

TRABALHOS COMPLETOS
ANAIS

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Eixo 1. Educação Popular e Movimentos Sociais

ISSN 2525-9393

V.1, 2021



PAULO FREIRE

100 ANOS...

**DA LEITURA DE MUNDO À
EMANCIPAÇÃO DOS POVOS!**

Maria Erivalda dos Santos Torres
Ricardo Santos de Almeida
Maria Aparecida Vieira de Melo
(Orgs.)



edra

CENTRO

PAULO FREIRE

ESTUDOS E PESQUISAS

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE
EIXO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E
MOVIMENTOS SOCIAIS**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE**
**EIXO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E
MOVIMENTOS SOCIAIS**
16 A 19 DE SETEMBRO DE 2021
REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E
PESQUISA
LOCAL: EVENTO VIRTUAL



Recife, PE
2021

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

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

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inez Maria Fornari de Souza	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	IFAL, UFAL/NUAGRÁRIO, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS – TRABALHOS COMPLETOS

Maria Erivalda dos Santos Torres

Ricardo Santos de Almeida

Maria Aparecida Vieira de Melo

COMISSÃO ORGANIZADORA DO XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Coordenação geral: Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta
do CPFreire)

Anderson Fernandes (UFAPE)

Aluizio Severino de Arruda (Fórum EJA PE)

Ana Paula Abreu Moura (UFRJ)

Anair Silva Lins e Mello (SEE, AMESG/FADIMAB, CPFreire)

Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (Fórum Piauiense de EJA-PI/
UFPI)

Cícera Maria do Nascimento (FME de Caruaru e CPFreire)

Cinthyá Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo (UFPE-CAA)

Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)

Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE)

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho (UFPE-CE)

Flavia Tereza da Silva (MST)

Inez Maria Fornari de Souza (CPFreire)

José Paulino (FAFIRE)

Jozeilda Grinauria Menino (Fórum EJA/PE)

Laerte Leonaldo Pereira (UFPE - CAA)

Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)

Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE-CAA)

Maria Kaliza de Arruda Pinheiro (FPEJA-RN)

Maria Lúcia de Oliveira (SINTEPE)

Maria Oliveira de Moraes (FEJA-PB)

Nelino José Azevedo de Mendonça (Poli/UPE)

Poliana Maria Farias de Arruda (CPFreire)

Ranúsia Pereira Silva (FPEJA-Sergipe/SEDUC-Sergipe)

Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA)

Ricardo Santos de Almeida (IFAL/CPFreire)

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO XI COLÓQUIO
INTERNACIONAL PAULO FREIRE**

Rita de Cássia Lima Alves (Fórum EJA-Ceará/SME de Fortaleza)
Targelia de Souza Albuquerque (UFPE/CPFReire)
Virgínia Renata Vilar da Silva (UFPE)
Viviane de Bona (UFPE)

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

Coordenação: Cícera Maria do Nascimento (FME Caruaru/CPFReire)
Ana Maria Santos de Araújo (UFRN-CERES/Caicó)
Flavia Tereza da Silva (MST)
Joseane Maria dos Santos (UFRN-CERES-Caicó)
Jozeilda Grinauria Menino (Fórum EJA-PE)
Liz Araújo (Fórum Potiguar de EJA/Subcoordenadoria Estadual de
EJA)
Luciomar Vita Machado (Sindipetro-BA/Fórum Estadual de EJA-
BA)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFReire)
Maria Kaliza de Arruda Pinheiro (FPEJA)
Maria Oliveira de Moraes (FEEJA-PB)
Marlúcia Lima de Sousa Meneses (CNDE-PI/FEJA-PI)
Ranusia Pereira da Silva (Fórum Permanente da EJA-SE/FEJA)
Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA-AL)
Rita de Cássia Lima Alves (FEJA-CE)
Verônica Medeiros Pereira (UFRN-CERES-Caicó)

COMISSÃO DE CULTURA

Flavia Tereza da Silva (MST)
Inez Maria Fornari de Souza (CPFReire)
Karla Tereza Amélia Fornari de Souza (CPFReire)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFReire)
Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA-AL)
Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes (CPFReire)
Rita de Cássia Lima Alves (FEJA-CE)

COMISSÃO DE LIBRAS

Coordenação: Laerte Leonaldo Pereira (UFPE)

Maria Erivalda dos Santos Torres (Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas – Presidenta do CPFreire)

Intérpretes:

Adiliane Silva De Paula (UFRN)

