidade. Paulo Freire descalço pisa na África e se encanta.

EXT. RUAS DO VILAREJO - DIA

Cena - **O dono do mamão:** O sol ainda nem tinha se levantando. Inesperadamente, sem ter a oportunidade de fugir, as mãos tremulas deixam o mamão cair no chão.

A criança pequena está diante de um homem desproporcionalmente maior do que ela: o dono do pé de mamão.

O homem tece um sermão moralista que parece não condizer com a fome da criança (FREIRE, 2013, p. 48). Sem dizer uma palavra, cabisbaixa a criança caminha. Desaparece no horizonte, entre as casas e as árvores.

INT. SUÍÇA - DIA

Cena - **Beethoven:** A música tocada no piano faz a transição para um momento de alegria e descontração.

As memórias de Paulo, da sua tia Lourdes tocando música clássica enquanto a família, reunida em volta do piano (FREIRE, 2013, p. 54). O clima de descontração e quebrado bruscamente para um ambiente agitado e escuro.

EXT. QUARTEL - DIA

Cena - **''Mais um passarinho pra gaiola''**: Na entrada do quartel do Exército no Recife, o Paulo adulto caminha, o corpo parece expressar a mesma posição da cena anterior. O policial diz:

POLICIAL

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Capitão, mais um passarinho pra gaiola (FREIRE, 2013, p. 49)

A câmera mostra o Paulo de frente para os dois, que riem e deboçam explicitando poder e ironia (MORAIS, 2007).

INT. PRESÍDIO - DIA

Ditadura militar brasileira. Na cela, Paulo Freire conversa atentamente com o Clodomir Santos de Moraes sobre seu povo, uma análise profunda sobre o contexto político, econômico e social.

EXT. RUAS DA CIDADE - DIA

Cena - **A cena urbana:** Branco e Preto: crianças nas calçadas de uma grande cidade. Pedintes. Moradores de rua. Crianças nos semáforos. O retrato do caos no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Minas Gerais.

EXT. RUAS DA CIDADE - MADRUGADA

Cena - **O medo do silêncio noturno:** Aos sete anos, o pequeno Paulo não tem uma noite de sono muito tranquila. Qualquer ruído se transforma em tremor.

''As folhas dos coqueiros gingando ao sopro do vento'' fazem um barulho suficiente para despertar a imaginação de que acontece ''algo extraordinário'' (FREIRE, 2013, p. 60).

INT. IMAGENS DE ARQUIVO - DIA

Cena - **O contexto de repressão.** Brasil de 1960. Cenas dos conflitos nas ruas das principais capitais brasileiras; a agitação política da resistência à ditadura militar; imagens da fortuna cinematográfica disponível; trechos de filmes de Sílvio Tendler, Glauber Rocha e telejornalismo.

INT. CELA NA PRISÃO- DIA

Cena - **Novamente na cadeia:** Paulo escuta atentamente o Clodomir Moraes, líder na luta pela reforma agrária com os camponeses''. Paulo está no cárcere dentro do quartel do Exército Nacional.

A sala é extremamente apertada, ''80 cm de largura por 1,70 cm de comprimento'' (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 169). Após passar mais de 50 dias na prisão, Paulo é solto.

INT. QUARTO NO HOTEL - DIA

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Cena - **A saída do país:** Mala arrumada em cima da mesa, cigarro acesso na mão, o nervosismo está no ar. Paulo sai do Hotel Avenida e caminha em direção à Embaixada da Bolívia.

“No dia seguinte, alguns tanques de guerra do Exército brasileiro” cercam a sede da embaixada.

INT. CASA NO CHILE - DIA

Cena - **No Chile:** Sentado numa casa de luz baixa, Paulo escreve os livros *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou comunicação*. Ao escrever, Paulo revê as cenas da sua vida que o levaram até aquele lugar.

EXT. NORDESTE BRASILEIRO - DIA

Cena - **Escutar atentamente:** O som de um suspiro profundo e uma respiração controlada é seguida por imagens de crianças que brincam e correm. O som dos gritos e das gargalhadas das crianças não impedem de a criança escutar a sua própria respiração.

Em meditação, o pequeno Paulo observa atentamente o som ao redor. Identifica todos os ruídos, primeiro de olhos fechados, depois com os olhos abertos. Dessa forma, o menino Paulo vai matando todos os medos.

A partir desse exercício, Paulo dava início às “primeiras reflexões críticas sobre o” seu “contexto concreto que [...] se reduzia ao quintal de casa e aos trezentos metros que a separavam da escolinha primária” (FREIRE, 2019, p 61).

INT. CAFÉ NA SUÍÇA - DIA

Cena - **O professor eufórico:** Na Suíça, o entusiasmado Paulo Freire conversa com Sérgio Guimaraes; acompanhado dos alunos/as da Universidade de Lyon II, França. Ele discursa alegremente a sua ideia para ser desenvolvida nos seminários da Universidade de Genebra.

A proposta era desenvolver a “escuta da realidade”, que seria produzida com gravadores, e a outra proposta seria “fotografia do mundo, para o qual se usariam filmadoras e máquinas fotográficas” (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 197).

EXT. RUAS DA CIDADE - DIA

Cena - **O caminhante:** No caminho de casa, Paulo cria o seu tempo. Apesar do frio, ele observa os detalhes com atenção; da flor ao caminhão que passa na rua e levanta as folhas secas.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Na entrada de casa, abre a caixa do correio. Dispõe as correspondências sobre a mesa e com zelo lê a carta da sobrinha Cristina. Ela pede que ele conte mais detalhes da infância.

EXT. CASA DE PAULO - DIA

Cena - **A galinha do vizinho:** Sentados no canteiro, Paulo e seu irmão conversam. São rodeados por "roseiras, violetas, margaridas. Pés de alface também, couve e tomateiros" (FREIRE, 2013, p. 54).

Em certo momento, a atenção das crianças "foi chamada pela presença de uma galinha que devia pertencer a um dos vizinhos. Buscando gafanhotos na grama verde que forrava o chão, corria para a direita e para esquerda, para a frente e para trás, acompanhando vivamente os movimentos saltitantes que eles faziam para salvar-se" (FREIRE, 2013, p. 55).

A galinha se aproximou demais das crianças, sem perceber que de caçadora poderia virar caça. A mãe, ao observar a criança que segurava a galinha morta, demonstra surpresa e conflito interno. Dúvidas expressas no corpo.

A mãe entra com a galinha para cozinha e inicia o preparo do almoço de domingo, que naquela tarde, foi feito e consumido no silêncio.

INT. ESCOLA DA VARANDA - DIA

Cena - **Eunice:** A professora, pacientemente ensina o menino Paulo a "formar sentenças" (FREIRE, 2013, p. 64). Eunice pede à criança para no caderno anotar no papel todas as palavras que ele soubesse e quisesse escrever.

Dessa forma, o pequeno Paulo fazia a sua "intimidade com os verbos, com seus tempos, seus modos" (FREIRE, 2013, p. 63). Na saída da aula, entra na cena *Seu Adelino* cantarolando "Jaú, Jaú, eu meto a faca no teu bucho".

Paulo sorri para o senhor, que afetuosamente, passa as mãos na cabeça daquela criança que parecia não entender "o sentido de sua cantiga" (FREIRE, 2013, p. 64).

EXT. NORDESTE BRASILEIRO - DIA

Cena - **A primeira grande mudança:** Com 10 anos de idade Paulo não teve muito tempo para se despedir do seu quintal, do seu mundo. Como uma planta arrancada da terra, ele percebe que vai deixar para trás as suas raízes.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Encolhido no seu corpo magro, observa atentamente a arrumação das malas para o inesperado, Jaboaão (BRANDÃO, 2005).

EXT. OS CAMINHÕES - DIA

Cena - **Os dois caminhões e a "dança dos móveis"**: Os dois caminhões da mudança chegam cedo. Calado, Paulo assiste, do canto do terraço, o "vaivém apressado" dos carregadores que milimetricamente organizavam os pertences da família.

"O piano alemão de Lourdes, as cadeiras de palhinha, a velha mesa elástica do século passado, o pilão em que se pisava o café torrado [...], os tachos de cobre em que se fazia a canjica nas festas de São João" (FREIRE, 2013, p. 74-75), cada item que passava na frente da criança encolhida acendia a memória dos momentos de afeto e alegria vividos em família.

EXT. ESTRADA - DIA

Cena -- **A estrada**: Chegou a hora da partida. Em silêncio, Paulo senta-se na boleia, ao lado do pai, também calado. O caminhão "começa a marchar lentamente" e seu pai olha para trás.

Parece se despedir do jardim. "Olhou apenas, sem dizer palavra como sem dizer palavra esteve durante quase todo o percurso entre o Recife e Jaboaão, naquela época, uma viagem" (FREIRE, 2013, p. 76).

Da mesma forma, permanecer em silêncio respeitoso o motorista durante todo o trajeto. "Nada disse a não ser um muito obrigado quando aceitou um cigarro" oferecido pelo pai (FREIRE, 2013, p. 89).

INT. CASA - DIA

Cena - **O piano**: Numa tarde de sol, o piano alemão de Lourdes volta a tocar. Paulo, observador já aos 11 anos assiste atenciosamente o vai e vem das pessoas.

Entra em cena a educadora Cecília Brandão, "um misto de tradição e modernidade. Combinava, nos seus sessenta anos, vestidos longos, mangas compridas, fechados no pescoço, com uma curiosidade em torno da ciência, dos problemas do mundo" (FREIRE, 2013, p. 91).

Cecília, após uma pausa no piano, conversa com a mãe de Paulo, entusiasmada sobre a alegria de ter Paulo como aluno, "deixou explícito que não queria nenhum dinheiro por seu trabalho" (FREIRE, 2013, p. 92).

EXT. MARGENS DE UM RIO - DIA

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Cena - **Duas Unas:** "Vindo de longe, serpenteando a cidade, cheio de recantos bonitos, de pequenas [...] enseadas", meninos se banham, nadam, pescam e se escondem atrás dos ingazeiros, para ver as "mulheres nuinhas tomando banho" (FREIRE, 2013, p. 94).

O rio, vivo, serve os meninos de peixes, camarões e pitus.

Os meninos inventivos, experimentam distintas maneiras, quase científicas, de capturar os animais escondidos nos "matinhos aquáticos", Paulo, o irmão Temístocles e o amigo Ubaldino Figueiroa, Dino, exploravam o "caminho do rio" (FREIRE, 2013, p. 95).

EXT. RECIFE - DIA

Cena - **O menino conectivo:** Nas margens do rio, Paulo se faz menino conectivo. Transita em diferentes mundos numa única tarde. Rema em barco de madeira, que sorrateiramente consegue ao soltar os nós da corda que o prendia na árvore.

Os elementos da natureza, que ainda não tinham sofridos com a expansão urbana para as margens dos rios, que soterraram a biodiversidade, ainda estão presentes. Peixes, crustáceos, aves e árvores frutíferas que parecem beijar as águas conectam o menino novamente aos quintais alheios.

Paulo mergulha em aventuras com o inseparável irmão e os novos amigos, que se fazem nas tardes quentes. Como o menino que se aproxima, para ajudar a amarrar novamente o barquinho, para não gerar desconfiança ao dono.

EXT. MANGUE - DIA

Cena - **O narrador e "seu" Armada:** Sentados nas raízes do mangue, os amigos jogam pedras ao rio enquanto Paulo escuta atentamente o seu novo amigo falar sobre o "SEU" ARMADA - o professor truculento e autoritário - "seu jeito de ser feito em sendo professor, seu autoritarismo, seus métodos violentos, tudo muito bem descrito pelo recém-chegado" (FREIRE, 2013, p. 98).

A explicação da truculência do professor foi tão incrível e rica de detalhes que Paulo, Temístocles e Dino, se sentiram tocados para "ir às redondezas daquele domínio" (FREIRE, 2013, p. 99).

EXT. PRAÇA (RIO?) - DIA

Cena - **"Seu" Armada:** Os três chegam na praça onde é possível ver de longe a escola particular do "seu" Armada. Uma sala minúscula dentro da sua casa, com crianças exprimidas, se cotovelando.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Só de ter escutado as estórias sobre aquele professor, Paulo
"sonhava em vê-lo proibido de ter escola e posto de joelhos
sobre grãos de milho, tal qual ele fazia com os meninos"
(FREIRE, 2013, p. 99).

Parados a alguns metros de distância da escolhia, eles já
escutavam:

SEU ARMADA

Um b com a, faz ba, um b com e, faz be, um b
com i, faz bi [...].

"Houve um silêncio para, em seguida, outra cantiga recomeçar a
cadência sonora: 1 e 1, 2; 1 e 2, 3; 1 e 3, 4; 1 e 4, 5; 1 e
5, 6; 1 e 6, 7; 1 e 7, 8, 1 e 8, 9, 1 e 9, 10", acompanhado da
voz forte e contundente do "seu" Amada (FREIRE, 2013, p.
100).

EXT. RUAS DA CIDADE PERTO A ESCOLA - DIA

Cena - **O tombo:** Em plano sequência: Um barulho assusta os três
meninos que de longe observam a escola.

De lá, sai "um menino magrinho, ligeiro como uma flecha, quase
voando e, atrás dele, descompondo-o, cara irada, olhos
raivosos, braços erguidos, "seu" Armada e seus quilos
correndo em desvantagem" (FREIRE, 2013, p. 100).

A criança passa por Paulo, Temístocles e Dino como uma bala.
"De repente, como se tivesse se atropelado na própria raiva,
"seu" Armada embicou e se foi inteiro ao chão.

A calça de brim do professor se rasgou a altura do joelho que
sangrava, ralado no atrito entre o corpo pesado e o chão seco
e duro [...]. "seu" Armada esbravejava, ameaça Deus e o
mundo" (FREIRE, 2013, p. 100).

EXT. RUAS DA CIDADE PERTO A ESCOLA - DIA

Cena - **O narrador:** O mesmo menino que apresentara Paulo ao
"seu" Armada, na beira do rio, narra de maneira entusiasmada,
os detalhes que se fizeram na vila após aquele tombo. Diz ele,
que "havia sempre um menino que, escondido numa esquina de rua
ou por trás de uma árvore, gritava" (FREIRE, 2013, p. 101):

MENINO

"Seu" Armada caiu?

PAULO FREIRE

Caiu.

MENINO

"Seu" Armada chorou?

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

PAULO FREIRE
Chorou.

INT. ESCOLA POPULAR - DIA

Cena - **Acalma coração:** Anos depois, quando trabalhava no Serviço Social da Indústria (Sesi), Paulo visita "morros e córregos nas áreas populares".

Ao entrar nas escolinhas populares, Paulo identifica os elementos da permanência do autoritarismo em sala, como "palmatórias em que se achava escrito, a canivete, *acalma coração*" (FREIRE, 2013, p. 102).

EXT. CINEMA - DIA

Cena - **Cinema:** Paulo e Temístocles rodam a porta do cinema, "esperando que o porteiro, gordo e bonachão" (FREIRE, 2013, p. 104), permitisse a entrada dos dois nos dez minutos finais da projeção. Quando a porta é aberta, os dois correm a procura de cadeiras vazias.

EXT. CEMITÉRIO - DIA

Cena - **Sufrimento e crescimento:** Aos treze anos de idade, Paulo experimenta "a dor da perda de seu pai, e pouco tempo depois a da Dadá, a fiel empregada da família que a acompanhou por muitos anos" (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 53).

Na saída do cemitério, após se despedir do pai, Paulo respira e percebe que a partir daquele momento ele teria, forçosamente, que virar homem.

INT./EXT. COLÉGIO OSWALDO CRUZ - DIA

Cena - **Colégio Oswaldo Cruz:** Após caminhar pelas ruas de Recife em busca de uma escola para matricular o Paulo, Edeltrudes Neves Freire (a mãe), se benze antes de entrar no Colégio Oswaldo Cruz.

O DR. ALUÍZIO ARAUJO abre as portas da sala para recebê-la para uma conversa. Ela explica detalhadamente o motivo da conversa e espera ansiosa a resposta do diretor, que sem provocar muito suspense, aceita sorridente. Mas, muda completamente de ar calmo, para um homem sério e sisudo e coloca uma condição:

DR. ALUÍZIO ARAUJO

Que ele realmente se aplique aos estudos, de maneira comprometida.

A mãe, após um respiro calmo e profundo, seguido de um sorriso impossível de disfarçar, agradece com a cabeça, sem dizer uma palavra.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

EXT. COLÉGIO OSWALDO CRUZ - DIA

Cena - **A criança e a instituição:** Na entrada no colégio, no primeiro dia de aula, Paulo para no local que a mãe parou para se benzer e, repete o mesmo movimento e a mesma expressão da mãe.

Encolhido no seu corpo franzino, caminha em direção ao novo mundo.

Naquela manhã, começa uma nova história na vida daquele menino. Ele cruzou as barreiras que o impossibilitava de *ser mais*, de conquistar novos mundos e ampliar as capacidades imaginativas (ARAÚJO FREIRE, 2017).

EXT. RUAS DA CIDADE DE RECIFE - DIA

Cena - **O retorno para casa:** No final daquele dia, Paulo respira mais eufórico, caminha animadamente saltitante para casa. O rio perderia um pouco de importância naquele momento, os interesses rapidamente já tinham se inclinado para aquele mundo.

INT. CASA DE PAULO FREIRE - DIA

Ao chegar em casa, Paulo organiza sistematicamente o seu caderno, os livros e o lápis de escrever no canto dos estudos da casa, local que ocuparia cada vez mais.

INT. COLÉGIO OSWALDO CRUZ - DIA

Cena - **Mais um quintal conquistado:** Rapidamente Paulo se familiarizou com os espaços da escola, por mais que parecessem opressores e suntuosos. Cedo já estava "ligado ao colégio, a seus pátios, suas salas, às mangueiras em cuja sombra" se recreava em comunhão com os novos amigos e as novas amigas (FREIRE, 2013, p. 109).

INT. COLÉGIO OSWALDO CRUZ - DIA

Cena - **O professor de língua portuguesa:** Passados alguns anos, Paulo se destaca nos estudos e passa a ocupar o cargo de professor de língua portuguesa. O dinheiro que começou a ganhar era dividido para ajudar em casa e para comprar livros.

Paulo não tinha interesse em roupas e andava sempre malvestido para os padrões do nível social que passou a ocupar.

Na sua primeira aula no Colégio Oswaldo Cruz, o diretor da instituição entrou na sala e colocou uma cadeira ao lado da mesa do professor, observou atentamente o movimento em sala do professor que se fazia.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Quando todos os estudantes se retiraram da sala, o diretor pode se expressar:

DIRETOR

Olha aqui... olha aqui... Paulo, sua aula foi muito boa, mas talvez com um nível mais alto do que os estudantes são capazes de perceber e entender'' (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 68).

INT. ALFAIATARIA - DIA

Cena - **Linho branco**: Após ter sido instigado por um alfaiate, amigo de seu tio, Paulo tem seu corpo milimetricamente medido pelas agulhas.

EXT. RUAS DA CIDADE DE RECIFE - DIA

De lá, saiu Paulo com a sua roupa de linho branco e uma dívida que teria que ser paga em prestações (FREIRE, 2013, p. 127). Sentiu a mudança dos olhares das pessoas sobre aquele corpo que até pouco tempo passava despercebido pelas pessoas.

INT. LIVRARIA IMPERATRIZ - DIA

Cena - **As tardes nas livrarias**: Paulo passou a circular pelas livrarias da cidade. De lá, passou a transitar por mundos nunca antes imaginado. A Livraria Imperatriz, ''onde trabalhava um dos maiores livreiros do Recife, Melkzedec'' (FREIRE, 2013, p. 128), Paulo era uma figura bem recebida por todos.

A câmera revela um dos momentos mais eletrizantes, a abertura dos caixotes e ''a emoção com que ia folheando um a um os livros que iam sendo libertados antes de serem expostos nas prateleiras a outras curiosidades'' [...]. ''Primeiro, o cheiro de livro.

Em seguida, mais e olhos curiosos entregando-se amorosamente a um primeiro encontro, mais do que puro contato, com eles e que prosseguiria, já em casa, no meu canto especial de estudar, com alguns deles'' (FREIRE, 2013, p. 129).

INT. IGREJA DO CASAMENTO - DIA

Cena - **Dois amores**: Com o seu primeiro casamento, Paulo alcança a maioridade e vira dono do seu próprio quintal.

De 1941 a 1944, Paulo se dedicou intensamente a leitura e aos afetos do seu sólido relacionamento. Estudava os ''gramáticos brasileiros e portugueses'', além dos clássicos da literatura do realismo brasileiro (FREIRE, 2013, p. 127).

INT. FACULDADE EM RECIFE - DIA

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Cena - **Faculdade de Direito do Recife:** A passagem pela universidade consolida um ciclo de ascensão social.

O menino magricelo que sofreu fome e dividiu as conquistas dos quintais alheios com os amigos agora segura o cano que o levava a conquistar uma posição de destaque naquela sociedade patriarcal, com resquícios colonialistas, que ainda se fazem presentes.

INT. ESCRITÓRIO DE ADVOCACIA - DIA

Cena - **O primeiro e último emprego como advogado:** Aberto o pequeno escritório com dois grandes amigos, comemoram.

Na primeira conversa com um dentista, "cujo credor representava", sentiu que "confiscar os instrumentos de trabalho do jovem pai e profissional era uma tarefa impossível à sua postura em razão de sua compreensão humanista de justiça" (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 64).

INT. ESCRITÓRIO EM CASA, SUÍÇA - DIA

Cena - **O escritor:** Sentado em seu escritório, Paulo escreve mais uma carta. Após a reler em voz alta, dobra de maneira caprichosa para colocar dentro do envelope que será enviado para sua sobrinha Cristina.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

INT. SESI (ESCOLA POPULAR) - DIA

Cena - **Francisco, o zelador do Sesi**: Sentados em círculo, um grande grupo debate de maneira entusiasmada as mudanças possíveis na estrutura pedagógica do Sesi. FRANCISCO, o zelador, inicia a sua fala:

FRANCISCO

Estou contente com o meu dia a dia. Sou humilde. Mas tem umas coisas que eu não entendo e que devo dizer a todos. Por exemplo, quando entro, com a bandeja do café, na sala de um diretor e ele tá em reunião com outros doutores, ninguém me olha e responde a meu bom-dia. Vai só estendendo a mão e pegando a xícara, e não diz, nem uma vez [...], muito obrigado. [...] Eu acho que essas reuniões vão ajudar todos nós a melhorar as coisas. Eu mesmo tou entendendo muito mais o trabalho de muita gente que não sabia o que fazia (FREIRE, 2013, p. 156).

O silêncio após a fala do Francisco é revelar. Imagens de outros encontros são inseridas e misturadas com falas soltas, mas que revelam a potência política e pedagógica dos encontros.

INT. FACULDADE EM RECIFE - DIA

Cena - **A prova**: Uma professora universitária sorteia os pontos e lê em voz alta. Aos 39 anos de idade, Paulo está sentado numa cadeira universitária, escreve a prova escrita do concurso para Catedrático Efetivo de História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife.

Maria do Carmo Tavares de Miranda faz a apresentação da prova didática. Em seguida, Paulo faz a sua apresentação para os cinco professores/as. Paulo e Maria entram na sala para ver o lançamento das médias.

A sala está lotada.

Os dois são aprovados, mas Maria do Carmo fica em primeiro lugar por décimos. Paulo se levanta, se direciona para vencedora, e cumprimenta de maneira calorosa a sua "rival" (ARAÚJO FREIRE, 2017).

INT. CONGRESSO NACIONAL - DIA

Cena - **II Congresso Nacional de Educação de Adultos**: 1958, Juscelino Kubitschek se afirma como força democrática no poder, o povo em miséria. Juscelino conversa com o ministro da Educação, Clovis Salgado.

Surge o pedido para realização de um congresso para "avaliar as práticas desenvolvidas em todos os municípios brasileiros

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

pela Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes'' (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 111).

O debate em torno da ruptura com as ``[...] tradições arcaicas, autoritárias, discriminatórias, elitistas e interditadoras secularmente vigentes no Brasil'' era realizado em diferentes contextos (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 112).

``Operários, camponeses, estudantes, professores universitários, intelectuais, artistas, clero católico e outras lideranças'', debatem sobre as transformações (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 112).

O jovem Paulo participa do movimento e em alguns momentos, observamos o intelectual fazer anotações nos encontros e, em seu escritório, faz a síntese em um caderno. Em seguida, Paulo toma um café e em cima da mesa, a câmera registra o título do envelope: ``Relatório da 3ª Comissão: A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos''.

INT. SALA DE REUNIÕES - DIA

Cena - **O Movimento de Cultura Popular:** Espalhados na sala de reuniões do ``recém-empossado prefeito da cidade do Recife, [...] um grupo de líderes operários, de artistas e de intelectuais'' conversam animadamente (FREIRE, 2013, p. 175).

MIGUEL ARRAES inicia a sua fala e expõe o seu sonho:

MIGUEL ARRAES

O de fazer possível a existência de órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar com as classes populares, e não sobre elas; de trabalhar com elas e para elas (FREIRE, 2013, p. 175).

Após a reunião, Paulo Freire e o professor Germano Coelho conversam na cafeteria. Começava naquele momento, um movimento intelectual que marcaria a cultura popular no Brasil.

Imagens de uma festa junina, seguida de maracatus, ``bumba meu boi, os caboclinhos, o mamulengo, o fandango, as carpideiras'' (FREIRE, 2013, p. 186). Um homem faz a leitura de um trecho de cordel e é observado atentamente pelos transeuntes. Em círculo, um grupo de jovens escuta atentamente o professor e escultor Abelardo da Hora num ateliê improvisado.

INT. FACULDADE EM RECIFE - DIA

Cena - **Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife:** Jovens intelectuais conversam numa sala. Paulo conversa animadamente com os participantes, todos sentados em círculo. Eles debatem sobre os avanços em diferentes áreas a partir dos Círculos de Cultura.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

INT. UNIVERSIDADE DE GENEVRA - DIA

Cena - **Universidade de Genebra:** Escola de Psicologia e Ciências da Educação. O professor Paulo caminha em um corredor do prédio.

É seguido por três alunos e duas alunas. Sem sucesso, tentam convencer o professor a continuar ministrando aulas na universidade. Paulo explica que as atividades na África irão aumentar e que, infelizmente, a única alternativa é entregar a carta de agradecimentos pela experiência.

A carta cai dos documentos do professor. É possível ler: "Leonardo Massarenti, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, Université de Genève" (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 198). A conversa prossegue animada até a entrada da sala do Sr. Massarenti, diretor da Faculdade de Ciências da Educação.

EXT. RUAS DE RECIFE - DIA

Cena - **Passeio de domingo:** Tarde de domingo. Paulo conversa com Elza. As crianças brincam na praça, observadas pelos pais. Paulo explica sobre o seu projeto em Angicos.

Elza escuta atentamente. Ela dá sugestões. Uma solenidade na Câmara Municipal outorga o título de "cidadão honorário de Angicos para Paulo Freire.

O contexto da sua escrita é intercalado com leituras de trechos dos livros.

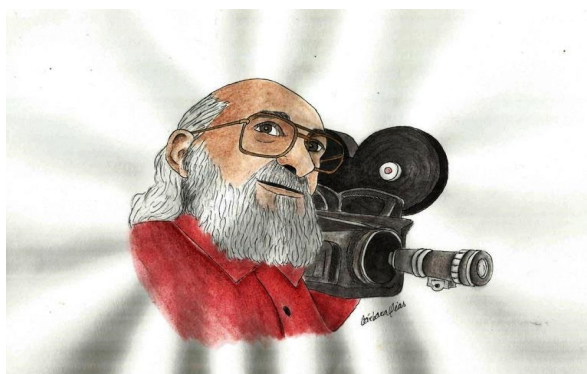
INT. AEROPORTO NO BRASIL - DIA

Cena - **O abraço apertado.** Emoção do encontro, o retorno ao lar. Como captar as lembranças e as emoções do retorno ao Brasil?

CONCLUSÃO: QUANDO AS LUZES SÃO ACESAS

Atentos à importância do cinema como espaço de expressão e vinculações de ideias e posicionamento político. Propomos, nesse artigo, a criação de uma obra cinematográfica sobre e a vida de Paulo Freire. Buscamos construir uma narrativa o mais próximo possível das dificuldades de sua infância, sem perder de vista o gosto pelos estudos e o amor aos livros: caminho que ele encontrou para alcançar espaços na sociedade, restritos a uma pequena parcela da sociedade. Foi a partir da escola que Paulo ampliou sua capacidade de conexão entre mundos fragmentados, um mundo improvisado, em que a arte⁸ se faz necessária. Entretanto, suas experiências com a fome e a miséria, desde a infância, parecem ter deixado os seus pés no chão, mesmo após alcançar o *status* de professor, que naquela época era marcada por um grupo seletivo de pessoas.

Nos despedimos, com o sincero desejo de ver a história do menino crescido nos quintais de Pernambuco ser representada na tela “grande” do cinema. A criança que virou adolescente a partir das aventuras de Jaboatão. Jovem que ganhava o mundo nos bancos escolares. Consideramos que esse tipo de obra pode contribuir com a educação estética daqueles e daquelas que, com os sentidos anestesiados, têm sido proibidos de sonhar para além do *aqui e agora*. Principalmente parcela considerável de crianças que, no Brasil, desde muito cedo é obrigada a oprimir qualquer flerte com o reino da liberdade, que fica reprimido e suplantado pelo instinto de sobrevivência, que exige a satisfação imediata das necessidades básicas e pouco espaço sobra para que elas possam brincar, jogar, cantar, correr... para que sejam livres e sonhem, e de fato imaginem, criem mundos outros para além deste que as condicionam a nada serem.



Paulo Freire cineasta imaginando o seu filme, que nascerá onde houver opressões e silenciamentos. Ilustração: Bárbara Dias (Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação da UFRJ).

⁸ Para Freire (2013, p. 186), “uma de suas teses era que desenhar o mundo, retratar coisas, usar outras linguagens não era privilégio de uns poucos. Toda gente pode fazer arte, o que não significa poder toda gente ser um marcante artista”.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Agradecimentos: Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, AM. **Paulo Freire: Uma história de vida.** Paz e Terra, Rio de Janeiro/São Paulo, 2017.

BRANDÃO, C R. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: Uma história de pessoas, de letras e de palavras.** Editora UNESP, 2005.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: Um pensamento Clássico e Atual. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 7, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/2J79IWe>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” Partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GLASS, R. D. Revisitando os Fundamentos da Educação para a Libertação: o legado de Paulo Freire. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 831-851, jul./set. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2tcP9Ye>. Acesso em: 15 jun. 2018.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica.** 1ª Ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

MORAIS, C S de. **Encontrando Paulo Freire: na Prisão, no Exílio e na Unir.** Porto Velho: EDUFRO, 2007.

ROCHA, J C de C. Introdução a “Guerra Cultural Bolsonarista – A retórica do ódio”. **Jornal Estadão.** Coluna: Estado da Arte. 10/04/2020. Disponível em: <https://bit.ly/31G8VMQ>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SANTOS, E.; TAVARES, M. O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 169-184, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2l0TWIs>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

SOBRE OS AUTORES

RAFAEL NOGUEIRA COSTA

Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/2005), Mestrado em Engenharia Ambiental pelo Instituto Federal Fluminense (IF Fluminense/2010) e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/2016). Pós-Doutorado em

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/2020). Professor Adjunto na Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculado ao Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (Nupem/UFRJ). Orienta pesquisas nos seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação (PPGCiAC) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Ambiente, Sociedade e Desenvolvimento (PPG-ProASD), ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Macaé (RJ). Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: i) cinema, educação e ambiente; ii) educação ambiental; iii) imaginário e formas de viver e iv) sustentabilidade.

ROBSON LOUREIRO

Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado em Filosofia - School of Philosophy da University College Dublin (Irlanda), sob a supervisão do professor Brian O'Connor (2013-2014) - bolsa Capes. Estágio de Capacitação em Filosofia (Teoria Crítica) sob supervisão do professor Dr. Christoph Türcke (Hochschule für Grafik und Buchkunst - HGB, Leipzig, Alemanha - 2018/2). Doutor em Educação (História e Política) pelo PPGE / UFSC - Brasil (Bolsa Capes). Doutorado Sandwiche (2003-2004) na School of Education e do Department of German da University of Nottingham (Inglaterra, Reino Unido - Bolsa Capes). Mestre em Filosofia da Educação (PPGE / Unimep / SP - Bolsa Capes); Graduado em Filosofia (CCHN/Ufes). Professor em tempo integral (DE) no Centro de Educação (Departamento de Educação, Política e Sociedade - Deos/ Ufes). Integra o corpo docente da Linha de Pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE / CE / Ufes) e da Linha de Pesquisa Literatura: Alteridade e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/Ufes). Áreas de interesse: Humanidades - literatura, cinema, música, teatro, artes plásticas articuladas à Filosofia (ética, estética, filosofia da ciência), Tecnologia, Psicanálise e Educação em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade. Livros organizados: “A Teoria Crítica volta ao cinema” (Edufes, 2018), “A teoria crítica vai ao cinema” (Edufes, 2010). Co-autor de: “Indústria cultural e educação nos 'tempos pós-modernos' (Papyrus, 2003)”. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Filosofia e Linguagens (Nepefil) do Centro de Educação da Ufes.

CELSO SÁNCHEZ

Biólogo, licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995), mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2008). É professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur, GEASur/UNIRIO. Conselheiro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Rio de Janeiro, diretor da ADUNIRIO, seção sindical Andes.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Educação libertadora e teatro político em tempos de denúncia e anúncio

Liberating education and political theater in times of denunciation and annunciation

Hélio Junior Rocha de Lima¹; Hostina Maria Ferreira do Nascimento²; Maria Cleonice Soares³

1 Doutor em Estudos da Linguagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil – E-mail: heliojunior@uern.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4353-7003>

2 Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil – E-mail: hostinamaria@uern.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2403-9236>

3 Mestre em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil – E-mail: cleonicesoares@uern.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2772-7384>

Palavras-chave:

círculo de cultura;
Lefreire; teatro do
oprimido; teatro imagem.

RESUMO: Esta pesquisa traz reflexões e questões acerca da educação libertadora desenvolvida nos círculos de cultura do Grupo LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – que têm modalidades fundamentadas na Pedagogia e no Teatro do Oprimido como principal ponto de partida para o diálogo entre os participantes. Com referência à pesquisa participativa e experimental tem-se, como materiais e arquivos para realização deste estudo, o registro escrito e gravações dos círculos, assim como os encontros para avaliação e reelaboração, produções de imagens, textos e relatos dos ensaios. Verificou-se, em contexto pandêmico, a criação de um laboratório virtual no projeto de extensão Teatro imagem na sala de aula, integrante do LEFREIRE, no qual foram realizados experimentos com imagens paradas e em movimentos, e ensaiadas possibilidades de jogos cênicos interativos que resultaram na produção de um texto dramático em formato de fotonovela contracenado virtualmente com espectadores/espectadoras. Observando as funções do animador ou coordenador dos círculos e do coringa, conferencista ou exegeta, do teatro do oprimido e considerando que as ações dos dois não se propõem como bancárias, indaga-se como os pensamentos de Boal e Freire se cruzam nos círculos lefreireanos. O coordenador/facilitador dos círculos de cultura e o animador/coringa do teatro do oprimido vislumbram e compartilham utopias? As reflexões desenvolvidas evidenciam a comunhão entre os pensamentos críticos norteadores das ações tanto da educação libertadora como do teatro do oprimido que fez emergir, neste campo pedagógico ativo e inventivo, experimentos virtuais com imagens e palavras transformadas em temas geradores problematizados nos círculos lefreireanos.

Keywords:

culture circle; image
theater; Lefreire; theater
of the oppressed.

ABSTRACT: This research brings reflections and questions about the liberating education developed in the culture circles of the LEFREIRE Group – Dialogues in Paulo Freire and Popular Education – which had modalities based on the theater of the oppressed as the main starting point for the dialogue and interventions of the participants. Referencing participatory and experimental research, are used, as materials and files for this study, the written register and recordings of culture circles, as well as meetings for their evaluation and re-elaboration and experiences with theater, image productions and texts, reports of essays. It was verified, in a pandemic context, the creation of a virtual dramatic laboratory in the extension project “Image

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

theater in the classroom”, part of LEFREIRE, in which experiments were carried out with still and moving images, and were tested possibilities of interactive scenic games that resulted in the production of a dramatic text in the form of a photo-novel staged virtually with spectators. Observing the functions of the animator or coordinator of the circles and the lecturer or exegete ‘joker’ of the theater of the oppressed, and considering that the actions of the two are not intended as banking, one wonders how the thoughts of Augusto Boal and Paulo Freire intersect in Lefreirean circles. The culture circles animator’s and the joker of the theater of the oppressed glimpse and share utopias? The reflections developed by the research show the communion between the critical thoughts guiding the actions of both liberating education and the theater of the oppressed, which gave rise, in this active and inventive pedagogical field, to virtual experiments with images and words transformed into generative themes problematized in Lefreirean circles.

Os cem anos de Paulo Freire, tempo de celebração, coincidem com o contexto de crise humanitária e ambiental provocada pela profunda desigualdade que marca a sociedade capitalista global. Desigualdade escancarada pela pandemia do Covid-19¹. Tal coincidência, longe de ser motivo para estagnação, se revela como momento profícuo para recriar a ebulição política dos que não se conformam apenas em lançar holofotes ao Patrono da Educação Brasileira e colher raios de luz sobre si mesmos.

Neste momento histórico de profunda opressão, de acirramento da negação do amor e da vida, a educação há que cultivar o exercício criativo e criador coletivo contra a desesperança, problematizando a realidade em busca de inéditos-viáveis a serem construídos. É um tempo profícuo para compreender a amplitude do pensamento de Freire sobre educação e, humildemente, perguntar que ações fundamentadas nesta epistemologia estão conseguindo sair do discurso e se efetivar em transformações coletivas.

Entre as contribuições de Paulo Freire à transformação da sociedade brasileira, os círculos de cultura floresceram nas décadas de 50 e 60 do século passado como dispositivo da sua proposta de educação libertadora. Num período tão forte como hoje de emergências populares, e também de oportunismos populistas, havia, entre os grupos comprometidos com iminentes transformações da realidade brasileira, a perspectiva de emancipação de uma ínfima, incipiente e ineficiente democracia.

Nesta perspectiva emancipadora da sociedade e da democracia surgiram movimentos populares como o Movimento de Cultura Popular – MCP, no Recife, em Pernambuco; o

¹ Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. A pandemia foi decretada em março de 2020, quando a doença se espalhou pelo mundo. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Movimento Educação de Base – MEB, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; e os Centros Populares de Cultura - CPCs.

Conforme Oliveira (*apud* GERMANO, 1981), o Nordeste do país contextualizou forte ascensão de vários destes movimentos: o apoio da Igreja Católica à reforma agrária; a organização das Ligas Camponesas para combater a propriedade latifundiária e o sobretrabalho; e as práticas e discussões do MCP e de Paulo Freire, não somente de/sobre a valorização da cultura popular, mas também da desmistificação dos processos de dominação e exploração.

Os movimentos desencadeados no Nordeste brasileiro reverberavam mobilizações políticas que se davam nos grandes centros urbanos, especialmente do Sudeste. Em meados dos anos cinquenta, como manifestações da pequena-burguesia, ações teatrais desencadearam os seminários de dramaturgia que, potencialmente, desaguaram na criação do CPC junto à União Nacional dos Estudantes – UNE.

A arte dramática desenvolvida nos grupos como o TPE – Teatro Paulista de Estudantes, Teatro de Arena e Teatro Oficina buscavam uma forma de fazer teatro considerando as aspirações populares e o enfrentamento à cultura de massa e à alienação, também massificante, por ela produzida. Os CPCs atuavam com o assunto do momento, num dinamismo que objetivava alcançar as classes populares, refutando o teatro feito em pequenos espaços e para um público seletivo de intelectuais (GUIMARÃES, 1984). Fazendo frente às reproduções de temas psicológicos e às peças importadas, a inquietação dos fazedores desse teatro delineava pensamentos e ações nacionais críticos, considerando a necessidade de uma temática genuinamente brasileira que desse relevo aos problemas sociais do país. O pensamento de Augusto Boal é parte deste movimento político revolucionário na forma de fazer teatro. No âmbito do Teatro de Arena nasceram os primeiros passos de uma técnica de representação com o sistema coringa², contrariando as convenções teatrais clássicas.

Neste contexto de ações políticas e sociais libertadoras surgiram diversos movimentos e campanhas de educação destinadas às camadas populares, tanto para a escolarização elementar quanto para a alfabetização de adultos, como foi o caso da emblemática campanha “De pé no chão também se aprende a ler” desenvolvida em Natal, no Rio Grande do Norte.

Envoltas neste contexto se forjaram as primeiras experiências pedagógicas freireanas, entre elas o movimento conhecido como “As quarenta horas em Angicos”, no início de 1963,

²A escrita com “u” – curinga – também é utilizada por alguns praticantes do teatro do oprimido.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

patrocinado pelo Governo do Estado Rio Grande do Norte, uma nítida situação em que interesses populistas oportunos abriram espaço para ações populares voltadas à transformação.

Objetivando realizar a alfabetização de adultos pautada na conscientização, de maneira que os participantes, em 40 horas de estudo, aprendessem a ler e a escrever com compreensão crítico-reflexiva sobre sua realidade, em meados de “dezembro de 1962, um grupo de estudantes, em sua maioria universitários, liderados por Paulo Freire, realizou o levantamento do universo vocabular da população de Angicos, preparando o terreno para a experiência que viria a seguir” (GERMANO, 1997, p. 389). Assim, nos primeiros meses de 1963, foram organizados e realizados os círculos de cultura angicanos, lugares de esperança e realização.

Forjada, inicialmente, nas experiências pedagógicas adequadas à alfabetização de adultos crítica e reflexiva, a proposição freireana não se limitou à mobilização e agilização desta prática alfabetizadora, mas se comprometeu, desde o princípio, com uma educação libertadora, em seu sentido mais amplo. Compromisso, este, que se consolidou na história da educação brasileira e mundial.

PEDAGOGIA E TEATRO COMO AÇÃO LIBERTADORA NO CÍRCULO DE CULTURA

Desmistificado o equivocado caráter estritamente alfabetizador da proposta de Freire, descortina-se sua Pedagogia do Oprimido desdobrada em contribuições não só à educação, mas para diversas áreas da produção do conhecimento. Neste contexto situa-se o círculo de cultura, lugar de (auto) conhecimento da/na cultura, experiência humana crítica e criadora de interação com o mundo, sua diversidade e suas contradições. Muito mais do que espaço-tempo de valorização e absorção da cultura, os círculos se realizam numa *práxis* de releituras e reflexões críticas sobre conhecimentos que a comunidade tem da sua própria realidade ou da sua organização e seus aparelhos sociais. As interações que promovem permitem ampliar o processo de conscientização.

O círculo de cultura [...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos (FIORI, 2005, p. 17).

De forma crítica e reflexiva, coletivamente, os fenômenos e situações-limites presentes nas realidades são colocados em diálogo de maneira a construir conhecimentos que contribuam à transformação coletiva destas realidades. Nesta interação problematizadora, as pessoas vão se percebendo e se colocando enquanto tal e, paulatinamente, desenvolvendo/ampliando a consciência de si e para si através de processos construídos na dialética indivíduo-coletivo e não pela “justaposição de informes ou prescrições doadas” (FREIRE, 2005). Processo cuja constância imprime, no coletivo, a leitura das relações humanas e de seus desafios.

O principal destes desafios é a superação das relações de opressão que se manifestam, sobretudo, pela dominação e exploração dos seres humanos uns sobre os outros (mas também destes sobre os outros animais e sobre a natureza em geral)³. Paulo Freire as compreende como manifestação máxima da desumanização, distorção da vocação humana em “ser mais”, uma vez que “[...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e, esta, o *ser menos*” (FREIRE, 2005, p. 32).

Esta (des)ordem injusta decorrente da dominação e exploração se desdobra em distorções e desigualdades sociais relativas, especialmente, às implicações da mais-valia, da exploração da força de trabalho e dos problemas de subjugação ao mercado. Neste contexto, aspectos das culturas dominantes reforçadores de processos de exclusão (sejam sociais, raciais, étnicos, sexistas, homofóbicos, religiosos, da exploração do trabalho) estão impregnados nos diversos grupos culturais oprimindo as minorias marginalizadas.

Desta maneira, o caráter exploratório e ideológico que comporta as relações sociais nem sempre permite a contemplação espontânea de valores humanamente libertadores. Em decorrência, alguns grupos sociais, mesmo quando têm acesso aos bens disponibilizados na sociedade, como é o caso da alfabetização e do letramento, por vezes se encontram em situação de aceitação das relações opressoras naturalizadas pela cultura.

Pela sua capacidade de reprodução, as realidades opressivas atingem e impregnam a todos os núcleos sociais presentes numa sociedade marcada pela desigualdade, de modo que não se

³ Quando aborda a superioridade dos humanos sobre os outros seres, Freire está se referindo à capacidade humana de raciocínio e de percepção do tempo em sua finitude. O “ser mais” a que esta compreensão se refere implica a percepção planetária da relação de interdependência entre os humanos e os outros seres.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

pode delinear este ou aquele sujeito ou grupo apenas como opressor ou apenas como oprimido. Freire afirma que antes de mergulharem em um processo de conscientização emancipadora, os oprimidos, quase sempre, tendem a adotar atitudes de “adesão” em relação à opressão.

[...] em lugar de lutar pela liberdade, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou em “subopressores”. A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade (FREIRE, 2006a, p. 67).

Nesta condição, é-lhes impossível, num primeiro momento e de forma espontânea/desarticulada, ver estes processos com lucidez suficiente para, objetivando-os, percebê-los “fora de si mesmos”, conforme alerta Freire:

Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente a “ordem” que serve aos opressores, que de certa forma, vivem neles. “Ordem” que frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agredem os próprios companheiros. É possível que, ao agirem assim, mais uma vez explicitem sua dualidade. Ao agredirem seus companheiros oprimidos estarão agredindo neles, indiretamente, o opressor também “hospedado” neles e nos outros. Agredem, como opressores, o opressor nos oprimidos (FREIRE, 1981, p. 53).

O fato dos oprimidos “carregarem” em si um opressor decorre das relações opressivas presentes na sociedade e que transpassam a cultura, criando a necessidade de efetivação de atitudes emancipadoras e transformadoras frente às desigualdades estruturadas nas instituições e no fluxo da vida.

Tais questões, entre tantas outras próprias das relações e contradições entre as pessoas e o mundo são “o chão” onde se efetiva a educação libertadora. Amplamente discutidas por Paulo Freire, são verificadas, também, nos escritos de Augusto Boal, definindo seus modos de pensar e refletir as ações teatrais. Entre tantas referências que elucidam sua sistemática teatral, como Aristóteles, Brecht e Marx, explicita-se o teor temático e problematizações aguçadores das lutas cotidianas contra a desigualdade e a opressão. Da mesma forma, a Pedagogia Freireana e o Teatro do Oprimido, criado por Boal, estão pontencializados na luta incessante por direitos e participação social e política.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Esta atuação de, com e para homens e mulheres livres milita transitando pela identificação dos seres em situação, vivenciando limites e se percebendo neles, em um se fazendo que é a própria ação editanda, compreendida por Freire (2006a) como necessária à conscientização e à emancipação, transformando desafios presentes nas realidades em programação de práticas-educativas cujos objetivos correspondam às lutas dos grupos.

O teatro do oprimido, por sua vez, como subversão de uma convenção teatral antiga amalgamada numa ideia de representação de um modo dominante de pensar a arte dramática⁴, já se coloca como processo criativo transgressor dessa ordem. O teatro já se mostra político e perturbador. O discurso se afeta no atravessamento da ação. Uma concepção crítica implicada na ação-reflexão-ação em movimento.

O exercício de criticidade promovido pelo teatro do oprimido permite desconstruir ou mesmo decodificar questões sociais e culturais que tendem a manter a realidade estática, aparentemente imutável, na qual os oprimidos ou naturalizam a opressão e se posicionam passivamente ou a veem como situação-limite. Diante desta abordagem não há mais a possibilidade do espectador permanecer passivo, sem reagir ao conteúdo apresentado em forma de jogo teatral. Não há como esperar por uma mensagem confortadora das suas angústias ou direcionadora de um modelo de ação.

Destarte, o diálogo e a ação-reflexão-ação põem à pedagogia do oprimido e ao teatro do oprimido a possibilidade de vivência de processos de conscientização das situações excludentes presentes nas realidades. E, também, do encontro e da associação potencializadores dos objetivos da *práxica* que se completa em seus atos. Aí reside a importância crítico-reflexiva dos círculos de cultura como possibilitadores da percepção da interferência das relações opressivas, inclusive daquelas presentes nas suas próprias práticas.

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. [...] O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (WEFFORT, 2006, p. 15-16)

⁴ Um teatro centrado na figura autoritária de um diretor, como reprodução dos modelos teatrais mercantilistas, mesmo tratando de temas tidos como revolucionários, tende a cair nas malhas dominadoras e se deixar acontecer pela consciência ingênua.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

O diálogo produzido nos círculos faz parte de um movimento de ação-reflexão-ação que tem, no seu interior, o exercício da cidadania pelo processo de tomada de consciência que o envolve e no qual estão envolvidos os que dele participam, prolongando-se antes e depois de cada encontro. Isto porque a tomada de consciência dos direitos, em participação, implica em buscar meios de transformação das condições opressoras próprias e produtoras da não participação. Neste processo de conscientização, a experiência coletiva democrática se nutre de esperança ao se fazer exercício de ruptura da cultura de alienação e segregação.

OS CÍRCULOS DE CULTURA LEFREIREANOS

Toda a questão política e crítica que impregna o círculo de cultura inspira um estado de pertencimento, um sentir-se e perceber-se parte de um grupo. Não se trata de um sentido que transita “de fora para dentro”, mas uma compreensão dos significados do ser e do seu lugar. Lendo o mundo de maneira crítica e coletiva, as pessoas vão, paulatinamente, se percebendo e se compreendendo no fazer das práticas da educação libertadora.

Considerando o estado de pertencimento próprio das ações coletivas, se faz necessário problematizar experiências atuais de realização de círculos de cultura, situar desafios e possibilidades criativas e (re)criadoras dessas ações comprometidas com o referencial freireano e compreender a conservação e inovação dos seus dispositivos de atuação.

Imbuídos do sentimento de pertença e interação coletivas, sentimos a necessidade de localizar o lugar de onde estamos traçando estas indagações problematizadoras e as necessidades de ampliação desses estudos como forma de metarreflexão sobre os círculos de cultura que promovemos e que acontecem nos movimentos das ações universitárias de pesquisa-extensão-ensino.

Os círculos de cultura promovidos pelo Grupo LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular⁵ são rodas de partilha de conhecimentos baseadas na horizontalidade dos saberes, na escuta sensível, na valorização coletiva das falas e expressões, no respeito ao outro,

⁵ Vinculado ao GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Linguagens, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Grande do Norte, o LEFREIRE, criado em 2009, é composto por alunos e professores da graduação e da pós-graduação e técnicos administrativos da UERN; e por professores da educação popular, da escola pública e da educação de jovens e adultos. Os círculos lefreireanos acontecem em comunidades rurais e escolas públicas do RN e do Ceará; na UERN, com professores, alunos, técnicos de ensino superior e servidores de empresas que prestam serviços terceirizados; e com artistas de Mossoró/RN.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

no (re) conhecimento de realidades, no aprender e também ensinar e, principalmente, refletir criticamente sobre a vida, suas conquistas e desafios.

Os círculos de cultura lefreireanos objetivam colocar os principais conceitos presentes na obra de Freire em diálogo com a educação popular, a escola pública, movimentos sociais e a realidade de comunidades urbanas e rurais através de atividades teórico-práticas que contribuam para a compreensão e transformação da vida destes grupos e pessoas.

Como grupo forjado nas vivências acadêmicas, procura promover o diálogo entre conhecimentos científicos e saberes e experiências de educação popular e escolar, bem como artísticos-literários. Neste sentido, a articulação entre a epistemologia freireana e o teatro do oprimido promove discussões sobre a pessoa e seu corpo no mundo que potencializam os diálogos nos círculos lefreireanos.

Trata-se de um movimento contínuo de construção do conhecimento no qual as temáticas são definidas através dos estudos de aspectos e fenômenos das realidades dos coletivos com os quais o Grupo interage em suas atividades de pesquisa e extensão que reverberam no ensino-aprendizagem de disciplinas de graduação e de pós-graduação.

Para vislumbrar a atuação do LEFREIRE, a princípio é interessante saber em que campos do conhecimento se fundam as suas ações. Os círculos envolvendo a prática pedagógica e a formação docente inicial e permanente pesquisam a ação-reflexão-ação e a construção e partilha de saberes entre professores⁶. Abordam temáticas que vão desde a presença de salas multisseriadas na educação rural, processos criativos nos jogos e brincadeiras na educação infantil, a importância do ato de ler, a importância dos afetos para o processo de ensino e aprendizagem até a formação e prática dos professores para/no ensino remoto.

As temáticas relacionadas à educação popular florescem da interação com movimentos sociais, grupos artísticos-literários, comunidades e escolas da zona rural e alunos de graduação e pós-graduação e suas famílias. Estas interações acontecem através da pesquisa, da extensão e

⁶ Algumas destas pesquisas estão a seguir apresentadas: **A construção do conhecimento entre alunos na ótica da coletividade:** experiências partilhadas. (NASCIMENTO, J. S. K., 2020). **Saberes de professoras no cotidiano:** um estudo sobre processos de mediação em uma Unidade de Educação Infantil de Mossoró, Rio Grande do Norte. (NOGUEIRA, 2020); **A Formação Inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN para Atuar na EJA** (SOARES, Maria Cleoneide, 2018); **Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente** (NASCIMENTO, M. A., 2021); **Formação permanente:** a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do Município de Mossoró-RN (ANDRADE, 2021) **A construção coletiva do projeto político-pedagógico:** contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo (SILVA, F. E. B., 2018) **O chão que me prende à liberdade:** uma análise sobre educação do campo na Escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN (COSTA, 2018); **Afetos no processo de ensino-aprendizagem e nas interações de professoras e estudantes** (SILVA, I. B., 2021).

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

do ensino⁷ e envolvem saberes, fazeres e o acesso e permanência destes grupos e pessoas na educação formal.

A pesquisa e as ações realizadas no projeto de extensão Teatro Imagem na sala de Aula⁸ ampliam-se como metodologia potencializadora dos círculos de cultura lefreireanos. Embasadas numa pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório, as técnicas e encenações do teatro imagem e do teatro fórum, seguidas pelas interações possíveis do fórum teatral, ocorrem como alongamento de leituras e estudos sistematizados em livros e artigos, promovendo o trabalho coletivo.

Os círculos voltados para o estudo teórico objetivam compreender cuidadosa e coletivamente a obra de Freire; (re) conhecer conceitos e elaborar tramas conceituais freireanas; conhecer alguns de seus interlocutores; e campos fundantes de ações práticas como a educação popular e os movimentos sociais.

Os círculos são momentos de encontro para problematização das temáticas. A realização de um círculo, para planejamento, permite que os proponentes discutam as situações percebidas nas realidades estudadas para fazer a “redução” que permite a definição do tema geral e das unidades temáticas, ou seja, dos subtemas, e a escolha dos dispositivos que provocarão as reflexões e produzirão conhecimento.

Os dispositivos são imagens, dramas, músicas, poesias e outras formas de expressão artística, entre elas as promovidas pelo teatro do oprimido, que representam os aspectos das realidades selecionados para estudo. Tais elementos, mobilizadores da cultura, encantam, provocam aquecimento afetivo, despertam lembranças, ideias, questionamentos, polêmicas e convicções que reverberam nos diálogos problematizadores. A disponibilização dos dispositivos é o ponto de partida para a identificação dos participantes com as temáticas em questão. Desta identificação surgem as falas significativas problematizadas no próprio círculo

⁷As disciplinas **Educação Popular: perspectivas freireanas**, do Curso de Pedagogia, e **Movimentos Sociais e Educação Popular**, do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, ambos da Faculdade de Educação – FE/UERN são espaços constantes de realização de círculos lefreireanos. Algumas das pesquisas de mestrado e graduação são: **Saberes e fazeres do campo** (LIRA, 2018); **Centro de Estudos Bíblicos (CEBI) em Severiano Melo**: uma experiência de educação popular (NASCIMENTO, Z. C. P, 2018); **Estudar para ser gente?**: os saberes escolares/acadêmicos na interface com os saberes da vida (SILVA, C. C, 2018); **Escolarização e vida**: narrativas e memórias dos servidores de apoio da FE/UERN, campus central (SOARES, 2015). O artigo **Ditos, brincos e jogos populares no Lefreire** (SILVA; XAVIER; BARBOSA, 2019) apresenta um círculo resultante de atividade de extensão.

⁸O Projeto de Extensão: **Teatro Imagem na Sala de Aula** consiste em estudos teóricos e exercícios corporais baseados no teatro do oprimido e realização de oficinas em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. O produto dos estudos teórico-práticos é aplicado em círculos de culturas promovidos pelo LEFREIRE.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

ou em outros que o sucedam. A quantidade de círculos necessários para o estudo de cada tema é definida através da avaliação das contribuições ofertadas pela atividade aos participantes.

Na realidade de distanciamento físico provocada pela pandemia, os dispositivos, circunstancialmente imagens, são disponibilizadas aos convidados com antecedência, através da internet, em grupos no *WhatsApp*, para que esta interação prévia amplie e provoque questões a serem problematizadas durante o círculo virtual.

PROBLEMATIZANDO PROCESSOS E CRIAÇÕES DOS CÍRCULOS DE CULTURA LEFREIREANOS

Considerando o valor da leitura de mundo coletiva e do compartilhamento de experiências que reforçam as práticas e estabelecem diálogos e novas proposições para ações educativas libertadoras, o LEFREIRE se pergunta quais sentidos e significados⁹ pode atribuir às ações que realiza, uma vez que a busca por uma prática instigadora da participação recai no que se propõe como metodologias dinamizadoras dos seus círculos de cultura.

Este questionamento se desdobra em outros de cunho teórico-prático: Como fazer a reflexão (e a autorreflexão) crítica sem cair num pragmatismo desenfreado ou num pantanoso campo teórico? Como imprimir criatividade autoral às ações, preservando a essência freireana dos círculos de cultura? Como os pensamentos de Boal e Freire se cruzam nos círculos lefreireanos? Quais os atributos das imagens nos círculos? O coordenador/facilitador dos círculos de cultura e o animador/coringa do teatro do oprimido vislumbram e compartilham as utopias? Como se dão as interações entre os participantes em situação de distanciamento social? Algumas destas questões estão dirimidas pelo percurso formativo do Grupo. Outras fazem parte do seu processo de metarreflexão.

Entre os riscos do pragmatismo desenfreado e da aridez teórica, para entender o que de fato sustenta as práticas dos círculos de cultura, muito se pode buscar nas experiências populares coletivas e, também, evidentemente, acadêmicas. De maneira geral, estas características teórico-práticas situam-se na bifurcação entre os conhecimentos populares e os científicos, por associação entre ambos e/ou por problematizações desta relação.

⁹ A compreensão lefreireana deste par dialético de conceitos decorre de uma pesquisa realizada junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Subjetividades da Faculdade de Educação da UERN sobre as aproximações e distanciamentos teóricos entre Paulo Freire e Vigotski (MARQUES; BARBOSA; SOARES, 2019).

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

A relação entre saberes populares e científicos é tema de estudo de alguns círculos lefreireanos. Neles, os participantes partilham experiências de vida e aprendizagens de fazeres como a agricultura, a medicina popular, a arte e o artesanato. A identificação subjetiva e coletiva com as vivências que emergem nas falas partilhadas articula e sistematiza sentidos e significados atribuídos a estes saberes e resulta na elaboração individual e coletiva, fundamentada em leituras da área, dos conceitos relativos aos saberes e à educação popular.

O conhecimento popular se desenvolve, de maneira espontânea, pela observação, pela imitação e pela transformação criativa. Sua produção comporta diversos aspectos, tais como: os elementos, tanto materiais quanto culturais, disponíveis em cada momento e lugar para esta (re)elaboração; os saberes já produzidos e as suas formas de disseminação¹⁰; as transformações resultantes de mudanças de compreensão comuns a cada tempo histórico, como é o caso da substituição de materiais e de tecnologias necessárias à sustentabilidade planetária; e a conservação ou as transformações decorrentes da intervenção educativa.

Nas interações promovidas nesses círculos lefreireanos é possível compreender que nenhuma experiência de saber-fazer é totalmente igual à outra em função do esforço manual-cognitivo desprendido, pois cada sujeito que (e)labora acrescenta algum detalhe, algum modo de fazer pessoal e vai transformando aquele fazer e o seu produto. E é esta transformação criativa de cada um e de todos, a partir daquilo que já existe, que garante a continuidade dos saberes de modo que as transformações resultantes do saber-fazer nas diversas realidades históricas vão modificando estas mesmas realidades.

Este caráter social e simbólico de (re) criação coletiva que possuem os saberes populares, porém, é transpassado por dimensões ideológicas e políticas típicas de “[...] uma cultura alienada, produtora de sucessivas estruturas sociais de dominação e tradutora de sequentes esquemas simbólicos de valores, conhecimentos e princípios de relações sob controle de grupos e classes dominantes [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 45). A compreensão e transformação deste caráter alienante e opressor do conhecimento popular é tarefa da educação libertadora.

Na prática acadêmica, por sua vez, o conhecimento, fruto das ações de pesquisa e extensão, reverbera no processo de ensino e aprendizagem. Porém, a contribuição da pesquisa para a realidade pesquisada não é linear e óbvia. “O que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas em uma temporalidade

¹⁰ Tradicionalmente transmitidos de geração a geração através da oralidade, esses saberes vão transformando sua forma de disseminação na medida das condições que a sociedade cria e disponibiliza, como é o caso das tecnologias virtuais de informação e comunicação que expandem a sua transmissão, atualmente.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

histórica. [...] Uma construção lenta de conhecimento que se acumula em muitos anos” (GATTI, 2007, p. 34-35). Exigências institucionais influenciam no tempo disponível para produção do conhecimento nas universidades de maneira que a pesquisa nem sempre consegue dar respostas imediatas aos problemas da realidade.

Outra inquietação é que o conhecimento produzido socialmente nem sempre se reverte em ações transformadoras na vida daqueles que a produziram. Na área da educação, por exemplo,

Para algumas vertentes de pesquisa [...], a escola é um *lócus* de busca do material necessário para produzir conhecimentos sobre a prática educativa. Porém, este conhecimento, produzido ao largo do seu *lócus* original, muitas vezes é apenas parcial e posteriormente *devolvido* a quem o deve ter por direito (NASCIMENTO, H. M. F. do, 2011, p. 26).

Nem sempre alcançando a contribuição desejada, a produção acadêmica corre o risco de se perder nos labirintos das políticas de publicização dos órgãos financiadores da pesquisa. Através da realização de círculos lefreireanos, uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso estudou como o conhecimento é produzido na relação entre a universidade e a escola argumentando que:

As possibilidades e os desafios tanto da universidade quanto da escola pública são diversos e interferem tanto na realização da pesquisa quanto nas contribuições que podem promover à aproximação entre essas duas instâncias de produção do conhecimento. Quando a pesquisa é feita através da problematização da realidade, este contato oportuniza o diálogo e, para isto acontecer, é necessário que a universidade conheça a escola, o que demanda tempo e condições estruturais e pedagógicas (NASCIMENTO, M. A., 2018, p. 41).

Considerando os desafios e as possibilidades das diversas formas de produção e disseminação do conhecimento e da cultura, a proposição dialógica e dialética de explicação da realidade compreende-os em suas diversas matizes, não sendo necessário abdicar de uma para reconhecer outras.

A preocupação com os sentidos e significados das ações lefreireanas também se debruça sobre a autoria e originalidade dos seus círculos. Então, o que diz Freire quando se refere ao “método” ou, amplamente falando, à proposição de uma educação marcada pela criticidade e

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

busca da transformação do mundo por meio da palavra e da ação, e não pela justaposição de informes ou prescrições “doadas”:

O método completo que deveriam utilizar os líderes revolucionários não pode ser o da propaganda libertadora. Tampouco podem concentrar-se os líderes em sugerir aos oprimidos uma crença na liberdade, pensando ganhar assim a confiança. O método correto é o diálogo. A convicção dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é um presente dos líderes revolucionários, mas o resultado de sua própria conscientização (FREIRE, 2006a, p. 99).

Nesta perspectiva, há que se considerar o alerta freireano sobre a necessidade de diferenciar conscientização de propaganda libertadora, inclusive quando ele afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esta diferença talvez esteja na raiz da distinção entre uma vanguarda revolucionária que se propõe a conduzir as massas e a tarefa (trans)formadora construída pelos educadores que considera a mediação e a elaboração crítica e coletiva.

A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Conseqüentemente (*sic*), a consciência é, por essência, um “caminho para” algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de “idealização”. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra (FREIRE, 2006a, p. 100).

Na compreensão proposta por Freire (2006a), o conceito de método não se enquadra nos limites de um rol de ações pré-determinadas, prescrições a serem reproduzidas por outrem. Trata-se, isto sim, de uma estratégia de pensamento crítica e criativa voltada à educação libertadora. Nesta compreensão, imagens, palavras ou temas captados na realidade dos educandos geram, se conectam e/ou incorporam análises sociais, culturais e políticas reverberadas da condição de vida das pessoas e comunidades, compondo uma potência desencadeadora de discussões e práticas reflexivas.

A mesma preocupação com o equilíbrio entre criatividade autoral e preservação da essência do pensamento freireano leva a reflexões sobre o formato do círculo de cultura que, originalmente, não se adequa a molduras tradicionais de ensino reprodutoras de lógicas universais de conteúdo que não dão conta de sujeitos e subjetivações locais. Isto porque ele surge, numa primeira instância, do que é, ou se quer, popular. Paulo Freire assim o apresenta:

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

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, 2006b, p. 111).

Pelas suas características problematizadoras do *status quo*, o modo de atuação do círculo de cultura rompe com o formalismo instituído nas práticas educativas conservadoras. A força das motivações emancipadoras desta ruptura explica a ampliação e a amplitude deste *modus operandi*.

A princípio, a ideia de círculo de cultura como efetivo deslocamento do espaço regular do ensino institucionalizado para ambientes educativos diversos é uma ação que subverte a noção de escola em sua concepção “doadora”, conforme Freire (2006b, p 111). Fundamentalmente, o círculo de cultura perspectiva a ruptura dos ritos e relações tradicionais de ensino e seus conteúdos programáticos orientados por uma base curricular unificada.

A força que põe o círculo em movência nasce da liberdade possível daquelas pessoas que comungam suas vivências e visões de mundo e de um coordenador que não exerce papel de professor, mas, na condição de animador, instiga o acontecimento através do diálogo.

A ênfase na participação, no espaço onde as vozes do grupo e as escutas atuam, exige uma facilitação problematizadora e promotora de narrativas cujo conteúdo se amplia no entendimento da realidade. Por esses vieses, torna-se possível elencar um tema gerador que venha instigar ações transformadoras das condições indesejadas pelo grupo.

Esta compreensão ampla de círculo de cultura não significa o puro antagonismo com relação à educação formal, escolar ou não escolar. O cerne da concepção de educação popular, construída a partir da iniciativa e das necessidades do povo, traz uma ampla contribuição ao conceito de escola em sua dimensão democrática e progressista, aquela que contempla um projeto político pedagógico verdadeiramente originário da realidade local e suas necessidades¹¹. Isto porque, embora a criação da escola pública e universal corresponda à ideia de educação para, prescinde da compreensão de educação feita pelo povo.

O embate de forças entre a concepção popular de escola, partindo da realidade da comunidade em que se insere, e a necessidade de diretrizes institucionais, geralmente impostas

¹¹ Algumas experiências freireanas institucionais, como as da sua gestão na Secretaria de Educação de São Paulo, apontaram para fazer da escola pública uma escola popular cidadã.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

verticalmente, amplia a reflexão sobre o necessário equilíbrio entre a preservação da essência do pensamento freireano e a criatividade autoral exigida para sua continuidade.

Considerando as problematizações acima levantadas, a preocupação metarreflexiva sobre sentidos e significados das ações de pesquisa e extensão do LEFREIRE, alimentada pelas leituras dos textos freireanos, sintetiza-se na compreensão da diferença entre a extensão bancária e a comunicação libertadora (FREIRE, 2002) impulsionada pelo diálogo que se dá nos círculos de cultura.

TEATRO IMAGEM NA SALA DE AULA: AÇÕES LEFREIREANAS NO FORMATO REMOTO

A prática lefreireana tem acentuado um repertório de dinâmicas coletivas cujas escolhas reafirmam as abordagens de cunho participativo e democrático que se desdobram em acontecimentos expressivos resultantes das condições contextuais do Grupo. Assim é com as ações do Teatro imagem na sala de aula. Nelas, situações opressoras percebidas na comunidade e/ou vivenciadas pelos participantes merecem atenção e originam os diálogos críticos.

Tais questões problematizadoras, convertidas em temas geradores, se revertem em cenas experimentadas inicialmente nos ensaios como ações dramáticas, práxis dos processos educativos, potencialmente ampliando reflexões sobre o lugar, suas características, sua construção e relações políticas interpessoais que nele se dão.

Nos laboratórios dramáticos são exercitados jogos do teatro imagem, do teatro jornal e do teatro fórum cujas dinâmicas compõem as modalidades do teatro do oprimido sistematizado pelo pedagogo teatral Augusto Boal, modo peculiar de uma poética política concebida em ações diferenciadas das convenções teatrais clássicas. O produto dessas experimentações é compartilhado com o público através dos círculos lefreireanos numa prática boaliana na qual o espectador já não mais se compraz com a prática clássica do teatro que separa e distribui o espaço do espetáculo, ou seja, o palco e a plateia.

Após as cenas serem apresentadas, o animador/coringa inicia o fórum com provocações sobre o tema e os papéis representados, convidando as pessoas a substituírem os personagens que supostamente consideram como opressores ou oprimidos de maneira a questionar suas posturas e problematizar as relações de opressão. Cada participante do jogo interpreta o papel na cena escolhida, improvisando as falas, tendo sua identidade confundida com a do personagem (BOAL, 1980).

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

As cenas e o fórum provocam não apenas o diálogo de forma verbal, mas de maneira atitudinal pela ação do espectador que ensaia a sua reação ao se colocar no lugar do personagem. As várias intervenções, mediadas pelo animador/coringa, problematizam as situações e as posturas das pessoas diante das cenas, levando-os a refletir sobre uma situação em que inicialmente são ouvintes passivos, saindo da resignação, passando pela indignação e chegando, talvez, à compreensão de sua própria postura frente às situações opressoras, ou seja, se posicionando no limiar da ação-reflexão-ação.

As atividades e estudos desenvolvidos pelo Teatro imagem na sala de aula se pautam no ato presencial. Porém, considerando que a condição de distanciamento social impossibilita o fazer teatral, já que este necessita a presença física, nesta situação atípica e de forma emergencial, o Grupo teve que reorientar suas ações, optando pelo trabalho com imagens no formato remoto. Esta opção aguçou o questionamento sobre os atributos das imagens nos círculos lefreireanos.

Ficou evidente, logo à primeira vista, que as leituras, os diálogos e as técnicas com imagens, paradas ou em movimento, seriam possíveis à distância através do espaço virtual do *Google* sala de aula. Neste formato, jogos improvisacionais permitiram a criação de imagens fotográficas. As fotos produzidas inicialmente buscavam representar uma opressão vivenciada por cada participante no momento pandêmico.

Ao serem partilhadas as imagens, visualizou-se como as “narrativas” denunciavam opressões da sobrecarga do trabalho em *home office* de docentes, estudantes, mães, pais e donas/os de casa que acumulavam tarefas. As imagens individuais, observadas no coletivo, entoavam uma história vivenciada por muitas pessoas em seus cotidianos.

Este exercício dialógico sobre as situações-limites emergentes permitiu a síntese do tema que expressava os interesses do momento: O distanciamento social aumentou as horas do trabalho doméstico, sobretudo das mulheres, reafirmando explorações e acentuando conflitos de gênero nas famílias e, muitas vezes, a violência.

Com a delimitação do tema, foi-se compondo uma dramaturgia, um roteiro. Percebeu-se, então, que a criação estava tomando forma de uma fotonovela. Sendo este um subgênero literário voltado para o público feminino, porém de alcance massificado nos anos 50 e 60, alienante com seus temas sentimentais, psicologicamente rasos, e personagens estereotipados, é uma imitação de todas as artes, um pastiche. Entretanto, esta cultura de massa deixa, na sua entranha, espaço para que, ao subverter as intenções e formatos controladores e inculcadores

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

de valores sociais e morais (HABERT, 1974) por ela propostos, seja possível transformá-la em uma linguagem crítica e interativa viabilizadora da problematização de temáticas polêmicas.

Assim, num exercício de subversão de linguagens estereotipadas, surgiu a modalidade cênica denominada “fotonovela dx oprimidx”, texto dramático composto de imagens fotográficas distribuídas em tirinhas contendo balões com falas e expressões dos personagens. Na verdade, a primeira fase de uma metodologia e modalidade do trabalho com imagens e textos que emergiram dos experimentos remotos do Grupo.

Neste processo coletivo de criação dramatúrgica, a cada encontro o texto ia tomando forma. A leitura e a discussão das fotos permitiram a construção paulatina dos personagens, primeiro nomeando-os e, posteriormente, detalhando suas histórias de vida, profissão e posturas, o que foi essencial para definir suas falas e atitudes que os caracterizavam como oprimidos ou opressores.

Em seguida começou-se a montagem da história em dois formatos: As fotos foram montadas em tirinhas e acrescentados balões com as falas. E, de outra forma, as tirinhas se tornaram roteiro para a criação de imagens em movimento, filmadas individualmente por cada participante e editadas para compor um vídeo contendo as cenas e diálogos mantidos pelos personagens. As imagens em movimento, didaticamente, apresentavam as mesmas cenas das imagens paradas expressas em forma de tirinhas da fotonovela.

A redução temática e a criação dramática resultaram na “Fotonovela dx oprimidx: “Trabalha ou é só dona de casa?”, vivência fictícia de uma família típica da realidade pandêmica, com seus desafios e dificuldades. A história apresenta como o trabalho consome uma dona de casa que tem, sob sua responsabilidade, as tarefas domésticas e o cuidado com todos os membros da família, sem tempo para si e para qualquer realização profissional. O texto dramático traz a discussão sobre o trabalho não remunerado das donas de casas e as opressões dessa atividade. As imagens e falas, “no limite da ficção e da própria realidade” (BOAL, 1980), revelam e/ou denunciam o cotidiano de conflitos e violação dos direitos humanos em que a sociedade e os indivíduos estão imersos.

Após os diversos ensaios restritos ao grupo, a “Fotonovela” foi apresentada em dois círculos: um ensaio aberto e a estreia oficial. As encenações constaram da leitura dramática das tirinhas, apresentadas em *power point*, dando vida às opressões expressas; e da exibição do vídeo. A justaposição de tirinhas e vídeo objetivou proporcionar uma melhor assimilação do texto dramático apresentado no formato remoto, inclusive de pessoas com deficiências. Da mesma forma, as cenas foram apresentadas mais de uma vez para que os/as espectadores/as

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

pudessem identificar aquelas que seriam objeto de sua intervenção no fórum, momento em que o animador/coringa problematizou o conteúdo da encenação e convidou-os a expor como reagiriam se estivessem na situação apresentada e a recriar as cenas. Assim, a cada cena recriada, outras pessoas repensavam as situações e interviam.

O ensaio aberto objetivou perceber como os participantes iriam interagir com o formato criado pelo Grupo para que fossem feitos ajustes e adequações. A estreia ocorreu pouco tempo depois do ensaio, confirmando a percepção que os lefreireanos têm, continuamente, de que ninguém sai dos encontros sem inquietações que ficam reverberando em suas reflexões acerca dos diálogos ali iniciados.

No ínterim entre os dois círculos, o Grupo pode avaliar os papéis exercidos, as provocações do animador/coringa e a inserção dos participantes na dramatização. Foi possível perceber como a encenação levou as pessoas a pensarem sobre si, suas posturas e ações diante das cenas, causando um estranhamento inicial, mas também uma reflexão sobre seu posicionamento em relação às opressões. Quando se propunham a mudar as cenas, “espectatores” e “espect-atrizes” falavam sobre como já haviam vivenciado aquela imagem em suas vidas. Portanto, se viam nas personagens e queriam alterar a própria postura, ou reafirmar a conduta já adotada.

Foi problematizado durante a avaliação como as pessoas veem quem são os opressores, os oprimidos e os que se oprimem, oscilando suas posturas frente às situações, pois, na tentativa de enfrentar as opressões, por vezes, os espect-atores e espect-atrizes assumiam a roupagem do opressor. Esta perspectiva do oprimido “carregar” em si o opressor foi antes aqui discutida a partir das considerações de Paulo Freire. Para o autor, é necessário que os oprimidos superem a opressão a partir do reconhecimento crítico da situação.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 1981, p. 35).

A avaliação permitiu perceber que a ação transformadora buscada através do fórum realizado no círculo do ensaio aberto, ao provocar o questionamento sobre o risco de se definir um sujeito ou grupo apenas como opressor ou apenas como oprimido, reverberou nas reflexões do fórum do círculo da estreia. Eis que novas perspectivas foram apresentadas pelos que dialogavam com as cenas. As falas de enfrentamento ao opressor traziam outra conotação, não

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

eram mais tão imersas em resignação ou revolta, mas na tentativa de dialogar. Neste sentido, a substituição de personagens identificados como opressores ocorreu não mais apenas para confrontá-los, pois uma personagem compreendida como opressora foi substituída na tentativa da espect-atriz compreender e argumentar que sua postura (da personagem) se fazia por conta das próprias opressões internalizadas, expressas direta ou indiretamente em seu discurso.

O processo de ação-reflexão-ação acontece de forma diferente para cada pessoa e, nos círculos lefreireanos, mediados pelos diálogos e escutas, os participantes podem se posicionar e refletir a partir das falas dos outros e suas diferentes perspectivas que, por vezes, confrontam as ideias iniciais de cada um ou trazem concepções não percebidas anteriormente. A interação promovida pelo animador/coringa no fórum se configura como uma oportunidade de ação-reflexão-ação em que os participantes vão, coletivamente, tecendo uma compreensão crítica das situações que possibilitam o “ser mais”.

O ANIMADOR E AS FACILITAÇÕES DOS CÍRCULOS DE CULTURA

O coordenador/facilitador dos círculos de cultura e o animador/coringa do teatro do oprimido vislumbram e compartilham as mesmas utopias? Uma vez que para Freire a utopia não é passiva, ela para “ser mais”, se quer atuante na ação-reflexão-ação, na *práxis* dialógica, democrática, participativa, na qual as pessoas pensam e apreendem a realidade. *Práxis* esta potencializada, no teatro do oprimido, pela atuação de um animador/coringa que propõe um teatro libertador das amarras da passividade, possibilitando a transformação do espectador e da espectadora críticos da sua condição de público receptáculo para a de espect-ador/espect-atriz atuantes que não se satisfazem em apenas criticar a cena, mas se propõem a atuar, transformando-a.

É sabido da função do coordenador do círculo de cultura como uma das funções expressivas para o acontecimento desta *práxis*. A potência da facilitação possibilita um estado de comunhão coletiva que, humanamente, resvala no diálogo, fazendo incidir sobre a realidade questões impulsionadoras de ações e reflexões do grupo sobre a sua própria condição de estar no mundo.

Vê-se que as funções do coordenador e do animador necessitam estar potencializadas numa abordagem poética política que se pretende, sobremaneira, expressa no movimento de

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

agir e pensar. De certo modo, os jogos e exercícios do teatro do oprimido vêm, coordenados pelo “coringa”, somar-se às metodologias de facilitação dos círculos.

O coordenador/facilitador não impõe temas ou ações, motiva o grupo a encontrar seus temas. Por isto mesmo, o papel de animador/coringa parece proporcionar o estado espontâneo necessário ao compartilhamento das situações vivenciadas, ao exercício da liberdade para a liberdade. Seja nos jogos do teatro do oprimido ou na introdução com imagens como disparador de diálogos nos círculos lefreireanos, o *modus operandi* demonstra o processo criativo do grupo e o coloca, ou não, como prática para a liberdade.

O animador/coringa, que é sujeito de extrema relevância no grupo, merece certo debruçar acerca de suas diversificações e variantes ao longo dos tempos e, sobretudo, por se entender que esta função é merecedora de uma pesquisa que norteie o pensamento de uma prática de educação para liberdade que se faz numa constância como força que emana do manifesto da cultura de cada grupo.

Educador, professor, animador, facilitador, coordenador do círculo de cultura, assume um papel que poderá ou não situar a prática como libertadora, senão, vejamos: Uma pessoa que, escolhida pelo grupo, passa a animar o círculo. Não se trata de um especialista, com uma formação específica da animação, ou seja, não precisa ter uma formação específica, ser um professor ou estar estudando pedagogia. Pelo contrário, no círculo, ensinar e aprender se dão no mesmo movimento. É a comunidade/grupo se reconhecendo e construindo a sua linguagem, a sua estética educativa, pedagógica, de formação. Construção que se faz a partir de cada lugar, do que se faz com o que se aprende.

Neste sentido, embora alguns círculos aconteçam direcionados para ter coordenações específicas, os facilitadores/animadores surgem do próprio grupo, as pessoas que coordenam ou que socializam experiências nem sempre são pessoas ditas “escolarizadas”. Às vezes, não sabem ler, decodificar palavras escritas, mas “dão aula”, sabem outras habilidades e conhecimentos históricos e culturais da comunidade. Isto é o que coloca o círculo como ação para a liberdade, como atuação democrática participativa.

Este modo de acontecer se contrapõe aos modos imperativos de interação. Faz-se contraposição a uma concepção especializada, do *expert*, entranhado na história das universidades, da verticalização das relações entre os diversos tipos de conhecimento, do saber, do não saber, do acúmulo de conteúdos nem sempre significantes. Tem-se uma distorção do acúmulo de conhecimento, por exemplo, no momento em que a fala especializada apresenta uma erudição, mas é incompreendida pelas classes populares. Ao contrário, o saber está em

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

favor da transformação quando o facilitador/animador convive, tem experiência e conhecimento da realidade dos locais onde os círculos se realizam.

O facilitador/coordenador/animador/coringa não traz o tema definido, mobiliza o grupo e o aquece com jogos integrativos e ações problematizadoras com o intuito de que o grupo dê os rumos temáticos e todas as pessoas expressem suas palavras na busca pela conscientização e transformação. Tal *práxis* só se faz possível via atitudes não bancárias efetivadas nos círculos de cultura.

CONSIDERAÇÕES

Este tempo histórico selado por tantos antagonismos está a exigir a transição dialética entre a denúncia e o anúncio, conforme compreensão de Paulo Freire. Nele, se faz mister que o estudo cuidadoso e coletivo permita a compreensão cada vez maior da amplitude da contribuição freireana à educação. Convém a cada educador e a cada grupo comprometido com este pensamento identificar os limites e as possibilidades de sua compreensão sobre ele e, mais ainda, ter clara a contribuição que oferta àqueles com quem compartilha ações e reflexões.

Em seu processo metarreflexivo, o LEFREIRE busca constantemente identificar a contribuição de seus círculos de cultura para a construção de conhecimentos e possíveis transformações dela decorrentes. O desejo incessante dos pesquisadores-extensionistas de responderem aos “por quês?” e aos “como?” que envolvem a problematização das realidades desperta sempre novas perguntas e este exercício de ação-reflexão-ação é imprescindível ao movimento de resistência que a sociedade anseia.

Neste momento histórico de necessária busca pelo amor, o Grupo se pergunta até onde o afeto pronunciado que envolve os círculos lefreireanos reverbera em modificações nas vidas das pessoas com quem interage? Considerando-se que “Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2005, p. 91-92.), este argumento faz emergir questionamentos sobre as bases de uma educação libertadora fundada no amor e suas movências.

Paulo Freire ensina que o amor “Como o ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade” (FREIRE, 2005, p. 92). O amor libertador, que se compromete com o diálogo com os oprimidos e, em decorrência, também com os opressores, não pode ter uma postura acrítica, subjetivista e romantizada, mas sim ser um ato de valentia que principia por distinguir visões de mundo diferentes de visões de mundo equivocadas e perversas.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

A reflexão e a autorreflexão críticas que o Grupo anseia o impulsiona a evitar o pragmatismo através do estudo cuidadoso dos conceitos freireanos e de sua interpretação na realização de práticas educativas populares, escolares e acadêmicas criativas inspiradas e fundamentadas no referencial freireano, e boaliano, de maneira a contribuir para a conservação e inovação dos dispositivos da educação libertadora. Neste sentido se direcionam os dispositivos que impulsionam e viabilizam os círculos de cultura lefreireanos.

O tempo de hoje urge à sociedade brasileira, novamente, uma alfabetização crítica que ainda não se efetivou. Para além dos índices alarmantes que apontam os que ainda não sabem ler e escrever, os indicadores sociais mostram que há um longo caminho de desafios a serem enfrentados pelos que acreditam na força mobilizadora e transformadora dos círculos de cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A V de. **Formação permanente:** a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do Município de Mossoró-RN. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró, RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

BRANDÃO, C R. **A educação como cultura.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

BOAL, A. **Stop:** C'est Magique. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1980.

COSTA, F C de M. **O chão que me prende à liberdade:** uma análise sobre educação do campo na Escola Valdemiro Pedro em Apodi/RN. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

FIORI, E M. Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 9ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª edição. São Paulo: Centauro, 2006a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 29ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 43ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editoras, 2007.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

GERMANO, J W. **De pé no chão também se aprende a ler**: Política e educação no Rio Grande do Norte – 1960 – 1964. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Mestrado de Sociologia. Campinas, 1981.

GERMANO, J W. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, V 18, ano XVIII, nº 59, p. 389-393, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009. Acesso em 10 de março de 2021.

HABERT, A B. **Fotonovela e Indústria Cultural**: estudo de uma forma de literatura sentimental fabricada para milhões. Petrópolis: Vozes, 1974.

LIRA, K C de G. **Saberes e fazeres do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018.

MARQUES, A B; BARBOSA, S M C; SOARES, M C de. CO-LABOR-AÇÃO: elaboração coletiva de estratégias de pesquisa. In: NASCIMENTO H M F do; ROCHA DE LIMA, H J; SOARES, M C. (Orgs.). **ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO: PERSPECTIVAS FREIREANAS**. 1ed.Mossoró: EDUERN, 2019, v. 1, p. 1-246.

NASCIMENTO, H M Fa do. **Círculo de Ação-Reflexão-Ação**: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

NASCIMENTO, M A do. **Pesquisa e produção do conhecimento na relação entre a universidade e a escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

NASCIMENTO, M A do. **Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró, RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2021.

NASCIMENTO, Z C P do. **Centro De Estudos Bíblicos (CEBI) em Severiano Melo**: uma experiência de educação popular. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

NASCIMENTO, J S K do. **A construção do conhecimento entre alunos na ótica da coletividade**: experiências partilhadas. Dissertação (Mestrado em Educação) Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

NOGUEIRA, M da C A. **Saberes de professoras no cotidiano**: um estudo sobre processos de mediação em uma Unidade de Educação Infantil de Mossoró, Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

SILVA, S C do C. **Estudar para ser gente?**: os saberes escolares/acadêmicos na interface com os saberes da vida. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

SILVA, F E B da. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico:** contribuições da educação popular à constituição da escola do/no campo. Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

SILVA, I B da. **Afetos no processo de ensino-aprendizagem e nas interações de professoras e estudantes.** Faculdade de Educação/UERN (Monografia), Mossoró/RN, 2021.

SILVA, E L de A; XAVIER, J K do N D e; BARBOSA, E H da S C. Ditos, brincos e jogos populares no Lefreire. In: NASCIMENTO, H M Fa do; LIMA, H J R de; SOARES, M C. (Org.) **Pesquisa, Ensino, Extensão:** Perspectivas Freireanas. 01ed., Mossoró, RN: EDUERN, 2019. p. 155-169

SOARES, M C. **A Formação Inicial do Curso de Pedagogia da FE/UERN para Atuar na EJA.** Dissertação (Mestrado em Educação). Mossoró/RN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2018.

SOARES, L D. **Escolarização e vida:** narrativas e memórias dos servidores de apoio da FE/UERN, campus central. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Mossoró/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

WEFFORT, F C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. Prefácio. In FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 29ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

HÉLIO JUNIOR ROCHA DE LIMA

Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN), mestre em Artes Cênicas (UFRN) especializado em Pedagogia do Teatro e coordenação de jogos com fundamentação pedagógica pela Theaterpädagogische Akademie BuT - Bundesverband Theaterpädagogik e. V. , Heidelberg/Alemanha e graduado em Pedagogia (UERN). Tem experiência na educação formal e não-formal, no litoral e no campo, atuando com crianças, adolescentes, adultos e idosos. Discute aspectos de processos criativos de leitura e escrita através do texto dramático, de jogos e exercícios teatrais atravessados por teorias instigadoras de ações emancipadas (Augusto Boal) e de redistribuição da ordem do sensível (Rancière) associadas ao plano de pensamento de Deleuze e Guatarri no que tange aos planos territoriais, as desterritorializações e reterritorializações como desdobramentos políticos da pedagogia e da arte. Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN e do Programa de Pós-Graduação em Educação POSEDUC, atuando na área de corporeidade e ensino de arte, com interesse na linha de pesquisa: práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

HOSTINA MARIA FERREIRA DO NASCIMENTO

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, graduada em pedagogia (1989) e doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Experiência na área de educação, com ênfase em ensino-aprendizagem, abordando principalmente os seguintes temas: o pensamento de Paulo Freire, formação de professores, história de vida, educação popular e educação do campo. Tutora egressa do PET Pedagogia da UERN. Coordenadora da atividade de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE.

MARIA CLEONICE SOARES

Professora Assistente II do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UERN. Tem como principal linha de investigação a Formação Inicial de professores; Educação Popular; Estudos em Paulo Freire; Estudos relacionados a psicologia da educação; Estágio Supervisionado; Estudo da Realidade, teatro do oprimido. Coordena o Projeto de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens - GEPEL, na linha Educação Popular, História e Memória. Membro do Projeto de Extensão Leitura e Escrita na Sala de Aula. Membro do Projeto de Extensão Teatro Imagem na sala de aula. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Membro da Cátedra Paulo Freire RN.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Ambiente y Cotidianidad como projeto educativo de ação dialógica e cultural

Environment and Everyday Life as a dialogic and cultural action educational project

María Angélica Mejía-Cáceres¹; Bruno Andrade Pinto Monteiro²; Monica Lopes Folena Araújo³

¹ Doutora em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil – E-mail: mariaangelicamejiacaceres@gmail.com / ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3486-1952>

² Doutor em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil – E-mail: bpmonteiro@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8933-5816>

³ Doutora em Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil - E-mail: monica.folena@ufrpe.br / ORCID <http://orcid.org/0000-0002-0688-9782>

Palavras-chave:

ambiente y cotidianidad; *podcast*; ação dialógica; Paulo Freire; unidades pedagógicas.

RESUMO: Considerando o aumento do uso dos programas de *podcast* e seu fácil acesso, assim como um meio para complementar o processo de aprendizagem, nos interessamos em construir uma proposta que permitisse contribuir para uma educação ambiental autêntica, e humanizadora em termos freireanos. Nesse sentido, este artigo apresenta um projeto baseado em situações comunicativo-educativas freireanas para o uso do programa de *podcast* Ambiente y Cotidianidad em espaços educativos tendo como questão motivadora: de que maneira o *podcast* pode contribuir para uma educação ambiental mais autêntica e humanizadora? A partir de obras de Paulo Freire, estabelecemos situações comunicativo-educativas, de acordo com temas como o ser humano como um ser de relações no mundo da natureza e cultura, educação dialógica, consciência crítica, educação como prática da liberdade. Entre as unidades pedagógicas estabelecidas buscou-se utilizar o background cultural, o ser humano como um ser criador e recriador na realidade e na compreensão dela, recriar a imagem do sujeito consumidor pela imagem do cidadão, a esperança de transformar nossos hábitos depredadores pela desesperança, saber superado como ignorância, diversidade e amor, entre outros. Concluímos que é possível considerar o *podcast* com um projeto dialógico, na medida em que se configura como uma linguagem que aproxima as pessoas, conectando seus mundos, assim como, considerar algumas categorias freirianas como a humanização, o diálogo, a criticidade e a criatividade; permite-nos inferir que é viável, contribuir no incremento das conexões e parcerias entre espaços informais e formais em processos educativos emancipatórios e libertadores.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Keywords:

environment and everyday life; *Podcast*; dialogic action; Paulo Freire; teaching units.

ABSTRACT: *Podcast* consumption is growing as the result of their easy access as well as the possibility of their use as an aid in the learning process. Considering this increase in consumption, we were interested in creating a proposal that would allow us to contribute to an authentic environmental and humanizing educational experience in Freirean terms. This article presents a project based on Freirean communicative-educational situations using the *ambiente y Cotidianidad* (Environment and Everyday Life) *podcast* program in educational spaces. The guiding question of this article is: how can the *podcast* contribute to a more authentic and humanizing environmental education? Based on Paulo Freire's work, we establish communicative-educational situations according to themes such as the human being as a being of relationships in the world of nature and culture, dialogic education, critical awareness, education as a practice of freedom. Among the pedagogical units established, we seek to use the cultural background, the human being as a creator and recreator in reality and its understanding, recreating the image of the consumer subject through the image of the citizen, the hope of transforming our predatory habits through hopelessness, knowledge overcome as ignorance, diversity and love, among others. We conclude that it is possible to consider the *podcast* as a dialogic project, as it is configured as a language that brings people together, connecting their worlds, as well as considering some Freirian categories such as humanization, dialogue, criticality and creativity; it allows us to infer that it is feasible to contribute to increasing connections and partnerships between informal and formal spaces in emancipatory and liberating educational processes.

INTRODUÇÃO

A Educação em Ciências e a Educação Ambiental constituem áreas importantes que têm sido mobilizadas a promover ações de divulgação científica, no sentido de fazer chegar à sociedade as práticas da ciência, suas descobertas e construções. Desse modo, tanto a educação como a divulgação científica não são atividades que correspondem unicamente à lógica ou processos cognitivos, mas também, estão associadas e relacionadas com a interação e as culturas de grupos sociais. Segundo Bizzo (2013), nesses grupos existem processos denominados de “habitualização” que correspondem às ações repetidas com frequência que podem criar um certo padrão. Nesse sentido, existem atos habitualizados que tornam-se rotina.

Reiterando, podemos encontrar na sociedade atos habitualizados associados ao uso da mídia tradicional, tais como a televisão e o rádio. Desse modo, com o passar do tempo, observam-se processos de midiaticização, que correspondem às interações com novos meios de base digital e computacional (GOES, 2019), como a internet e outros canais de comunicação, os quais têm aberto espaços significativos nas rotinas das pessoas. Porém, estes meios de comunicação podem responder aos interesses da indústria cultural, a qual converte desde os bens culturais até a organização cultural em mercadorias, assim como, contribui numa espécie de domínio da sociedade pelo mecanismo da “semiformação” mediante a produção e circulação de conteúdos irracionais e conformistas (ADORNO, 1947).

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Portanto, a indústria da mídia contribui para a construção de significação do mundo ou da construção social da realidade; essa criação de sentido se dá por "tomar a atitude do outro"(MARROQUIM, 2010), constituindo-se numa prática que pode ser vista como colonizadora, por isso, podemos vincular o uso e consumo das mídias às dimensões da colonialidade, a do poder (QUIJANO, 2010), do saber (LANDER, 1993) e do ser (MALDONADO-TORRES, 2009); o que significa que as mídias podem participar numa malha de relações sociais de exploração, dominação e conflito para assegurarem o controle social.

Atualmente, novos cenários de interação e produção aberta de conteúdo tem emergido, como é o caso dos *podcasts*. Segundo Pollock (2010), o *podcast* é uma linguagem que pode ocupar as atividades cotidianas sendo capaz de influenciar milhões de pessoas. Algumas definições simples, entendem este recurso como uma gravação digital que se encontra disponível na internet para se baixar e outras definições mais elaboradas, fazem referência a um arquivo de mídia transmitido via *feed RSS (Real Symple Syndication)*. Sobretudo, para alguns outros usuários o referido recurso não se refere somente ao áudio, mas também, a interação com os seus conteúdos via *RSS* (JESUS, 2014; BIERMAN; VALENTINO, 2011).

A distribuição social do *podcast* tem aumentado através do tempo. No Brasil, depois de 2004, aumentaram os programas consideravelmente e, em 2013, tinham se identificado aproximadamente 255 *podcasters* e já para 2018, ao redor de 1278, segundo a PodPesquisa¹

Essa emergência de uma nova linguagem nos chama a atenção, já que nos perguntamos, qual seria o potencial de comunicação do *podcast*? sobretudo, considerando o que afirma Freire (2017), "o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo (p. 87). Freire faz ênfase na importância do signo compartilhado para que possa existir compreensão entre os sujeitos, o que faz diferença entre a extensão do pensamento de um sujeito até o outro e do diálogo que se dá na comunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado.

De acordo com o contexto anterior, é importante conhecer os elementos que interferem na formação do cidadão, desde o pensamento que começa a se construir, até as linguagens que medeiam e as atuações que geram relações, por exemplo, com a dimensão ambiental, dado às diferentes problemáticas e crises ambientais como o desmatamento, a crise hídrica, a emergência climática, o ecoetnogenocídio (QUIÑONEZ, 2018; CASTRO; MONTEIRO,

¹ PodPesquisa é uma iniciativa de produtores de conteúdo *podcast* e veículos de imprensa para mapeamento e compreensão do crescimento e penetração da mídia *podcast* no Brasil.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

2020), mas também, os enfraquecimentos das legislações e fiscalizações ambientais no país e nos outros países latinoamericanos.

De acordo ao discutido nesta até aqui e a partir do pensamento de Freire nos perguntamos: **como o *podcast* pode contribuir para uma educação ambiental mais autêntica, humanizadora e não restritiva?**

Para responder a este problema de pesquisa analisamos o projeto *podcast* conhecido como: “Ambiente y cotidianidad”, criado durante a pandemia provocada pelo coronavírus (COVID-19).

PODCAST E EDUCAÇÃO

Entendemos o *podcast*, como uma linguagem que dispõe conteúdo de áudio, disponível em arquivo ou *streaming*. A vantagem do *podcast* é que ele é um recurso sob demanda, ou seja, o usuário ouve quando quer. Ele pode ser ouvido em vários dispositivos e fato que ajudou a disseminar seu uso e aumentar sua popularidade.

O termo *podcast* foi criado em 2004 e nasceu da união das palavras *iPod* (tocador de música da Apple) e *broadcasting* (transmissão). Anteriormente, foi explicado que este recurso é transmitido via RSS, que significa para *Really Simple Syndication*, um formato para distribuir conteúdo na internet. É usado para disseminar informações atualizadas com frequência para usuários que se inscreveram na fonte do conteúdo. O formato permite que o conteúdo seja distribuído sem a necessidade de navegador, por meio de programas chamados agregadores de notícias, voltados para a leitura de conteúdo RSS, como os aplicativos: *Mozilla Firefox*, *Thunderbird* ou *Akregator*, entre outros.

Existem diferentes formatos dos programas dos *podcasts*, entre eles: entrevista, informativo, painel e monólogo. A escolha depende dos objetivos do produtor, ou na linguagem deste campo, o *podcaster*. O *podcast*, não se resume ao processo de fazer áudios, mas implica em todo um planejamento, que inclui definir os objetivos, definir o público, eleger o tipo de *podcast*, definir sua identidade, criar nome, desenhar o logo, e determinar a duração e frequência dos episódios. Lembremos que o *podcast* faz referência a um programa como um todo, composto por episódios que podem abordar diferentes temáticas, esses episódios devem ter *spot* (texto explicativo), apresentações, um corpo, agradecimento e despedida. Além de precisar de um local de gravação, de um *software* de comunicação, banda sonora, microfone e estrutura; os programas são importantes para nivelar o volume das vozes, editar, incluir música, eliminar ruídos, entre outros aspectos.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Os programas *podcast* devem ter um servidor para sua hospedagem. Existem diversos serviços gratuitos e pagos, por exemplo, *soundcloud*, *podbean*, *speaker*, *captivate*, entre outros.

Segundo alguns pesquisadores como Freire (2015) o primeiro *podcast* brasileiro foi o *Digital Minds*, produzido por Danilo Medeiros e publicado em 21 de outubro de 2004. Nesse contexto, essa autora afirma que historicamente,

[...] A partir de 2006, a mídia foi se desenvolvendo e teve um destaque especial em 2008, quando o Prêmio *iBest* incluiu a categoria *podcast* (votação popular) e houve ainda o Prêmio *Podcast*, que condecorou várias categorias do meio. Muitos dos *podcasts* nascidos e premiados após 2005, na chamada segunda geração brasileira, existem até hoje e são bastante consolidados. São exemplos o *Nerdcast* e o *Rapaduracast*, ambos originados em 2006 e com público atual médio de mais de 150 mil downloads por episódio (FREIRE, 2015, p. 39)

Ainda que no Brasil a produção e uso do *podcast* siga crescendo, em países como Estados Unidos, Austrália e no Reino Unido as universidades fazem uso extensivo deste recurso. Estudos mostram a importância de não considerar o *podcast* como um substituto de recursos conhecidos, mas como um meio que complementa os processos de aprendizagem e que motiva, por exemplo, iniciativas de assistir palestras, fazer perguntas ao professor, de conhecer o professor, educador ou *podcaster* e seus trabalhos (NATAATMADJA, DYSON; 2008). Isso chama a atenção para o fato que o programa *podcast* por si só, não pode desenvolver uma aprendizagem profunda e crítica, sobretudo, dependerá de como os educadores fazem o uso dele, já que podem usar para atividades memorísticas, mediante a repetição do conteúdo, até atividades inovadoras para se desenvolver um pensamento crítico.

Rajic (2013) propõe mais de 10 estratégias para o uso de *podcasts* em contexto educativo, entre elas destacam-se: incorporar exemplos e sujeitos de interesse dos ouvintes; o uso de pausas de pensamento, na qual o professor pode perguntar aos estudantes sobre um ponto em particular, permitindo aos estudantes refletirem sobre a temática; fazer perguntas ao final etc. O autor afirma que seria importante que os educadores conseguissem desenvolver seus próprios *podcasts*, mas ao mesmo tempo, existem *websites* com conteúdo *podcast* de qualidade que podem ser utilizados nos processos educativos e de divulgação da ciência. Adicionalmente, na literatura podemos encontrar diversos usos educativos dos *podcasts*, como por exemplo, gravar atividades, gravar reflexões sobre uma temática aprendida, postar informações sobre atividades semanais para que familiares e estudantes consigam ouvir, anotar, entre outras aplicações (ARISTIZABAL, 2021).

O DIÁLOGO COMO PRÁTICA EDUCATIVA E DE LIBERDADE

O binômio diálogo/ dialogicidade é essencial na obra freiriana na medida em que a possibilidade de se pensar em uma educação libertadora parte de uma concepção de diálogo que se amplia profundamente em direção ao outro, ao inacabamento e ao descontrole enunciativo, características inerentes ao ato comunicativo. Para Freire, o diálogo possui um caráter dialético-problematizador, pois é por meio do diálogo que temos a chance de experimentar o distanciamento necessário para observar o mundo e a nossa própria existência. É a experiência de se enxergar a partir de uma triangulação, as transformações sociais em processo, a historicidade e o inacabamento da realidade.

Além dessa perspectiva, cabe-nos destacar que a palavra, tradicionalmente concebida como um veículo ou um meio sógnico, na concepção de Freire não se restringe aos significados estáveis. A palavra funciona como um portal ou um instrumento potente de pronunciar o mundo. O mundo pela experiência de se transpor em palavras diante do desafio do diálogo, é modificado ou ressignificado constantemente numa teia de significações que se disputam e se estabilizam no contexto na arena discursiva do ato comunicativo. Nas palavras de Paulo Freire “Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 1987, p. 44).

Humanos se constituem na arena do diálogo, mediatizados pelo mundo no exercício da palavra. É preciso reconhecer a dimensão constitutiva do discurso, assim como Paulo Freire o faz. Há no ato do diálogo um intenso processo de ação-reflexão, uma práxis, um trabalho de transformação do mundo por meio de interlocuções que não restringem-se aos interlocutores presentes. Há interlocutores do passado, há outros interlocutores que fazem-se presentes nas vozes dos falantes e também há o mundo. O diálogo, alcança a dimensão dialógica nesse processo de mediatização pelo mundo. É nesse caminho que Freire demonstra que a interlocução vai além das relações eu-tu.

Não é do silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p.44).

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 45).

Outro ponto importante é que a palavra incorpora a tarefa de traduzir e ao mesmo tempo construir o mundo. É uma concepção com que impõe a palavra a práxis, o fazer, a ação e o trabalho. Pronunciar é um ato revolucionário de agir no mundo, modificando-o. As contradições, os conflitos, os valores e as ideologias encontram-se no diálogo ampliando a ideia de uma simples troca de significados. Nesse sentido, Paulo Freire reitera que o diálogo é existencial. É a condição de se viver e portanto, o ato de educar é revolucionário no sentido de resgatar a capacidade de diálogo dos interlocutores que perderam essa capacidade ou que estão dando seus primeiros passos na leitura e pronúncia do mundo. Nesse sentido, Paulo Freire, sistematiza essas ideias quando afirma em *Pedagogia do Oprimido* que

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

A ABERTURA COMO UM ATO DIALÓGICO

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos traz inúmeras lições importantes que apontam para compreensão de uma pedagogia a partir de uma perspectiva dialógica que parte de um processo de dialogicidade. O autor nos coloca o imperativo de que o ato de “*ensinar exige disponibilidade para o diálogo*”, ou seja, fala de uma forma particular de compreender essa disponibilidade como ato de entrega ao outro/a, ou em outros termos, uma “*corporeificação*” que consiste numa forma de impregnar a palavra durante o ato comunicativo com a entrega do corpo e com a própria vida. Nesse sentido, reitera-se que “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 137).

Abertura, inacabamento e inconclusão, constituem-se a bases do pensamento freiriano que são indispensáveis de uma relação que propõe-se dialógica. No contexto do ato comunicativo ou educativo, estar aberto ao inesperado, torna-se mais que uma possibilidade, torna-se, uma aventura em direção ao que não está previsto ou controlado. Ou seja, instaura-se de forma emergente caminhos pedagógicos e comunicativos não prescritos ou pré-definidos,

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

por um currículo normativo, por exemplo, ou por outros tipos de roteiros que se traduzem em narrativas estagnadas historicamente. Para Freire, os educandos/as nesta perspectiva deveriam “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p. 70/71).

Além dessa perspectiva de abertura, Freire em outro trecho, nos aponta para uma dimensão ética e estética que se coloca como uma condição ao diálogo na medida em que há uma postura constante de respeito ao outro, ao mesmo tempo, em que se considera como boniteza o ato de dialogar-ensinar. Em suas palavras, "A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo" (FREIRE, 1996. p. 70).

Retomando a ampliação da experiência da abertura ao que é imprevisto, Freire destaca a importância de se abrir ao mundo num processo transgressivo de busca pela incompletude. Somos seres inacabados que estamos em construção, inseridos no mundo e cercados por pessoas num processo incessante de aprimoramento ético, estético, moral e afetivo. Da forma como colocam Trombetta e Trombetta (2010, p. 221), “Para nós, os seres humanos, o processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais, a saber, a amar e fazer”. Reiterando, esta concepção Paulo Freire, conclui que

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p. 14)

Dessa forma, admitimos que os processos educativos ou voltados para divulgação da ciência fundam-se na incompletude e inconclusão. É uma prerrogativa da humanidade e que instaura o ato educativo como condição histórica essencial à existência que nos projeta a possibilidade de buscarmos no futuro aquilo que poderemos ser. A busca pela completude nos impõe a incompletude num constante processo de amadurecimento alteritário que conhecemos como educação. Nesses caminhos e buscas, o projeto Ambiente y Cotidianidad se coloca como uma estratégia de ação dialógica que busca fomentar diálogos, por meio de *podcasts*, que fomentem a construção de um novo futuro que se situa numa perspectiva que não está prevista

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

ou acabada. Um futuro que não seja a continuidade do que a busca desenfreada do capital plasma agora em nossas sociedades, mas um futuro de possibilidades alicerçado em uma busca constante por justiça ambiental, social e climática e que nos permita “*sermos mais humanos do que somos*”, conforme destacam Trombetta e Trombetta (2010, p. 221), em sintonia com a nossa mãe terra a partir do que o pensamento freireano nos definiu como humanização.

O PROGRAMA *PODCAST AMBIENTE Y COTIDIANIDAD*

Na presente era digital, a adequação de espaços para a difusão do conhecimento científico e acadêmico é uma necessidade. Incursionar nos espaços digitais para ampliar o acesso do público a informação passou a ser uma tarefa importante para diferentes grupos. Portanto, compreender estes espaços como ferramentas que dinamizam o saber, é elementar, e mais ainda, na conjuntura atual de pandemia que impulsionou o uso das redes virtuais.

O projeto *podcast* “Ambiente y cotidianidad²” (Environment and Everyday Life³) foi pensado como um cenário dialógico para alcançar outros espaços e outros públicos. O programa surge durante a primeira quarentena da pandemia no Brasil, ou seja, no mês de abril de 2020, ao refletir no papel dos professores e dos pesquisadores na comunicação da ciência e de suas pesquisas, relacionada concretamente em uma realidade histórica, social e cultural dos cidadãos. Nesse sentido, esta iniciativa buscou ir além das leituras discutidas num grupo de pesquisa e seus projetos; apresentando questões da vida diária, vários avanços da ciência e da área de educação ambiental de um modo que pudesse ser compreendido facilmente pela população. A iniciativa partiu dos seguintes pressupostos: de que há na sociedade uma falta de cultura socioambiental que permita repensar-nos como seres plenos, históricos biológicos, sociais, políticos e culturais; que estamos imersos numa sociedade líquida, e que, de acordo com Bauman (2001) torna-se necessário utilizar meios de comunicação de acordo com a mobilidade própria da sociedade para fazer educação, divulgação científica e ativismo ambiental; e a necessidade de ser um canal de referência gerenciado por uma mulher e contribuir no empoderamento das mesmas.

O referido programa adotou objetivos cognitivos, atitudinais e sensitivos. Dentro dos objetivos cognitivos, se pretendeu contribuir para a compreensão de temáticas socioambientais

² Disponível em: <https://www.spreaker.com/show/ambiente-e-cotidianidade>

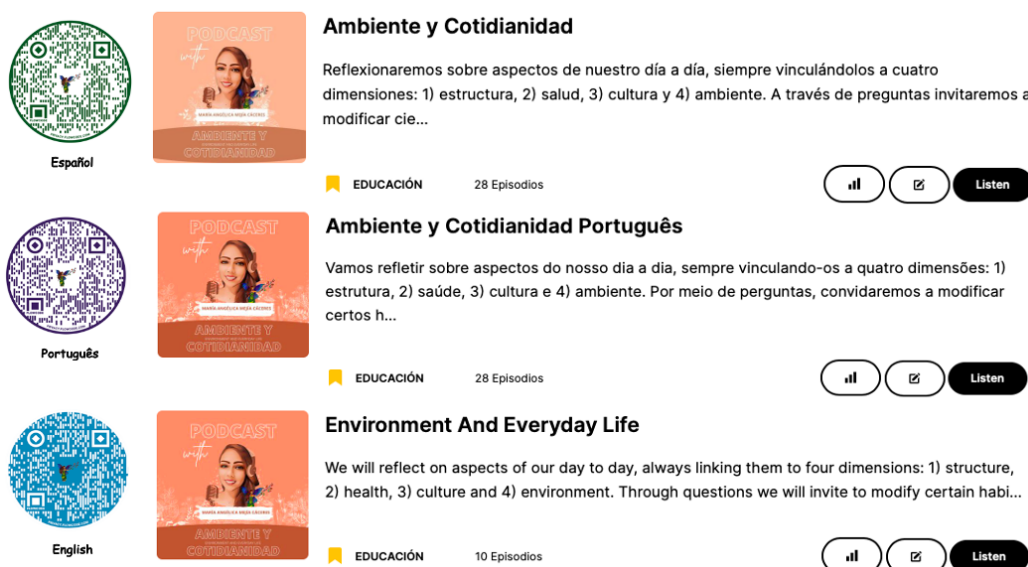
³ Disponível em: <https://www.spreaker.com/show/environment-and-everyday-life>

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

da atualidade numa linguagem cotidiana e de maneira curta, convertendo o conhecimento complexo e pouco familiarizado à sociedade a um discurso sintético, de fácil entendimento e de ampla dialogicidade. Como objetivo atitudinal assumimos a possibilidade de abordar conhecimentos que pudessem ser utilizados no dia a dia e como objetivo sensitivo provocar uma reflexão ou um olhar mais atento dos ouvintes para as questões sensíveis apresentadas no sentido de despertar a solidariedade, respeito, ajuda e colaboração pelos outros e outras.

O programa está estruturado por episódios de curta duração permitindo assim uma rápida difusão da informação nas plataformas como as redes sociais (ver figura 1 - o programa nos três *podcasts*). Os episódios são apresentados mediante dois formatos: o primeiro deles são monólogos realizados pela criadora, os quais são organizados previamente mediante um roteiro que considera aspectos da retórica; já no segundo formato, são convidados/as, os quais se caracterizam por serem especialistas e com um alto grau de reputação na temática, sendo de diferentes países. Por isso, os/as convidados/as discutiram e compartilharam informações relacionadas às questões atuais, como por exemplo a COVID-19. Além disso, foram criadas campanhas, como o mês de empoderamento feminino, o mês de decolonialidade e o mês da mudança climática.

Figura 1: Programa Ambiente y Cotidianidad nos três podcasts.



Por se tratar de um *podcast* ibero-americano, contamos com episódios principalmente em português e em espanhol⁴, e aos poucos estes são traduzidos ao inglês, portanto, o programa contou com uma equipe de voluntários para fazer a voz dos/as convidados/as no outro idioma

⁴ Disponível em <https://www.spreaker.com/show/ambiente-y-cotidianidad>

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

caso o/a convidado/a não soubesse falar em mais de uma língua. Os *podcasts* pretenderam romper fronteiras ao serem publicados em diferentes idiomas (ver figura 2 - identidade do programa Ambiente Y Cotidianidad). Baseando-se nos valores fundamentais para humanidade como dialogicidade, equidade, justiça social, respeito pela diversidade cultural, o projeto buscou abrir espaço para convidados/as de diferentes comunidades étnicas, e/ou de nacionalidades diversas.

Figura 2: Identidade do programa Ambiente y Cotidianidad.



Essa valorização regional foi trabalhada desde o desenho da logo, onde se desenvolveu uma perspectiva estética, como uma maneira de abraçarmos as diferentes construções culturais que têm sido base do pensamento e materialização dos *podcasts*. A logo tem um desenho pintado a óleo num cenário natural, no qual há uma fada, que simboliza Gaia, a mãe Terra, a mulher, a pachamama. Elas são símbolos de liberdade de desfrutar a conexão com a Terra, com nossa moradia. Suas mãos simbolizam os instrumentos do conhecimento estético, poético e científico, com a intervenção e transformação da natureza. Das suas mãos saem borboletas, as quais simbolizam diferentes culturas e coletivos do contexto ibero-americano, compartilhando entre elas, a liberdade; os céus têm as cores da bandeira Colombiana. As borboletas simbolizam os países, como o Brasil, Colômbia, México, Argentina, Chile, Uruguai, Espanha, Costa Rica, Cuba, Paraguai e Peru.

Portanto, é um projeto que procura um diálogo de saberes entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos ancestrais, das diversas comunidades. A imagem materializa e reflete a *boniteza* de Freire (1996, p. 32), no sentido de que educar ou comunicar pressupõe a integração das dimensões estéticas e éticas, que se configuram na busca de costurar diversos mundos, culturas e povos a partir de uma imagem, mantendo a “decência e boniteza de mãos

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

dadas”. Nessa busca de diálogo os episódios são publicados também em formato de texto escrito (*blog*), sendo que os primeiros seis episódios foram publicados em parceria com o Laboratório de Limnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em espanhol e português, e posteriormente, com a parceria com *Friends for Future*, esses primeiros seis episódios foram publicados somente em inglês na página deles www.friendsforfuture.eu, e os episódios restantes nos três idiomas.

REFLEXÕES E ENCONTROS COM CONCEITOS FREIRIANOS

Nesta seção apresentamos os diferentes episódios do programa Ambiente y cotidianidad (Environment and Everyday Life) com base nos elementos que Freire (2020a) estabelece como necessários ou identifica como críticos para uma educação voltada para mudança social. Nesse sentido, se propõe situações comunicativo-educativas freireanas como complemento a esse exercício de ouvir os episódios. Consideramos, nesta perspectiva, que os professores ou pessoas que utilizem os episódios com fins educacionais ou de divulgação científica, uma vez ouvidos, façam um levantamento do universo vocabular e de conceitos chaves, estabelecendo uma relação com as situações comunicativo-educativas freirianas planejadas aqui, criando situações existenciais típicas e estabelecendo relações com as redes de vida dos grupos com quem se trabalha.

O SER HUMANO COMO UM SER DE RELAÇÕES NO MUNDO DA NATUREZA-CULTURA

“a importância de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representando na realidade cultural. e de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica, de que resulta o conhecimento que expressa pela linguagem” (Freire, 2020a, p. 137).

Mejía-Cáceres e Zambrano (2018, p. 89) identificam como um princípio dos processos da educação ambiental “o reconhecimento do eu, do outro e do oikos desde uma ética ambiental e um sistema de valores ambientais mediante o uso da poética e estética”, princípio que deve ser a base nas relações do ser humano, já que este deve reconhecer-se como um ser que coabita com outros seres como ele, humanos, mas também com outros não humanos, mas o que não significa que por isso tenham menor valor ou devam estar ao serviço dele. Desse modo, consideramos que 11 dos episódios publicados até o momento partem das experiências vividas,

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

dos ideais pessoais e confrontados pelo social, o que forma a identidade do programa; além do que o uso da dialética do reconhecimento nos permite pensarmos em um primeiro momento em nós mesmos como sujeitos em diferentes ambientes, nosso lar (episódio 1, 3, 5, 26), nossa sociedade (episódio 2, 4, 13, 25, 27, 28); mas também em nossas múltiplas identidades (episódio 1, 14).

Como indica Krenak (2019) devemos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas que nos inclui, recuperar nossas camadas da natureza que estão em nós, e assim poderemos ter um ethos respeitoso da morada, da nossa casa, reconciliar com a cultura e a natureza a partir de atitudes de respeito, solidariedade e diálogo (NOGUERA, 2004). No quadro 1, apresentamos um conjunto de episódios onde propomos algumas situações comunicativo-educativas que consideramos como situações freirianas as quais os/as educadores podem desenvolver práticas pedagógicas tomando como base os episódios e complementando para recriar ou resgatar nossas relações humano-natureza-cultura.

Quadro 1: Episódios sobre o ser humano como um ser de relações no mundo de natureza-cultura

Ep	Título	Síntese do episódio
1	O que o lixo de tua casa diz?	Neste episódio narra-se o tipo de lixo que se produz numa casa determinada, e se reflexiona como ele pode estar vinculado ao sistema (desigualdade ao acesso de água potável, problemas de saneamento), à saúde (alimentação saudável, doenças associadas à água potável e a uma má alimentação), à cultura (consumo de acordo a nossas costumes) e ao ambiente (resíduos, desechos, reciclagem, reutilização).
5	Dicas para o uso de máscaras	Neste episódio se dialoga com uma professora universitária da área de saúde, que aborda as diferentes máscaras que existem de uso público, porque são importantes na proteção do COVID-19; como usar e quais são os erros mais frequentes, qual é o tratamento que devemos fazer depois do uso das máscaras.
28	Transformando nossa relação com o ambiente	O convidado explica como a relação humano -natureza pode gerar crises. De se recriar, se revelar nas redes da vida, no território. Deixar a tradição mercantilista como vínculo de nossa cultura com a natureza.
2	Atividades para crianças e jovens	Se propõe uma atividade para criar ou recriar a realidade de jovens mediante a arte e posteriormente discutir aspectos da sociedade, características socioambientais (impactos vs natureza intocada), refletir sobre a relação homem-natureza, materialidade e espiritualidade
3	Como ser mais sustentável	Neste episódio tem um professor universitário convidado e se fazem três perguntas: o que é e porque é importante a sustentabilidade? Que hábitos incluir em nosso dia a dia para ser mais sustentáveis? Como podemos incluir nossa família nesta nova cultura?
13	Empregos verdes	Dialogamos com a perspectiva laboral, considerando que o mercado laboral também deve ser um ator que considere os aspectos ambientais, e devem ter uma responsabilidade social e ambiental.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

26	Consumo Responsável e Mudança Climática	Nesse episódio, se dialoga com um convidado sobre como mudar nosso consumo, porque este afeta o meio ambiente e contribui para a mudança climática. O convidado explica o que é a pegada do Carbono em relação ao nosso consumo e dá dicas de como podemos ter um consumo responsável.
4	Como avaliar a informação que recebemos através das redes sociais?	Dado a quantidade de fake news, o episódio inicia fazendo referência à indústria cultural e ao capital. Posteriormente, se fala da importância de verificar informações, compará-las com a ciência e o contexto.
16	Habilidade para a vida, inteligência intrapessoal e interpessoal	As múltiplas inteligências de Howard Gardner. Se enfoca posteriormente na inteligência intrapessoal, como parte de um primeiro nível da educação ambiental, estar bem consigo mesmo para depois melhorar a relação com o outro.
25	Fenômenos Associados às Mudanças Climáticas	Neste episódio se explica o que é a mudança climática e qual é a diferença com o aquecimento global.
27	Mudança Climática um problema político?	Este episódio dialoga com um assessor parlamentar, e se pergunta: por que a mudança climática é um problema político? Quais são as pessoas mais afetadas pela mudança climática? Como os cidadãos podem contribuir na luta contra a mudança climática.

Para complementar o uso do *podcast* dentro da sala de aula dos episódios 1, 5 e 28, considerando a perspectiva freiriana, se recomenda aos/as educadores utilizar o background cultural (formas de proceder, percepção da realidade) como unidade pedagógica; posteriormente discutir o ser humano como um ser de relações no mundo de natureza-cultura, cujas ações têm impactos positivos ou negativos a nível local, regional e mundial. Para o uso do episódio 2 se pode discutir o ser humano como um ser criador e recriador na realidade e na compreensão dela, e interpretar a manifestação poética-estética da obra de arte. No uso dos episódios 3, 13, 26 o/a educador/a pode problematizar a imagem do sujeito consumidor em detrimento da imagem do cidadão; trazer ao diálogo o ato de “esperançar” e transformar nossos hábitos depredadores que geram a mudança climática e novas pandemias e debater sobre a diversidade como unidade, considerar a coincidência dos objetivos da luta.

Com o episódio 4, pode-se usar a categoria freiriana do saber superado como ignorância, mediante o uso da luta contra negacionismo e *fake news* como unidade pedagógica; e questionar a propaganda ideológica, política ou comercial. Com o episódio 16 e a partir das categorias freirianas de diversidade e amor (FREIRE, 2020b) na prática educativa, podem-se abordar como se reconhecer as diferenças entre as pessoas para construir algo coletivo, e de intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. E com os episódios 25 e 27 pode-se discutir o papel do ser humano como um acelerador dos problemas ambientais e a partir

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

de experiências de vida, utilizar o background cultural para exemplificar situações de injustiça socioambiental.

DE UMA EDUCAÇÃO BANCÁRIA A UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Como se indicou anteriormente, os humanos se constituem na arena do diálogo, mediatizados pelo mundo no exercício da palavra, e por isso para Freire a dialogicidade é uma exigência epistemológica da e essencial no exercício da democracia (FREIRE, 2013).

Na ação dialógica “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (FREIRE, 2016, p.227), isso implica também uma dialética do reconhecimento ou alteridade, na qual a identidade se produz no jogo de identificações e com a diferenciação no processo diferenciante (FERNÁNDEZ, 2008), em outras palavras,, Mejía-Cáceres e Zambrano (2018) afirmam:

Para o estabelecimento de relações entre as diferenças é necessário a construção de um sistema de valores, no qual participem a vontade, o amor, a paixão por construir um diálogo, a compreensão do outro e justiça (p. 90).

Adicionalmente, a ação dialógica implica problematizar, ou seja, uma análise crítica sobre a realidade problema, também se obriga a união dos oprimidos entre si, e deles com ela; implica também a organização das massas populares; e a síntese cultural, na qual a realidade a ser transformada é a incidência da ação dos atores (FREIRE, 2016). No quadro 2, apresentamos alguns episódios, suas descrições e posteriormente, estabeleceremos as situações comunicativo-pedagógicas.

Quadro 2: De uma educação bancária a uma educação dialógica

Ep	Título	Síntese do episódio
6	Reflexões desde a Educação Ambiental em tempos de pandemia	Neste episódio se dialoga com uma professora universitária sobre projetos de educação ambiental sobre os estudos críticos do discurso e a pedagogia de Paulo Freire, o que permite perceber os problemas socioambientais associados às diferenças de poder e desigualdades sociais
8	A importância da educação de base comunitária	Este episódio tem um professor universitário convidado que explica a importância da educação comunitária no diálogo com o território, mediante o diálogo com a ecologia de saberes, para reconhecer os saberes locais, os mestres, maestrinas dos saberes locais, compreender que o saber dinâmico e territorializado possibilita um acesso a uma educação contextualizada às realidades locais.
17	Educação ambiental: Uma experiência no Chile	Este episódio tem como convidado um professor do Chile, que fala sobre a educação ambiental neste país e a criação de programas comunitários de educação ambiental para responder às necessidades territoriais.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

23	Concepções sobre pesticidas	A convidada fala de uma pesquisa realizada sobre as crenças, interesses, e experiências de estudantes de um programa de licenciatura sobre o uso de agrotóxicos.
24	Fridays for Future: Uma experiência no Brasil	Este episódio dialoga com uma professora mediante as perguntas: porque é importante participar em ações contra a mudança climática? Que tipo de ações conhece e tem participado contra a luta da mudança climática? Como a comunidade tem reagido às ações feitas com os estudantes?

O/a educador/a pode trabalhar como uma unidade pedagógica a “consciência bancária” da educação, para isso pode discutir a passividade do/a estudante na construção de conhecimento e a superioridade do/a educador/a, mediante os episódios 6 e 8 pode discutir como as comunidades têm um conhecimento que é válido e que deve ser reconhecido, trazer ao debate a diferença entre ter um conhecimento teórico e um conhecimento prático, como articular os dois tipos de conhecimentos para desenvolver a capacidade de criação do homem, e da transformação. Com os episódios 17, 23 e 24 pode se discutir o conceito de sociedade em transição, como as concepções estão em constante mudança, e as características de uma sociedade fechada, a qual procura a continuação do status ou privilégio. Estes dois conceitos podem ser vinculados a discutir aspectos relacionados às injustiças socioambientais e as pautas dos movimentos sociais.

DESENVOLVER UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE A PARTIR DA ATIVIDADE CRIADORA

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2020b, p. 41)

Segundo Freire (2020b), todo ser humano tem um ímpeto criador, e nesse sentido, a educação tem um papel muito importante no processo de desenvolver esse ímpeto, implicando portanto, em recusar a domesticação, sendo necessário desenvolver uma consciência crítica para transformar a realidade. Essa transformação pode-se dar mediante o discurso, já que através dele “os/as sujeitos/as interagem, participam, interpretam, fazem oposição ou apoiam

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

processos sociais e ao mesmo tempo, propõem elementos no domínio do realizado, eventos ou atividades” (MEJÍA-CÁCERES; FREIRE, 2020, p. 241).

Considerando essa capacidade criadora manifestada em eventos mediante os discursos, a possibilidade de gerar pontos de pausa nas relações hegemônicas é um fato. A influência ou não do evento dependerá de como está estruturada a interação social, ou seja, participantes, identidades, papéis, conhecimentos, ideologias, entre outros (VAN DIJK, 2016). Freire (2020b) estabeleceu algumas características da consciência crítica, as quais podemos aplicar num evento de comunicação o que nos permitiria criar pontos de quebra em relações hegemônicas e que, portanto, nós podemos utilizar como situações comunicativo-educativas. No quadro 3 identificamos alguns episódios que poderemos usar para discutir as características da consciência crítica de Freire como unidades pedagógicas.

Quadro 3: De uma consciência ingênua a uma consciência crítica.

Ep	Título	Síntese do episódio
7	Mulheres em tempos de COVID-19	Este episódio é um monólogo, no qual se reflete sobre violência de gênero e / ou doméstica. O aumento de casos de violência e feminicídios na quarentena do COVID-19, e algumas estratégias de ajuda ao sofrer violência de gênero, assim como código para solicitar assistência segundo o país.
9	Mês do empoderamento feminino	Se explica para os ouvintes porque o <i>podcast</i> aborda aspectos relacionados à violência de gênero e, desta vez, sobre o empoderamento das mulheres. Na agenda de 2030 para o desenvolvimento sustentável proposta pela UNESCO, encontramos um dos objetivos para alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Mas, principalmente porque somente dessa maneira podem ser estabelecidas sociedades mais justas.
10	A mulher pode ser uma profissional independentemente de sua origem étnico-racial	Este episódio contou com a participação de três mulheres convidadas, duas mulheres indígenas e uma mulher negra. As mesmas responderam às perguntas: O que significa ser indígena ou negra em uma sociedade ocidental? Por que não devemos permitir que nossa origem étnico-racial seja um obstáculo para ser um profissional? E, finalmente, deixaram uma mensagem para as mulheres.
11	A mulher pode participar na política	Este episódio tem três convidadas para dialogarem sobre a participação da mulher na política, daí que uma convidada é a primeira mulher indígena prefeita em 200 anos, a segunda convidada é a subdiretora de políticas e planos ambientais da Colômbia e a terceira é uma mulher indígena co-deputada no Brasil.
12	A mulher poder se o que ela quiser	Neste episódio as convidadas não compartilham a área de trabalho, mas que são inspirações para outras mulheres, a primeira é uma professora negra universitária que fala da importância das agendas de mulheres negras em espaços acadêmicos, a segunda convidada é uma mulher colombiana empresária em países desenvolvidos.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

14	A sociedade que o COVID-19 revela: O caso latino-americano	Este episódio é um monólogo sobre os impactos da COVID-19 na sociedade, se reflete sobre as contradições adjacentes ao capitalismo e, portanto, as tensões geradas pela COVID-19 entre saúde e economia.
15	A libertação da mãe terra	Este episódio é um monólogo, o qual fala sobre os movimentos sociais para proteger a natureza pelos indígenas, se exemplifica o modelo do Bom viver da Bolívia, o movimento da libertação da mãe terra da monocultura da cana de açúcar pelas comunidades Nasa na Colômbia, entre outros, e a falta de vontade política para apoiar as comunidades na proteção do ambiente.

A primeira característica estabelecida por Freire (2020b, p. 53) é “Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para análise do problema”. Desse modo, podemos estabelecer relação com os episódios 7, 14 e 15, os quais introduzem um problema social, mas que a complexidade do dito problema não pode ser desenvolvida nesse episódio, mas que pode ser usado como provocação, portanto, o professor pode usar como introdução e estabelecer conjuntamente com os estudantes critérios de análise.

Podemos trazer o episódio 10 e 11 para articular a segunda característica “reconhecer que a realidade é mutável”. O/A educador/a pode fazer a ligação com a história para discutir como os povos indígenas e afrodescendentes têm sofrido opressões através dos tempos e ao mesmo tempo, mostrar a conquista de direitos resultado das lutas, e exemplificar com o episódio 11, a possibilidade de mudanças ao ter a fala de uma mulher indígena eleita prefeita de uma cidade depois de 200 anos de patriarcado.

Adicionalmente, os episódios 9, 10, 11, 12 concentram-se na abordagem do empoderamento feminino, mediante exemplos de mulheres que lutam contra preconceitos, refutando a ideia de que a mulher deve ser somente “dona de casa”, permitindo trabalhar uma característica da consciência crítica defendida por Freire, sobre a possibilidade de livrar-se de preconceitos (FREIRE, 2020b). Como exemplo de abordagem educativa, o/a educador/a poderá complementar a discussão com exemplos e situações sociológicas próprias do contexto do/a estudante.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: DE UMA SOCIEDADE ALIENADA A UMA SOCIEDADE EM TRANSIÇÃO

A ideia de colonialidade está atrelada ao projeto de colonialismo ou colonização, numa perspectiva mais ampla. Diz respeito ao processo de dominação entre grupos sociais, estabelecendo uma relação de superioridade daquela que domina sobre o dominado, a ponto de suplantar seus conhecimentos, sua cultura, sua identidade e porque não dizer, a sua humanidade (DUTRA; CASTRO; MONTEIRO, 2019, p.2)

Segundo Freire (2020b) a sociedade alienada se baseia na imitação servil de outras culturas, e desse modo, não existe consciência do próprio existir, não existe uma consciência crítica. Nesta sociedade é comum a violência dos opressores, como afirma Meneses (2019) no domínio da cultura ela se dá no campo da educação, em suas palavras “a colonização tem atuado através de processos de violenta intervenção política e epistemológica, os quais resultaram na suspensão do crescimento orgânico das instituições e das histórias dos colonizados” (p.20). Entretanto, as sociedades podem buscar a desalienação mediante o surgimento de novos valores. Quando as massas passam de espectadoras passivas a um estado de democratização, elas começam a exigir participação mediante mais educação, o que Freire chama de educação de massa na correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserirem” nela criticamente” (2016, p 54). O programa *podcast* trouxe em alguns de seus episódios elementos da história, que para muitos é naturalizada ou irrelevante, e que pode ser considerada como um processo que permite avançar nos caminhos do movimento da decolonialidade, a partir da educação.

Quadro 4: De uma sociedade alienada e invadida culturalmente a uma sociedade com pensamento decolonial.

Ep	Título	Síntese do episódio
18	Entendendo a decolonialidade	Temos como convidado um professor universitário ao qual se fez as perguntas: ainda existe colonialidade? o que é decolonialidade? como podemos trazer em nosso dia a dia?
19	Discutindo a decolonialidade do ser e do viver	Este episódio tem como convidada uma professora universitária que responde às perguntas o que seria a colonialidade do ser e do viver? e o que podemos fazer em nosso dia a dia para descolonizar o ser e o viver?
20	Colonialidade no México	Este episódio tem como convidado um integrante da comunidade do pensamento decolonial no México, a quem se perguntou: quais são as marcas de colonialidade no México? Quais são as expressões de resistência? Como tem se desenvolvido os processos

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

		decoloniais no México?
21	Um olhar da História à Colonização	Temos como convidado um professor universitário que dá uma perspectiva histórica ao processo de colonização, o professor desenvolve seu discurso iniciando desde os tempos medievais, para explicar como a reforma luterana transforma o ocidente e ajuda a pensar o mito da modernidade.
22	As Revoluções Científicas: Por que são do Ocidente e não de Oriente?	Temos como convidado um professor universitário ao qual se pergunta por que a maioria dos conhecimentos se produzem no ocidente (norte)? a desumanidade é produto de que? e qual é o papel da religião na colonização?

Os episódios 18, 19, 20, 21 e 22 acompanhados da orientação do/a educador/a, podem ser usados sobre a discussão de ter um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade para gerar ações concretas. Fazer uso de um diálogo de saberes permitirá aprofundar em certos conhecimentos discutidos pelos/as convidados/as dos episódios. Freire insistiu na ação, não em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre as suas ações.

O/a educador/a pode associar como unidade pedagógica a “invasão cultural” assim como, a relação "sujeito-objeto" próprio de relações de dominação, até chegar a revolução cultural, a ação cultural dialógica, abordando conceitos de cultura, transformação cultural, colaboração, união, organização e síntese cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que considerando o *podcast* como uma ferramenta própria da indústria cultural que pode contribuir para a semiformação e a prática colonial, também consideramos seu potencial de comunicação. Nesse sentido, encontramos a possibilidade de utilizar programas de *podcast* que desde sua concepção têm sido pensados em uma perspectiva latinoamericana, feminista e ambientalista. O estudo e as ações realizadas permitiram considerar que o *podcast* pode ser usado como um importante complemento de processos educacionais, neste caso, na abordagem de problemáticas socioambientais tais como: a emergência climática, o ecoetnogenocídio, fragilidade da legislação ambiental, migrações ambientais, demarcações de terras indígenas, entre outras questões.

Reiteramos que considerar o *podcast* com um projeto dialógico é possível, dado que para Freire, o diálogo possui um caráter dialético-problematizador pois é por meio do diálogo que temos a chance de experimentar o distanciamento necessário para observar o mundo e a nossa própria existência.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

A possibilidade de recorrer ao pensamento freiriano e, neste sentido, considerar algumas de suas categorias como fundantes; como a humanização, o diálogo, dialogicidade, a criticidade e a criatividade; desde o planejamento dos episódios de programas de *podcast*, permite-nos inferir que é viável, a partir do reconhecimento do homem e da mulher como seres de relações que estão no e com o mundo, contribuindo no incremento das conexões e parcerias entre espaços informais e formais e, em processos educativos emancipatórios e libertadores.

A partir do uso de situações comunicativo-educativas freirianas se contribui na interpretação do conhecimento científico como um processo cultural, ao permitir análises dos processos dialógicos no interior dos episódios, assim como, com o contexto do ouvinte. Identificamos a importância de gerar critérios de seleção dos programas de *podcast*, mas também gerar estratégias educacionais que contribuam na construção de uma postura crítica.

Afinal, se o objetivo é atuarmos na formação de cidadãos e cidadãs críticos e críticas, estes precisam apresentar postura ética de crítica à ordem social pautada na produtividade material que se baseia na exploração do ambiente de modo utilitário e pragmático, bem como na persistência da desigualdade, da exclusão social e ambiental. Ademais, tais cidadãos e cidadãs se caracterizam como seres comprometidos/as com a totalidade da vida em todas as suas formas.

Com esta compreensão, vislumbramos que o projeto *podcast* Ambiente y Cotidianidad possibilita contribuir para a constituição de atitudes e valores que transformem as relações da sociedade com ela própria e da sociedade com a natureza. E, à luz desse pensamento, compreendemos que educadores/as e *podcasters* podem se reinventar na busca por conteúdos e metodologias que permitam a transformação social tendo a tecnologia e as linguagens contemporâneas como aliadas dos processos educativos e dos processos de divulgação do conhecimento.

AGRADECIMENTO

A presente pesquisa foi realizada com apoio da FACEPE (Fundação do Amparo a Ciência e Tecnologia).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. .; HORKHEIMER, M. (1947). **Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos**. Disponível em: <https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em: 19 maio de 2021.
- DUTRA, D. S. A.; CASTRO, D. J. F. A.; MONTEIRO, B. A. P. . **EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DE CAMINHOS OUTROS**. In: Bruno A. P. Monteiro; Débora S. A. Dutra; Suzani Cassiani; Celso Sanchez; Roberto D. V. L. Oliveira. (Org.). *Decolonialidades na Educação em Ciências (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências)*. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2019, v., p. 01-17.
- ARISTIZABAL, A. Podcasting: A Preliminary Classroom Study. **GisT Education and Learning Research Journal**, p. 30-40, 2009.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.
- BIERMAN, J. VALENTINO, M. Podcasting initiatives in American research libraries. // **Library Hi Tech**, v. 29, n.2, p. 349-358, 2011.
- BIZZO, N. História da ciência e Ensino da ciência: instrumentos para a prática e a pesquisa escolar. In: BIZZO, N. CHASSOT, A. AMORIM, V. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Summus. 2013, p.13-59.
- CASTRO, D. J. F. DE A.; MONTEIRO, B. A. P. A (re)existência de mulheres na forma de saberes ancestrais: repensando outras relações entre ciência, ambiente e educação no contexto pandêmico. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 7, n. Especial, p. 1-16, 2020. doi.org/10.47401/revisea.v7iEspecial.14425.
- FERNÁNDEZ, G. Mismidad y otredad: identidad y diferencia en el mundo contemporáneo. In: *Primera Jornadas de Filosofía Política, Democracia, Tolerancia y Libertad*. Departamento de humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca). 2008
- FREIRE G. Ideias sem fio: Um panorama sobre podcasts no Brasil. Monografia do Curso de Comunicação Organizacional, Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. 2015.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 48 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020a.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 42 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020b.
- FREIRE, P. **Extensão e Comunicação**. 18 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017.
- FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**. 62 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- FREIRE. P. **À sombra desta mangueira**. 11 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. 1 Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

GOES, A. Mídiação e plataformação: aproximações. **Revista Novos Olhares**, v. 8. n. 2, 2019.

JESUS, W. B de. Podcast e educação: um estudo de caso. 2014. 56 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/121992>

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

LANDER. E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 1993.

MALDONADO-TORRES, N. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B.; MENESES, M. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina. 2009. p. 337-382.

MARROQUIM, R. Jornalismo e construção social da realidade: o despertar do acontecimento e a composição da notícia. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010

MEJÍA-CÁCERES, M.A; FREIRE, L. Eventos Comunicativos de Esperanza en el Contexto de Educación Ambiental en la Formación Inicial de Profesores en Colombia. **Ensino, Saúde e Ambiente**. Número Especial, p. 239-254, 2020

MEJÍA-CÁCERES, M. A.; ZAMBRANO, A. C. **Ciencias, Cultura y Educación Ambiental: Una propuesta para los educadores**. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2018.

MENESES, M. Os Desafios do Sul: traduções interculturais e interpolíticas entre saberes multi-locais para amplificar a descolonização da educação. In: MONTEIRO, B; DUTRA D; CASSIANI S; SÁNCHEZ, C; OLIVEIRA R. **Decolonialidades na Educação em Ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2019, p. 19-43.

NATAATMADJA, I; DYSON; L. The Role of Podcasts in Students's Learning. **International Journal of Interactive Mobile technologies (IJIMT)**, v. 2, n.3, p. 17-21, 2008.

NOGUERA, A. P. **El Reencantamiento del Mundo**. México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente-PNUMA, 2004.

POLLOCK, J. **Web Semântica para leigos**. Alta Books. Rio de Janeiro. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

QUÍÑONEZ, S.A. Defensa ambiental, derechos humanos y ecogenoetnocidio afrocolombiano. In: **Pesquisa em Educação Ambiental**. v.13, n.1, p.10-27, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p10-27>. Acesso em: 09 ago. 2020.

RAJIC, S. Educational Used of Podcasts. *The Fourth International Conference on e-Learning, Belgrade, Serbia, Proceedings*, p. 90-94. 2013.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

TROMBETTA, S; TROMBETTA, L. Inacabamento. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p 221-222.

VAN DIJK, T. Análisis Crítico del Discurso. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, n. 30, p. 203–222, 2016.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

MARIA ANGÉLICA MEJÍA- CÁCERES

Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural do Pernambuco, Recife, Brasil. Doutor em Educação em Ciências e Saúde (NUTES/UFRJ). Pós-doutoranda no PPGEC da UFRPE. Mestre em Educação com ênfase no ensino das ciências (Universidad del Valle, Colombia). Especialista em Gestão Social (PUC, Cali). Licenciada em Educação Básica com ênfase em Ciências Naturais e Educação Ambiental (Universidad del Valle, Colombia). Pesquisadora em Educação em Ciências e Educação Ambiental, com ênfase na formação de professores, análise do discurso e análise de políticas educacionais.

BRUNO ANDRADE PINTO MONTEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (NUTES/UFRJ) e Mestrado Profissional em Ensino de Química (PEQUI/UFRJ). Doutor em Educação em Ciências e Saúde (NUTES/UFRJ). Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde (NUTES/ UFRJ). Licenciado em Química (UFRJ) e em Física (UNIS). Professor Associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Macaé). Pesquisas no campo da educação e divulgação em Ciências, com ênfase nas temáticas de formação de professores, decolonialidade, direitos humanos, interculturalidade, educação ambiental, mídias, espaços escolares, não escolares.

MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO

Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural do Pernambuco, Recife, Brasil. Doutora em Educação (UFPE), Pós-doutora em Educação (UFS), Mestre em Ensino das Ciências (UFRPE) e Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (UFRRJ). Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO) e Coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UFRPE. Desenvolve pesquisas no campo da formação e prática pedagógica de professores, educação ambiental e ensino de ciências e biologia.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Esperançar em tempos pandêmicos: a Beleza e a Educação Estética como direitos fundamentais da humanidade

Hope in pandemic times: Beauty and Aesthetic Education as fundamental rights of humanity

Adrienne Ogêda Guedes¹; Edilane Oliveira da Silva²; Michelle Dantas Ferreira³

¹ Doutora, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: adrienne.ogeda@gmail.com, / ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5632-4539>

² Mestre, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: laneoliveirasilva@hotmail.com, / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6422-4121>

³ Mestre, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: michaduda@yahoo.com.br, / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8314-1903>

Palavras-chave:

educação estética;
formação docente;
beleza. experiências;
princípios freireanos.

RESUMO: O presente texto tem como mirada convocar que sonhemos e experimentemos uma Educação viva e orgânica que acontece pelo viés do corpo e dos sentidos, que prima pela beleza, pelo coletivo, que se propaga pela experiência, pelos movimentos democráticos e que a cada dia nos aproxima mais da utopia como processo de transformação da realidade. Para isso, nos conectamos aos fios dos princípios e conceitos Freirianos esparramados por suas diversas obras, entremeando-os ao conceito de Educação Estética (DUARTE JR., 2000), atrelado à beleza (HILLMAN, 2010; VECCHI, 2017; PERISSÉ, 2014) e entretido pela experiência Larroseana, que convida os/as sujeitos/as a se integrarem ao que está ao redor. Atentas ao contexto de pandemia e do desgoverno que vivemos, pontuamos o quanto temos sido afetadas em nossas múltiplas dimensões, e agora, mais do nunca apostamos nos conceitos anteriormente citados - Educação Estética, experiência, beleza, sonhos - como direitos fundamentais à humanidade, que se configura complexa, heterogênea, plural, como alerta Krenak (2019). Buscamos construir utopias cotidianas no trabalho, nas instituições nas quais atuamos - na Educação Básica e na Universidade -, na pesquisa, na formação e na vida, primando pela coletividade, pelo ser ao invés de ter, pela boniteza, em um processo cíclico de conectar a realidade a partir de uma postura crítica. Assim sendo, o nosso texto é, primeiramente, um convite a criação e fortalecimento de Inéditos-viáveis.

Keywords:

aesthetic education;
teacher training;
experiences; beauty;
freirian principles.

ABSTRACT: This text aims to call for us to dream and experience a living and organic Education that takes place through the body and senses, which strives for beauty, for the collective, which propagates through experience, through democratic movements and which brings us closer every day more of utopia as a process of transforming reality. For this, we connect to the threads of Freirian principles and concepts spread throughout his various works, interweaving them with the concept of Aesthetic Education (DUARTE JR., 2000), linked to beauty (HILLMAN, 2010; VECCHI, 2017; PERISSÉ, 2014) and interwoven by the Larrosean experience, which invites subjects to integrate with their surroundings. Aware of the pandemic context and the lack of governance in which we live, we point out how much we have been affected in our multiple dimensions, and now, more than ever, we bet on the aforementioned concepts

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

- Aesthetic Education, experience, beauty, dreams - as fundamental human rights, which it is complex, heterogeneous, plural, as Krenak warns (2019). We seek to build everyday utopias at work, in the institutions in which we work - in Basic Education and at the University -, in research, training and in life, striving for collectivity, for being rather than having, for beauty, in a cyclical process of connecting reality from a critical stance. Therefore, our text is, first of all, an invitation to create and strengthen Viable Unpublished.

ESPERANÇAR PARA COMEÇAR: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 2020a, p. 25)

A epígrafe que abre esse artigo afirma, junto com Freire, estar nosso vivo interesse nos processos, nos caminhos já percorridos ou nos que ainda virão, nas relações e parcerias que vamos criando nos percursos. São esses processos que contam do que é tecido junto, da resposta que vamos dando às distintas situações e contextos que se apresentam, conferindo a esse processo de se fazer professoras-pesquisadoras uma dinâmica que nunca está dada, pronta e acabada; mas que é também o fluxo do qual o inacabamento é parte. Somos professoras e pesquisadoras da Educação Básica e da Educação Universitária, que buscam semear o esperar (FREIRE, 2020a) por uma Educação mais democrática, afetiva, estética, que cultive bonitezas em meio a contextos nem sempre propícios ao florescer. Que atuam nas brechas, na tentativa de subverter as lógicas produtivistas, meritocráticas, competitivas que colocam o individual acima do coletivo, o ter acima do ser, a razão acima da emoção, o saber inteligível acima do sensível (DUARTE JR, 2000), como se fosse possível separar todas as dimensões que nos fazem inteiras/os, acionando cada uma delas quando for mais conveniente. Entendemos, ao contrário, que somos feitas de camadas; muitas camadas, que vão se sobrepondo, descascando, renovando diante das experiências (LARROSA, 2014) pelas quais passamos, dos encontros que vamos tendo e que vão nos formando: transformando, reformando, deformando, desenformando.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Buscamos uma Educação que não se conforma com uma única razão de ser, mas que ao contrário, cavuca, mexe, remexe, “escava e escova”, não só as palavras, como nos convida Barros (2003), mas os gestos, os saberes, os agires, os pensares, os seres, de modo a nos colocarmos em diferentes posições, ocupando espaços diversos e revirando as ordens estabelecidas para ver melhor, por múltiplos ângulos e com variadas lentes que possuem não só tamanhos, mas cores profusas, incomodando aqueles que objetivam a apatia e a desmobilização ao contarmos outras histórias.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhadas pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (KRENAK, 2019, p. 15)

Pertencemos ao Grupo de Pesquisa Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Arte, Troca, Sentidos (FRESTAS) vinculado ao Núcleo Infância, Natureza e Arte (NINA) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Por meio deste coletivo, nos propomos a pensar nas frestas que abrimos cotidianamente para ressignificarmos a Educação e em nosso lugar como educadoras, pois entendemos que para afetar o outro, seja ele/ela adulto/a ou criança, precisamos estar afetadas, pois

[...] uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores e educadoras cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fontes primeiras dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo. (DUARTE JR., 2000, p. 213)

Vivemos tempos duros e todas nós temos sido desafiadas a concatenar trabalho, estudos, pesquisa... Tempos em que nossas relações sociais, nossas experiências estão empobrecidas, recolhidas, limitadas, confinadas, atravessadas pelas preocupações diárias e pelas notícias que nos chegam da hora que acordamos até a hora que adormecemos, por meio das inúmeras plataformas pelas quais circulamos. Notícias que nos contam das corrupções que acontecem diariamente no desgoverno de nosso país, especialmente, no período em que escrevemos este artigo, em que acompanhamos a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia sobre a compra de vacinas. Dando notícias de que a estrutura política que organiza o nosso país, não

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

tem cumprido seus deveres para com a sociedade, nos colocando em condições de extrema fragilidade e instabilidade em diferentes instâncias.

Agravam-se as questões ambientais, se amplificando, se desdobrando, nos afetando e anunciando que podem nos afetar ainda mais. Corroboradas por políticas de desregulamentação de leis, como as propostas pelo anterior ministro do Meio Ambiente¹, Ricardo Salles, que em reunião ministerial no dia 22 de abril de 2020, propôs o aproveitamento do contexto de pandemia para “passar a boiada”², ou seja, aprovar rapidamente medidas que favoreciam aos interesses do governo e do mercado, sem discussões e em uma postura antidemocrática como tem se mostrado todo o atual governo, desde a posse presidencial. O então Ministro enfatizou ainda que seria o momento perfeito, já que a imprensa e a sociedade estavam com a atenção voltada para essa pandemia desastrosa que ainda estamos vivendo e que escancara e agrava não só as mazelas que já existiam em nossa sociedade (SANTOS, 2020), mas é usada como ferramenta para a política, para uma necropolítica (Mbembe, 2016) que condenou e ainda condena à morte uma parcela bem específica da população: pobre, periférica, preta, idosa, mulheres, trabalhadoras/es informais, população de rua, deficientes. Parcela essa que, como diz Santos (2020) teve/tem maior dificuldade de se manter em quarentena por “[...] [padecer] de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela.” (SANTOS, 2020, p. 15) e que, por sua invisibilidade latente, se torna dispensável e até “econômica” aos cofres públicos – pressupondo menos aposentadorias, desemprego e pobres.

Com o avanço do capitalismo, foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa. Ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições para morrer. O que conhecemos como Previdência, que existe em todos os países com economia de mercado, tem um custo. Os governos estão achando que, se morressem todas as pessoas que representam gastos, seria ótimo. Isso significa dizer: pode deixar morrer os que integram os grupos de risco. Não é ato falho de quem fala, a pessoa não é doida, é lúcida, sabe o que está falando. (KRENAK, 2020a, p. 8)

¹ A partir de 23 de junho de 2021, Joaquim Álvaro Pereira Leite, passou a assumir o Ministério do Meio Ambiente no lugar do Ricardo Salles. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-23/investigado-ricardo-salles-deixa-comando-do-meio-ambiente-em-meio-a-desmatamento-recorde.html?rel=listapoyo/> / <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/07/02/novo-ministro-tenta-reconstruir-pontes-desgastadas-por-salles>

² <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-sugere-passar-boiada-enquanto-o-foco-e-coronavirus> / <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-27/troca-de-comando-no-meio-ambiente-deve-alterar- apenas-o-trajeto-da-boiada-de-ricardo-salles.html>

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

Ainda neste contexto ambiental, o que dizer das queimadas na Amazônia e no afrouxamento de fiscalizações?³ Escândalos internacionais de compra e venda de madeiras sem nota fiscal que impossibilitam atestar sua procedência legal⁴. Reservas indígenas sendo invadidas por grileiros⁵, como se a falta de controle e medidas efetivas de combate a Covid-19 não fosse preocupação suficiente para estes povos, que como disse Krenak (2020b, p. 59), “ainda estão presentes neste mundo não porque foram excluídos, mas porque escaparam [...] resistiram com toda força e coragem para não serem completamente engolfados por esse mundo utilitário.”. Assistimos, mais uma vez, a um massacre em nossa fauna, flora, ataques sucessivos aos povos originários, a nossa sociedade, com ações negacionistas e ineficazes. Uma necropolítica que ignora a vida e que nos destitui deste lugar de sermos corpo e natureza.

[...] Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2019, p. 10)

Essa desconexão com a natureza que somos é, também, uma tentativa de homogeneização, de negação da diversidade que, tal qual se apresenta na natureza, nos compõe. O capitalismo vende não só a ideia de que precisamos ter para ser, mas que precisamos ter coisas específicas para sermos aceitos, criando padrões em nosso vestuário, alimentação, lazer, forma física, no modo como nos relacionamos e até no que é considerado belo.

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, da existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se

³ <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/07/01/levantamento-aponta-maior-numero-de-queimadas-em-junho-na-amazonia-desde-2007/> / <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/07/27/onze-estados-e-o-df-registram-aumento-nas-queimadas-em-julho-de-2020-para-2021/> / <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/09/11/incendios-estao-levando-a-amazonia-a-um-ponto-sem-volta> <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/22/brasil-precisa-cumprir-acordos-e-honrar-metas-diz-lider-indigena/>

⁴ <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/05/19/denuncia-dos-eua-motivou-abertura-de-investigacao-contrasalles>

⁵ <https://www.greenpeace.org/brasil/press/aumento-do-desmatamento-e-grilagem-ameacam-indigenas-isolados-na-ti-ituna-itata-em-meio-a-pandemia/> / <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/04/19/audios-e-videos-revelam-detalhes-de-esquema-de-grilagem-dentro-de-terras-indigenas.ghtml> / <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2021/03/29/grilagem-avanca-e-ocupa-quase-metade-da-terra-indigena-pirititi-onde-ha-povos-isolados-em-rr.ghtml> / <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/10/22/pf-grilagem-e-madeira-ilegal-sao-principais-causas-de-desmatamento-na-amazonia/> <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/08/03/vitima-de-atentado-fala-sobre-crime-e-invasao-de-grileiros-em-quilombos-no-ma>

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

possível, a mesma língua para todo mundo. [...] Precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania. (KRENAK, 2019, p. 13)

Temos vivido em um cenário em que trabalhamos mergulhadas/os nesses desafios diários que nos colocam em uma situação emocional, física e mental de maior fragilidade e suscetibilidade. Para estarmos em nossos coletivos temos que encontrar espaço de acolhimento para nossos/as filhos/as, brechas em nossos trabalhos que, estando em sistema de *Home Office* nos aprisionam e exaurem e de forma presencial, nos apavoram ao nos colocar em confronto - muitas vezes sem uma proteção mínima - com o “inimigo invisível” (SANTOS, 2020, p. 10). Ainda assim, diante de tantas adversidades, temos buscado espaços-tempo para estarmos juntas, pois acreditamos que é no coletivo que vamos encontrando escuta, fortalecimento, apoio mútuo, sentido.

Assim sendo, propositalmente, começamos esse texto trazendo o contexto em que vivemos e do qual estamos encharcadas, uma vez que entendemos que olhar para ele, refletindo sobre como nos afeta, se relaciona também com uma determinada concepção de pesquisa e Educação que não deixa de fora aquilo que sangra, aquilo que respira. Que não pode de modo algum ignorar as conjunturas em que nos inserimos. Entendemos a Pesquisa e a Educação como diálogo com a vida, com o que nos atravessa, com as experiências que nos constituem. Pensar em/nas FRESTAS⁶ é pensar em fazer ciência com aquilo que integra as nossas muitas dimensões: psíquicas, físicas, sociais, políticas, culturais, biológicas, de corpo inteiro. FRESTAS⁷ é pesquisar de corpo inteiro; em diálogo aberto e franco com os tempos que correm e nos permeiam, com a Universidade, as instituições de Educação Básica e os movimentos sociais, compreendendo que estamos todas/os construindo nossos percursos de pesquisadoras a partir do que somos e que firmamos um esforço de estarmos presentes, apesar de tudo que nos afeta.

Comprometemos-nos em buscar e ser espaços de formação nutridores, nos quais possamos pronunciar nossas falas, garantindo uma escuta e um olhar para o que fazemos, sem que sejamos engolidas/os pelos fazeres pouco reflexivos, tarefeiros, que nos enchem as agendas de modo que não possamos estar presentes por inteiro em quase nada do que fazemos. Queremos, apostamos e buscamos cotidianamente, marcar nossa presença, esperando, como nos ensina Freire (2020a), nossos caminhos e aos transeuntes que encontramos ao longo deste

⁶ Referência ao Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte.

⁷ Referência ao Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

percurso. Ao tornar verbo o substantivo “esperança”, Freire (2020a) nos alertou para a necessidade ética da ação. A formação docente é um dos muitos caminhos para que a teoria deixe de ser substantivo, se alie à prática e se torne verbo, transformando-se em práxis (FREIRE, 2020a). Uma formação que além de entrelaçar prática e teoria, provoque a autoria, a criação, a inventividade docente, compreendendo a docência como um grande ateliê, no qual as possibilidades são infinitas, a depender do maravilhamento e do encantamento com que se olha para elas, da inteireza com que se interage com as múltiplas linguagens e com as/os outras/os – adultas/os, crianças, mundo – e do acolhimento que se dá ao assombro, ao inesperado, ao que nos escapa e nos inaugura a ver, sentir, escutar, encontrar – dentro e fora de nós. Um lugar, como diz Vecchi (2017, p. 24-26), “no qual o cérebro, as mãos, as sensibilidades, as racionalidades, as emoções e o imaginário trabalham em estreita cooperação. [...] [sendo] o indicador de uma presença que [...] está em relação.”

Diante disso, nesta parte que se dedica às palavras iniciais, trazemos um panorama do que temos vivenciado com o desgoverno (as leis que estão sendo aprovadas, a irresponsabilidade na pandemia, as queimadas na Amazônia, o desrespeito aos povos originários...) como um plano que tem como efeito nossa desmobilização e enfraquecimento, ressaltando o quanto atitudes de escuta, olhar, construção de relações que primam pela beleza e pela estética podem ser respiro e força para seguirmos adiante.

Na segunda parte, alumiamos nossas apostas para colocar em prática a Educação que temos como mirada; uma Educação que prima pela integração, pelas experiências, por princípios estéticos e de coletividade, a partir de movimentos democráticos que rechaçam a lógica do ajustamento e da acomodação.

Na terceira parte, focalizaremos na necessidade e urgência da beleza no cotidiano e da Educação Estética nas práticas educacionais, na formação docente, na pesquisa, nas relações e na vida, não apenas como possibilidade e vontade, mas como direito humano inalienável.

Por fim, esperamos para prosseguir, não pretendendo trazer conclusões e realizar fechamento de ideias, mas ao contrário, esgarçar certezas e plantar dúvidas, provocar, convocar à reflexão a partir dos ideais de Freire (1967; 2000; 2004; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d), que trazemos ao longo de todo o caminho percorrido, do legado deixado pelo professor-autor em meio a tudo que vivemos e que se faz tão presente, atual, urgente e necessário, mesmo após vinte e quatro anos do seu falecimento. Encorpendo o caldo, inter cruzamos as palavras do mestre às ideias de outros autores e autoras que nos são caros, como Ailton Krenak (2019;

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

2020a; 2020b), Duarte Junior (2000), James Hillman (2010), Veia Vecchi (2017), Boaventura Sousa Santos (2010; 2019; 2020), Jorge Larrosa (2014), Gabriel Perissé (2014), Edgar Morin (2007), Michel Foucault (2014), Manoel de Barros (2003) e Luciana Ostetto (2019).

Freire e Krenak falam dos sonhos em suas obras. Ailton diz que “O sonho é um lugar de veiculação de afetos.” (KRENAK, 2020b, p. 21) e Paulo afirma que “é impossível existir sem [eles]” (FREIRE, 2020c, p. 49). Acreditamos na potência dos sonhos, na possibilidade de modificar a realidade, transformando os Inéditos em viáveis e dando palpabilidade às utopias. No FRESTAS⁸, buscamos fazer isso por meio de formações – iniciais e continuadas – que aliem Educação e Arte, entretecendo os fios da docência com uma Educação que aposta nas emoções, nos sentidos, na percepção ampliada de quem somos e de como atuamos no mundo, buscando coerência entre nossas ações. Uma Educação Estética que acure e desenvolva nossos sentidos, avultando interações que ressoam, refletem, agregam, criam coletivos que fortalecem a luta por uma Educação libertadora. Uma Educação que está comprometida com a “[...] produção de sentidos para a compreensão do mundo, em que criatividade, inventividade e subjetividade são mobilizadas.” (GUEDES; FERREIRA, 2018, p. 1063); com o que devolve ao mundo, com aquilo que se dá na relação, com o que é construído no processo de se relacionar com algo, alguma coisa ou alguém, entendendo que “[...] é impossível educar sem fazer uma experiência estética” (FREIRE, 1986 apud TREZZI, 2011, p. 74).

Por tudo isso, convidamos a todas e todos a olharem do avesso as rotinas, os modos como o tempo está sendo organizado, a forma como nos relacionamos com as manifestações expressivas – nossas, dos nossos pares e das crianças – e a acolhemos, nos deixamos invadir por elas e dialogamos com elas. Sigamos!

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE, DEMOCRACIA E CONHECIMENTO: RE(E)XISTIR É FUNDAMENTAL

[...] uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro [...] contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a

⁸ Referência ao Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. (FREIRE, 2000, p. 119)

Hoje, mais do que nunca, precisamos bebericar na fonte dos princípios difundidos e defendidos por nosso mestre, Paulo Freire. Colocar em prática uma Educação que preze pela liberdade e integração do sujeito na sociedade por meio de uma postura crítica quanto a sua realidade. Para isso, é essencial que consideremos as pessoas⁹ como sujeitos/as (FREIRE, 1967).

Temos apostado e buscado vivenciar os princípios Freirianos em nossas vidas e nas instituições nas quais trabalhamos e/ou com as quais dialogamos – Universidade, Educação Básica, Projetos, Instituições Culturais, Movimentos Sociais – por meio de ações que envolvem pesquisa, ensino e extensão, tripé que sustenta o Ensino Superior. Nos aproximamos de Freire e suas concepções cada vez mais, especialmente, nesses últimos anos, diante do desgoverno que assola nosso país, do desmantelamento da máquina pública em todas as frentes, especialmente, no sufocamento e esvaziamento da Educação Pública, com propostas que tentam nos colocar como espectadores dos processos educativos, com o intuito de que nos tornemos pessoas-objetos, recebedores de pacotes prontos, transvestidos de novidade. Assim sendo, temos trilhado caminhos que se opõem a esta lógica perversa, nos nutrindo com a esperança de que Freire nos convida, o esperar enquanto verbo de ação, para a luta, para o movimento e ações cotidianas, cuidando e fortalecendo as escolhas, as epistemologias, em prol de uma Educação democrática e consciente, reconhecendo as pessoas como sujeitas/os e possibilitando que suas experiências sejam partícipes de corpo inteiro na transformação de nossa realidade.

Temos nos proposto a vivenciar uma Educação que tenha em suas bases a prática como caminho para a liberdade constante, por meio de uma Educação Estética (DUARTE JR., 2000), na qual as/os educadoras/es assumam seus lugares enquanto seres ativas/os, integrantes da realidade, fugindo da lógica do ajustamento e da acomodação (FREIRE, 1967). Freire, ainda nos coloca que para que nos tornemos integrantes na sociedade, precisamos ter consciência de nossa realidade, compreendendo os processos vividos de modo consciente, pois caso isso não aconteça, nos tornamos sujeitos/as-objeto docilizados/as e facilmente manipulados/as, anônimos/as, espectadores/as e cumpridores/as de prescrições.

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a

⁹Paulo Freire no livro Educação como prática de liberdade usa o termo homem-sujeito e homem-objeto, aqui utilizaremos a palavra pessoas.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. (FREIRE, 1967, p. 50)

Temos enveredado junto com uma Educação que comece e se propague pelo corpo, que se estabeleça na dialogicidade horizontal, com reflexões e ações coletivas, escutas profundas e ampliadas, valorizando o sujeito da experiência (LARROSA, 2014) e as trocas estabelecidas por meio de princípios, éticos, estéticos e políticos. FREIRE (2000) enfatiza que não há possibilidade de haver um caminho mais ético, se não compartilharmos com as/os educandas/os “[...] como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas.” (FREIRE, 2000, p. 21). Logo, apostamos em uma Educação que esgarça a lógica ocidental de um modo único de conhecer, afirmando a pluralidade, epistemologias outras, decoloniais (SANTOS, 2010; 2019), que consideram as múltiplas dimensões e as complexidades que nos constituem (MORIN, 2007).

Propomos uma Educação que aconteça pelos sentidos, por meio de vivências que se iniciem pelo corpo, que se conectam com nossas histórias, nossas singularidades e pluralidades, com nossas experiências. Compreendemos a experiência aqui no sentido Larroseano, como lugar da imprevisibilidade, do acontecimento, do assombro, da surpresa, da desacomodação. Assim, acreditamos que nesse caminhar buscamos formações que considerem os/as sujeitos/sujeitas como únicos/as, potentes, capazes de romper com uma lógica de construção de conhecimento pautada em acúmulo de conteúdos, em uma perspectiva bancária de Educação (FREIRE, 2004), em compartimentalizações dos saberes e pacotes prontos. Na contramão disto, buscamos, vivemos e propomos que tais processos se construam na relação, na vivência, na experimentação, no contato com as múltiplas linguagens tendo a experiência um lugar de acontecimento, como uma possibilidade de (re)construção para o/a sujeito/a. Portanto, a experiência tem lugar de destaque em nossas ações, pois cada pessoa vem carregada de histórias e vivências que as foram constituindo ao longo da vida e ao se depararem com propostas formacionais (MACEDO, 2020) que sejam capazes de tocar, remexer, provocar deslocamentos, podem ser afetadas no processo, reverberando no miúdo das relações com os seus pares, com as crianças e com o mundo, já que “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.” (FREIRE, 2000, p. 40).

Nós refletimos, pesquisamos e sentimos esse processo de vivenciar experiências que reverberaram e reverberam em nossa visão de Educação e formação, com impacto diretamente

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

em nossas ações nas instituições educacionais, na universidade, nas relações, na vida. Portanto, entendemos a formação como um processo cíclico, recursivo em que prática e teoria se retroalimentam e se fundem, possibilitando que novos processos de construção de conhecimento sejam gestados e paridos. Nossas escolhas abrem espaço para o inesperado, para o não saber, para as dúvidas como lugar do inacabamento. Sendo assim, propomos uma Educação comprometida com o miúdo, com os gestos cotidianos, com a singularidade dos seres e a potência do coletivo, apostando no afeto, na beleza, na democracia e na dialogicidade das relações.

"QUE IMAGEM VIVA NOSSO OLHAR REVELA"? A BELEZA E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO COTIDIANO

Um dia este país há de se tornar menos feio. Ninguém nasceu para ser feio. Este país será mais bonito na medida em que a gente lutar com alegria e com esperança [...] o que muda é o jeito de brigar. (FREIRE apud REDIN, 2018, p. 60)

Paulo Freire nos fala de uma sociedade, Educação, relação e vida constituídas em bonitezas que caminham juntas com a esperança, com o amor e a liberdade. Essa boniteza de que nos fala o autor, anda de mãos dadas com a ética, a decência e a estética (FREIRE, 2020d).

James Hillman, Psicólogo americano e estudioso de Jung, aponta a beleza como uma “necessidade epistemológica [por meio da qual] os Deuses tocam nossos sentidos, alcançam o coração e nos atraem para a vida. [mas] também [...] uma necessidade ontológica, fundamentando a particularidade sensorial do mundo.” (HILLMAN, 2010, p. 46-47). O autor relaciona a beleza à alma, que não é firmada como um conceito, mas entendida como um símbolo, que como tal, é carregado de subjetividades e ambiguidades (OSTETTO, 2019). Estar na alma – *esse in anima* – poderia ser considerado como uma forma de habitar as coisas – uma vez que para o autor, todas as coisas têm alma –, tendo como órgão de percepção, o coração, a beleza como alimento e a estética como uma forma de recuperação desta alma, quando perdida (HILLMAN, 2010).

Vea Vecchi (2017, p. 34), arte educadora italiana, atelierista das escolas de Reggio Emilia, também ratifica a essencialidade da beleza, afirmando-a como “uma necessidade primária” dos seres humanos e apontando-a como uma forma de resistência e de reexistência. A atelierista ressalta os danos de um mundo ausente de beleza, e seus reflexos nefastos,

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

principalmente, na Educação, também ressaltados por Freire, e na constituição psíquica dos seres humanos, abarcada por Hillman.

Não à toa que os desmontes da máquina pública se fazem tanto por meio dos cortes de verbas, que acabam por refletir diretamente na estrutura, disposição e organização dos espaços, quanto no aumento da burocratização, no embrutecimento dos sentidos e na exaustão corporal. A instauração da feiura é um projeto de governo que tem como objetivo envenenar a alma, esvaziando a esperança; acomodar o espírito que adormecido, se cala e aceita passivamente o que lhe é imposto; acostumar o olhar e anestesiar os sentidos, os sentires e os agires, pois assim a dominação se concretiza pouco a pouco, travestida de impossibilidade, uma vez que

[...] o mal mais profundo no sistema totalitário é precisamente aquilo que o faz funcionar: sua eficiência programada, monótona e decidida; seu formalismo burocrático, o serviço diário que emburrece, generalidades chatas, padronizadas, uniformes. Nenhum pensamento e nenhuma responsividade. [...] A forma sem *anima* torna-se formalismo, conformismo, formalidades, fórmulas, formulários - formas sem brilho, sem a presença do corpo. [...] Enquanto isso, a beleza é reservada ao gueto das coisas belas: museus, o ministério da cultura, música clássica, a sala escura no presbitério. [...] O “genérico” e o “uniforme” acontecem no pensamento antes de acontecer nas ruas. Acontecem no pensamento quando perdemos contato com nossos reflexos estéticos, o coração que não é mais tocado. O reflexo estético não é meramente esteticismo desinteressado, é nossa sobrevivência. Portanto, quando estamos inertes, entediados, *an*-estesiados, essas emoções de desolação são as reações do coração à vida não estética em nossa civilização, eventos sem suspiro - mera banalidade. O feio agora é qualquer coisa que não notamos mais, o simplesmente chato, pois isso mata o coração. (HILLMAN, 2010, p. 59-60).

Diante disso, fica evidente o quanto o anestesiamiento dos corpos e das relações; as tentativas de padronização e homogeneização nos/dos espaços educacionais; o aumento da burocratização; a escassez de políticas públicas criadas em diálogo com as/os docentes e as comunidades escolares; a diminuição de formações continuadas e de tempo para reflexões e aprendizagens em coletivo, fazem parte de um projeto que vem sendo gestado desde os primórdios da história da Educação no Brasil e tem se aprimorado ao longo dos anos. Um exemplo disso, que já foi apontado por Foucault (2014) e Duarte Jr. (2000), é a arquitetura das instituições educacionais, que como ressalta o primeiro tem características similares ao quartel, ao hospício e a prisão, tanto estruturalmente, quanto com relação aos seus objetivos primeiros, de base coercitiva e disciplinatória. O segundo, aludia a deterioração, a precariedade, a feiura dos espaços físicos das escolas brasileiras, relacionando isso a um propósito de “[...] exaltação

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

[...] da fealdade, à insensibilidade e ao entorpecimento dos sentidos.” (DUARTE JR., 2000, p. 193) daquelas/es que habitam cotidianamente estes espaços, que ao naturalizarem e se acomodarem à falta de beleza, têm seus sentidos dessensibilizados e anestesiados.

[...] o intuito aqui é tão-só apontar o fato de as instalações escolares virem sendo pensadas, planejadas e construídas sem qualquer preocupação para com a criação de um espaço confortável, amoroso e belo; um espaço no qual as pessoas possam encontrar o prazer de estar, sentindo-se com os sentidos despertados e recompensados e, portanto, mais felizes, isto é, com maior disposição para a descoberta e a reflexão. [...] o ambiente criado atualmente pelas instalações de nossas escolas, além de opressivo e anestesiante, não favorece qualquer vínculo emocional (ou seja, qualquer compromisso) com elas. Basta olhar em volta para se perceber as semelhanças entre a arquitetura das escolas hoje em dia com aquela das delegacias, das prisões e dos centros de reeducação para menores infratores saídas das mesmas pranchetas do poder público. (DUARTE JR, 2000, p. 193)

Sendo assim, cabe a nós, educadoras e educadores do país, reivindicar e propiciar mudanças nos princípios, subvertendo as lógicas já estabelecidas ao atuar nas/pelas frestas, criando brechas que vão se alargando e transformando as relações, os olhares, as escutas, os encontros, as propostas feitas às crianças e às/aos adultas/os em formação. Esse movimento parte de um esperar (FREIRE, 2020a) que é ação, que não se acomoda e torce para que mudanças aconteçam; mas que crê na potência e é agente da transformação, se colocando em uma postura dialógica na qual teoria e prática são parceiras inseparáveis de caminhada.

No entanto, tratar da beleza, principalmente nos dias atuais, não é tarefa das mais fáceis. Seja pela subjetividade do conceito, seja por uma relação com os estudos da Filosofia e da Arte, relegados a um grupo mais específico de estudiosos e pensadores e/ou por uma associação, tanto dela quanto da estética, com a aparência. Nossa aposta é na estética e na beleza como “[...] agentes de salvação [...] como direitos fundamentais e inalienáveis [...] de grande benefício para a humanidade inteira” (VECCHI, 2017, p. 35). Tratamos, então, do que é agradável aos olhos e aos sentidos, do que nos coloca em comunhão com o mundo, começando das coisas mais simples, como uma mesa posta para o café da manhã, a disposição da comida no prato ou a contemplação de um pôr do sol; mas que reverberam em nossas emoções, influenciando nossa percepção e mobilizando – ou não – nossas ações.

Gabriel Perissé (2014), filósofo que tem nos ajudado a pensar sobre a relação entre Estética e Educação traz essa ideia de beleza como algo que não está posto, como um conceito a ser construído, que não é dado, que requer reflexão sobre as concepções que temos ou

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

queremos, ratificando isso ao dizer que “a postura filosófica nos incita a perguntar de novo e sempre, quantas vezes for preciso, em que, afinal, consiste a beleza. Atitude que nos ajuda a descobrir novas belezas, a desenvolver, ampliar e aperfeiçoar nossa visão estética” (PERISSÉ, 2014, p. 26).

Não podemos descartar a relação entre beleza e cultura e a subjetividade que ambas carregam. O gosto é uma questão cultural que vem atrelado às experiências, vivências que tivemos, mas que necessitam de uma atenção ao que está ao redor, uma pré-disposição de acolher e observar, afinal:

Para apreciar e avaliar a beleza que há no mundo, ou numa obra de arte, ou no rosto de uma pessoa, ou na ação que alguém realize, ou num eletrodoméstico... não basta ter olhos para ver (ou ouvidos para ouvir, no caso da obra musical). É preciso possuir adequada disposição interior para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos/ouvimos. Essa disposição se liga à educação estética. (PERISSÉ, 2014, p. 27)

Sendo assim, apostamos em uma Educação Estética que comece na/no docente e se propague às crianças, se amplificando e agigantando como as ondas sonoras que reverberam causando o eco. Uma Educação que não renuncia à experiência (LARROSA, 2014), de viver de corpo inteiro, com todos os sentidos abertos, porosos e disponíveis, sem pressa, interrupções, desvios de atenção que não estejam em consonância com o que está sendo proposto. Se colocar em estado de experiência é estar à flor da pele, alerta não ao que se passa, mas ao que nos passa, ao que acontece dentro de nós e transborda. E a formação precisa estar implicada com isso, precisa não só considerar como proporcionar uma Educação Estética que perceba a inteireza humana, sem cisões nem dicotomias, mas em um processo corporal de desenvolvimento do pensamento a partir dos sentidos (DUARTE JR., 2000), se colocando opostamente à “[...] indiferença e [a] negligência, [ao] inconformismo, [a] falta de participação e de emoção.” (VECCHI, 2017, p. 28).

Uma Educação que seja feita de cem¹⁰... Pessoas, propósitos, caminhos, encontros, confrontos, movimentos, acontecimentos e relações, em uma Pedagogia que está mais interessada nas perguntas do que nas respostas. Por uma cartografia dos sentidos, guiada pelo

¹⁰ Referência ao poema “Invece il cento c’è”, que traduzido do italiano fica “Ao contrário, as cem existem”, escrito pelo educador e idealizador da abordagem educativa conhecida como “abordagem de Reggio Emilia”, Loris Malaguzzi. O poema pode ser encontrado na íntegra no livro: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

maravilhamento, na qual a boniteza é caminho e no estranhamento faz ninho. Que nos impele, provoca a olhar para o mundo com olhos novidadeiros, curiosos, se relacionando com ele de corpo inteiro e reverberando beleza, amor, esperança, coragem para que estejamos em um eterno ciclo de (re)encantamentos. Nesta tessitura, política, ética e estética são mais que dimensões, são base, largura e estrutura; pilares que abraçam e fios que entrelaçam formação, docência, pesquisa, práticas, cotidiano, pulsando vida.

ESPERANÇAR PARA PROSEGUIR...

Nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar muito mais. A história não termina em nós: ela segue adiante. (FREIRE, 2020c, p. 56)

Assim como as relações que se estabelecem por princípios, éticos, estéticos e políticos cotidianamente, nos quais somos sujeitas/os da experiência (LARROSA, 2014) e acolhemos processos plurais, apostamos em uma Educação que seja corpo e assim sendo, se expanda por meio do sensível. Freire (2004) garante que só podemos transformar a realidade se dialogarmos e se nesse diálogo, todos tenham seus conhecimentos e cultura reconhecidos e potencializados. Para que isso aconteça, a reflexão e a ação são fundamentais e complementares, pois se separadas, perdem parte de suas potencialidades.

Trazer neste texto o contexto pandêmico, ressaltando as experiências despotencializadoras que temos vivido, experiências de morte e de perda, é uma forma de elaborar e ressignificar o vivido por meio da investigação e da reflexão. É também um jeito de continuar caminhando a partir dos encontros que nos fortalecem e/ou que podem nos fortalecer. Paulo Freire e seus escritos, com certeza são fontes de elucubrações e sentidos, com ideias e ideais que nos convidam à atenção para o miúdo, para as belezas escondidas que escapam ao nosso olhar apressado, ocupado, aligeirado por um cotidiano que imprime um ritmo de produção, de aceleração e de excessos – de informação, imagens, tarefas. E que naturaliza, premia, relações e atitudes que se pautam em uma lógica de competitividade, da convicção de que se precisa lutar pelo maior pedaço do bolo, quando não, pelo bolo inteiro. Corre-se! Almeja-se deixar de ser oprimido e ocupar o lugar do opressor (FREIRE, 2004).

Filhos e filhas das lógicas meritocráticas e excludentes, vivemos o tempo mais das vezes como algo a ser “investido” em tarefas que possam resultar em algum produto, ou seja lá como podemos chamar esse tempo comprometido com um determinado tipo de fazer. Não qualquer

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

fazer. É o fazer que pode ser quantificável, que pode ser qualificável, que pode ocupar as prateleiras dos mercados, preencher nossos currículos, lotar as redes sociais em que transitamos anestesiadas/os, sideradas/os, projetando nossas imagens para o mundo. Ou, em quaisquer outras ações que muitas vezes não são nascidas da nossa potência criativa, mas que “vendem” uma imagem para o mundo externo, que também são produtos.

Hoje, no dramático momento que vivemos na história do nosso país e do mundo, em que tantas vidas foram e ainda são ceifadas, prioritariamente as vidas dos mais vulneráveis, dos considerados descartáveis – idosos, crianças, pobres, negros e periféricos –, saltam aos olhos argumentos largamente difundidos pelos especialistas em prol de uma volta à normalidade pautados em uma certa ideia de desenvolvimento que estaria sendo comprometida com o isolamento e que o presencial, mesmo neste contexto de caos, seria capaz de impedir. Discursos que alegam que estamos perdendo, não a vida, tampouco a sanidade diante de cenários tão desprovidos de beleza, mas o tempo da produção; assombro maior de uma sociedade na qual não se pode perder.

Essa ideia de desenvolvimento segue em uma certa concepção do que seria ser uma pessoa bem-sucedida, mais uma vez, que se expressa na quantidade de aprendizados, de atividades, de capacidades e muitas coisas que se pode acumular. Todas estas palavras – desenvolvimento, capacidades, sucesso – podem ser lidas entre muitas aspas, pois assumem sentidos muito próprios em uma sociedade como a nossa, desigual, meritocrática, ascensionista.

Temos acompanhado os obituários e a quantidade crescente de vidas perdidas – mais de 550 mil¹¹. Não trouxemos um aprofundamento de todos os desdobramentos destas questões, mas tampouco podemos ignorá-las, já que é disso que se trata, de certo modo, do atropelo da vida, de uma ideia de desenvolvimento e de lida com o tempo que se guia por estas concepções que não levam em conta o tempo alargado da contemplação, da experiência, dos sonhos, das utopias, que mal cabe no relógio. Um tempo que ignora saberes que se expressam nos jeitos crianceiros e novidadeiros daqueles e daquelas que habitam os espaços de Educação. Que dizem de um corpo que aprende na relação com o espaço, na relação com o/os outro/os, com os elementos da natureza, com a cultura. Que ativam potências nos/pelos encontros, criando rotas de fuga, despertando sensibilidades, movendo inventividades.

¹¹ A informação foi obtida por meio do site oficial <https://covid.saude.gov.br/> que, no dia de hoje, 27 de julho de 2021, marcava 550,502 mil óbitos. Segundo o mesmo site, a última atualização dos dados aconteceu dia 26 de julho de 2021, às 19h30.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

É importante dar destaque a uma qualidade de atenção, a uma relação inteira, poética com a vida, presente em experiências que podemos ver e viver com as crianças e docentes com as quais compartilhamos nossa vida e o nosso tempo. Indicar, nos provocando a pensar em possíveis desdobramentos a estas experiências que se voltam aos espaços inaugurados para a infância e habitados pelas/os adultas/os, para nossa relação com as crianças, conosco, com as outras pessoas e com o mundo, deixando perspectivas em aberto para que pensemos juntas/os, para que construamos sentidos e sejamos em coletivo.

Silvio Gallo (2021) aponta a necessidade de fugirmos dessa vontade de normalidade, de lutarmos contra ela, uma normalidade que faz com que, mesmo diante de tanto sofrimento, nos arvoremos muitas vezes a continuar preenchendo todos os protocolos, realizando todas as tarefas e atividades, assistindo todas as *lives*, como se estivéssemos de certa forma um tanto anestesiadas/os e essa fosse a forma de reagir a tudo que temos vivido, performando uma normalidade que não existe. Krenak (2020b, p. 48) também discute essa busca pela normalidade que tem como ápice o seu desejo de que “[...] não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro.”. No final das contas, ambos apontam a urgência de nos estesiarmos com a vida, de nos importarmos com o que está além dos nossos cercados, sejam eles reais, imaginários, físicos ou emocionais; de nos revoltarmos com todas as mazelas, injustiças, absurdos, violências a que somos e estamos constantemente expostos/os; de nos indignarmos e agirmos. No fim, se trata da nossa capacidade de sentir, esperar, lutar e amar.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M de. Escova. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- DUARTE JUNIOR, J F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020d.
- GALLO, S. **Para conjurar a vontade de normalidade**. Evento "VIDA COMO FORÇA CRIATIVA – educação e filosofia como potência do existir". Canal do Instituto Racionalidades no YouTube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/0IgxIRGikZs>. Acesso em: 10 de julho de 2021.
- GUEDES, A O; FERREIRA, M D. Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 1051-1070, set./dez. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16481/pdf>. Acessado em: junho de 2021.
- HILLMAN, J. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas, SP: Verus, 2010.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MACEDO, R. **Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes**. Congresso Virtual UFBA, Canal da TV UFBA no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UD0KrPkHBiY&t=2s>. Acesso em 22 de junho de 2021.
- MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. Revista do ppgav/eba/ufrrj, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
- OSTETTO, L E. Esse *in anima*: formação docente em deslocamento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019.
- PERISSÉ, G. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação)

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

REDIN, E. Boniteza. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, B S; MENESES, Maria Paula P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B S. **O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TREZZI, C. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 10, n. 1, p. 68-77, jul. 2011.

VECCHI, V. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

SOBRE AS AUTORAS

ADRIANNE OGÊDA GUEDES

Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Psicóloga (UFRJ), Pedagoga (UCAM), Mestre e doutora em Educação (UFF), Especialista em Alfabetização (UFRJ), Docência do Ensino Superior (UNIRIO) e Educação Infantil (PUC). Arte Educadora pelo Ateliê Hélio Rodrigues e formada em Expressão Corporal pela Escola Angel Vianna. Realizou 300 horas de formação em Hakomi Mindfulness-Centered Somatic Psychotherapy e 150 horas de treinamento Matrixworks. Atua como professora, coordenadora em instituições educativas há mais de 30 anos. Coordenadora do grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Arte, Troca, Sentidos) vinculado ao NINA (Núcleo Infância, Natureza e Arte) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É colaboradora dos grupos de pesquisa Fiar (UFF), CorPes - Zona de Estudos e Pesquisas em Corporeidades e Pedagogias Sensíveis (UFRJ), GiTaKa (UNIRIO) e (CIMNE/CNPq/UFF).

EDILANE OLIVEIRA DA SILVA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRJ). Pesquisadora, desde 2013, do grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos), pertencente ao Núcleo Infância, Natureza e Arte (NINA), vinculado à UNIRIO. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro (Educação Infantil).

Estética, Cinema, Teatro, Comunicação

MICHELLE DANTAS FERREIRA

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Prefeitura do Rio de Janeiro há 19 anos, ocupando atualmente a função de Diretora Adjunta de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Pesquisadora do Grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Arte, Troca, Sentidos) vinculado ao NINA (Núcleo Infância, Natureza e Arte) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Orientadora e Avaliadora de TCCs do curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ/UNIRIO e UERJ.

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Mãos negras sobre papéis brancos: carta de três negras mulheres a Paulo Freire por uma pedagogia antirracista

Black hands over white roles: letter from three black women to Paulo Freire for an anti-racist pedagogy

Aline Gomes da Silva¹; Ana Paula Venâncio²; Jonê Carla Baião³

¹ Doutoranda em Psicologia (UFF), Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: alineg@ines.gov.br / ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2453-8051>

² Doutoranda em Psicologia (UFF), Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – Fundação de Apoio a Escola Técnica (ISERJ/FAETEC). Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: anapaulavenancioafrica@gmail.com / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8399-3655>

³ Doutora em Letras (PUC-Rio), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj - DEF - PPGE), Rio de Janeiro, RJ, Brasil – E-mail: jonebaiiao@gmail.com /ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2885-5628>

Rio de Janeiro, fim de primavera, tempos sombrios e com mudanças nas temperaturas...

Caro professor Paulo,

Escrevemos esta carta em seis mãos. Somos três negras mulheres professoras primárias de escolas públicas do Rio de Janeiro, mas atuamos cada uma em redes escolares diferentes, também temos idades/tempos diferentes. O que nos aproxima aqui é o diálogo que fazemos com seus textos e a marca que trazemos na pele, no corpo e na profissão: o estudo racial no magistério.

Estamos em 2021, mais precisamente novembro. Nos aproximamos de 1/4 do século 21 e ainda há um debate sobre o que hierarquiza os poderes, os saberes e os seres: se é a classe ou a raça...

Aprendemos e dialogamos com as leituras de *Pedagogia do Oprimido* um pouco mais sobre as desigualdades sociais que atingem nosso povo, nossa história e o cotidiano das salas de aula carregadas, fundamentalmente, pela relação de poder dos opressores contra os oprimidos. Embora, nessa obra, o senhor (vamos tratá-lo assim, pode ser?) não tenha discutido a questão racial no Brasil, foi nela que começamos a compreender o conceito, hoje tão atual, de interseccionalidade como uma forma de entender o mundo e as pessoas em sua complexidade.

Carta

Em *Pedagogia da Esperança* tivemos um encontro feliz do senhor com o grupo de feministas norte-americanas, quando da época de seu encontro com bell hooks e com outras mulheres. Vimos que quando interpelado por elas, mudou radicalmente a linguagem machista em sua obra, recriando uma linguagem que deu visibilidade a nós mulheres, não para nos agradar, mas como o senhor mesmo afirmou: “mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo”.

Sabe, professor Paulo, nessa perspectiva dialética de linguagem e também de intersecção, nós, como negras mulheres professoras, temos chamado o senhor ao diálogo em nossas pesquisas.

Nossa história de luta pela educação pública não é de hoje, é ancestral. Nossos antepassados não tiveram direito à educação quando foram libertos da escravização e ainda hoje existe em nossa sociedade um processo que exclui meninas, meninos e meninos negros, negros e negres dos bancos escolares, seja pela pobreza, pela violência, pela territorialidade, pela classe, pelo gênero, pela orientação sexual, pelo capacitismo, sendo a questão racial a grande matriz do processo de exclusão em nosso país.

Não se pode esquecer que os efeitos da colonização desse país perduram até hoje. Por isso mesmo, fazemos parte da resistência política na luta contra o racismo na escola e fora dela.

Pois é professor, os tempos estão difíceis, chegaram a dizer que suas ideias nada acrescentam e que seu legado escrito, seus livros, não faziam sentido para a educação que hoje se profere. Aqui estamos, como negras professoras de escolas públicas e, majoritariamente negra, assumindo que suas ideias compõem nosso pensar-fazer, nossa prática e nossa luta também por meio da crítica e da utopia.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, o senhor nos apresenta a escola de uma maneira desafiadora, nos chamando à responsabilidade ética no exercício de nossa prática docente. E o que compreendemos com esse chamado?

Compreendemos que é preciso ter compromisso com a luta por uma escola pública-ética-antirracista. Sendo assim, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”.

Então, como não pensar no racismo? Como não pensar no racismo intraescolar? Como não transgredir a ideia de que a escola ainda é um dos pilares do racismo institucional? Se ensinar exige criticidade - como o senhor bem dizia - podem essas questões ficarem deitadas no

Carta

“berço esplêndido” do silêncio curricular? E se ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, como bem nos ensina bell hooks sobre transgredir não só pela luta, mas pela ética e pela decência à memória de nossos ancestrais que doaram suas vidas na luta antirracista ao direito de viver, ao direito de ser por mais de três séculos.

Ao pensar nesse ponto tão sensível de nosso ser, como negras mulheres que somos, ainda sangramos a dor do racismo que antes mesmo de nascermos já nos feria. Hoje, como militantes negras professoras, corroboramos sua mensagem no tocante a “ensinar não é transferir conhecimento”. Ao estarmos com alunes em nossas salas de aula ou mesmo espalhadas pelo território da escola, palavras ecoam nosso pensar e nosso cotidiano na busca de uma educação antirracista.

Aprendemos com sua aprendiz Conceição Evaristo a gestar a escrevivência de nossas palavras na perspectiva de nossos negros olhares, sentidos, escutas, percepções, parindo insubmissas escritas, transgressoras dos silêncios mortificadores. Escrita que tece esta carta enlaçada por seis negras mãos de mulheres professoras.

E sim, concordamos que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e que ensinar exige disponibilidade ao diálogo. Intervir e dialogar são ações que nos atravessam todo tempo. Somos seres dialógicos, históricos, pois estamos escrevendo nossas histórias e ajudando outras, outros e outres meninas, meninos e meninos negra, negros e negres a escreverem as suas e com essas palavras intervirem no mundo.

Nossas opções políticas não são neutras, pelo contrário, são localizadas e agenciadas na/pela luta antirracista dentro e fora da escola. Nos inspiramos em suas palavras ao dizer que “o fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo”, pois para haver um diálogo, é preciso haver quem escute e a abertura para essa escuta. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado, nos aproxima e ao mesmo tempo nos ensina, pois é na transgressão do inacabamento que rompemos, gritamos, lutamos e escrevemos nossas histórias. Mas não estamos sozinhas nesta luta, nos unimos a tantas outras negras mulheres professoras como Luiza Rodrigues de Oliveira, Nilma Nilo Gomes, Conceição Evaristo, Patricia Hill Collins e bell hooks.

Professor Paulo sabe por que escrevemos esta carta? Talvez porque estejamos carentes de interlocutores que nos ajudem a pensarviver o Brasil em finais de 2021. Precisamos lhes noticiar para nos aconselhar sobre o processo político opressor que alude ao vivido por você no final dos anos sessenta.

Carta

Estamos vivendo um retrocesso nas políticas públicas, sendo a educação, especialmente das classes populares, uma das mais atingidas, apesar de muita luta dos movimentos sociais negros, indígenas, sem-terra e outros que muito trabalharam para construir currículos que dialogassem com outras formas de organização de conhecimentos numa perspectiva decolonial.

Estávamos consolidando algumas conquistas também no ensino superior com uma política, professor Paulo, chamada de Políticas de Ações Afirmativas. Sim, as filhas e alguns netos de seus jovens e adultos alfabetizados das classes operárias estavam conseguindo chegar às universidades públicas conquistando uma “reparação histórica” diante dos silenciamentos e apagamentos a que nossos antepassados foram submetidos. Que luta, professor Paulo!

Vencendo essa luta, estávamos começando a discutir a formalização curricular com leis que “abriram” a escola para alunas, alunos e alunes com deficiências físicas e intelectuais, surdos, cegos; indígenas; alunas, alunos e alunes transexuais com direitos a usarem seus nomes sociais em documentos escolares, o que ampliaria em muito o acesso escolar de uma parcela significativa da sociedade. Mas mestre, houve um grande acordão político em 2017, que culminou com o impeachment da primeira mulher presidenta eleita pelo povo brasileiro.

Um ano após o governo ilegítimo assumir a presidência, houve uma perseguição política e jurídica ao ex-presidente Lula que o tirou da concorrência às eleições de 2018. Ao ocupar o poder, o novo governo, contrário às suas ideias, empreendeu um forte ataque ao seu legado.

Pode, professor Paulo? Quiseram te tirar como patrono da educação brasileira? Não queremos ficar aqui falando mal dos outros, daqueles que não gostam de seus livros, mas precisamos te dizer que tem sido difícil mostrar que seu centenário deve ser comemorado. É imprescindível lembrarmos a sua importância na formação do povo brasileiro, especialmente na alfabetização de jovens e adultos camponeses, sem teto, sem-terra, pobres, imigrantes, quilombolas e tantos outros grupos oprimidos e que foram privados de seus direitos a educação.

Professor, obrigada pela escuta/leitura cuidadosa desta carta, o senhor não pode imaginar como este diálogo nos ajuda a persistir, porque, como o senhor tem repetido em nossas ações: a leitura da *palavramundo* é fundamental para a escrita de outras versões da história até aqui contada, uma história que nos faça mais humanizadoras e humanizadores.

Para nós negras professoras, o senhor continua sendo referência de nossas práxis e de nossa luta mesmo em tempos sombrios e de tantas violências. Apostando na pedagogia da pergunta, interrogamos: como não silenciar a educação para todes?

Carta

Estamos na pista indiciária que nos leva a ressignificarmos não só a leitura de suas obras através dos conhecimentos que nos apropriamos, assim como na luta empreendida a cada dia, enraizadas nas leituras e escritas de uma educação laica, democrática, inclusiva e sobretudo antirracista.

Nos despedimos, apostando, como nos ensina o mítico olhar do pássaro Sankofa, que para construirmos um futuro melhor precisamos conhecer nosso passado, o legado do senhor. Olhando para ontem, apontamos para um futuro de uma educação cada vez mais libertadora.

Amorosamente, três negras professoras,

Aline, Ana e Jonê.

SOBRE AS AUTORAS

ALINE GOMES DA SILVA

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutoranda do Programa de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Faz parte do grupo de pesquisa Oralidades – coordenado pela Professora Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira.

ANA PAULA VENÂNCIO

Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ/FAETEC. Doutoranda em Psicologia do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Faz parte do grupo de pesquisa Oralidades – coordenado pela Professora Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira.

JONÊ CARLA BAIÃO

Professora Associada do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-Uerj). Atua na Educação Básica, na Graduação em Pedagogia e no Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica (PPGEB). Doutora em Letras (PUC-Rio). Realiza pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Faz parte do grupo de pesquisa Oralidades – coordenado pela Professora Dra. Luiza Rodrigues de Oliveira.