Ana Karolina Coelho da Silva (SEDUC/PE)

Bárbara Cristina Amaral Alves de Santana (UFPE)

Bruno Vinícius Ferreira dos Santos (LABLIBRAS /UFPE)

Carlos Eduardo de Oliveira (ATILSPE)

Carlos José da Silva (LABLIBRAS /UFPE)

Cleyton Bueno Silva Costa (LABLIBRAS /UFPE)

Danilo Jatobá Santana (UFAL)

Douglas Santos Oliveira (UFG)

Eduardo Calisto dos Santos (DuCalisto / PE)

Efraim Canuto Ferreira - (ATILSPE)

Fabiola Macedo Dias (UFRN)

Fernanda Roberta de Souza Pereira (SEDUC/PE)

Irany Cristina Gonçalves da Silva (UFPE)

Izabela Araújo Carneiro Rodrigues (SEDUC / PE)

Janaina Maria da Silva (IFPE)

Jessika da Silva Garcia (CMIL /CG –MS)

José Dārley Santos do Nascimento (SEDUC/PE)

José Roniero Diodato (UFPE)

José Roniero Diodato (UFPE)

Joyce Mary Sabino Silva Moura (SEDUC / PE)

Juveirce Christiane Medeiros Ramos Condi (CMIL/CG –MS)

Kilma Karla Cavalcanti de Oliveira (SEDUC / PE)

Leandra Agostinho (DAIN / UERN)

Lucas Leonardo do Nascimento (LL Interpretações - Jaboatão / PE)

Márcio Teófilo De Assis (UFRN)

Maria Patrícia Lourenço Barros

Maridalva Varela (DAIN / UERN)

Nehemias Nasaré Lourenço (Centro de Estudos Levy / CG –PB)

Renata Cândida de Oliveira Garcia

Rita Daniely de Moura Silva (ATILSPE)

Intérpretes:

Roberta Maria de Andrade Silveira (SEDUC / PE)
Roberto Carlos Silva dos Santos (UFPE)
Rodrigo Carvalho Cavalcanti (UFRN)
Ronny Diogenes de Menezes (UFRN)
Silvana de Sá Ferreira (Itabira / MG)
Sofia Oliveira Pereira dos Anjos Coimbra da Silva (UFG)
Taanake Mathias Soares Batista (UFRN)
Thiago Cezar de Araújo Aquino (UFPE)
Thúlio Manoel Espinhara Marques (SEE/PE)
Tiago Moreira Cerqueira (UFRN)
Valdir Balbuena (CMIL/CG – MS)
Wender Paulo de Almeida Torres (Sala AEE -Rio Largo / AL)
Wilsynnara Melo Da Silva Lira (UFRN)
Yanak Ferreira Da Silva (UFRN)
Yone Regina de Oliveira Silva (SEDUC /PE)

COMISSÃO DE MONITORIA

José Paulino Peixoto Filho (FAFIRE)
Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
Nayde Lima (CPFreire)
Poliana Arruda (CPFreire)

MONITORAS(ES)

Adeilza de Souza (FAFIRE)
Alba Flora Pereira (PPGEDUMATEC/UFPE)
Alidiane Ferreira da Silva (GRE/ Salgueiro)
Ana Carolina de Souza Ferreira (UEPB)
Ana Maria Santos de Araújo (UFRN)
Andréa Duarte da Silva (PPGE/UFPE)
Bruno César de Farias Melo (UFRPE)
Erica Caiane dos Santos Lima (FAFIRE)
Ewerton Rafael Raimundo Gomes (UEPB)
Francisco das Chagas da Paz Soares (UFPI)
Gabriele da Silva Antunes (UECE)

MONITORAS(ES)

Geysiane Felipe do Nascimento (UFPB)
Guilhermina M. Pimentel da Silveira (UECE)
Helen Kassia Barbosa Rago Pereira (FAFIRE)
 Hulda Lourenço Alves da Silva (UFPE)
 Jean Felix Borges (UEPB)
Jessica Milane Guedes Freerira (FAMAM)
Joana Vitória Gonçalves Bezerra (UFPE)
 Joana Maria Rodrigues Alves (UFPE)
 João Gabriele Pereira da Silva (UFPE)
 Joice Silva Ferraz (UEPB)
 Joseane Maria dos Santos (UFRN)
 Leandro Alexandre da Silva (UFPE)
Letícia Gabriely Fernade da Nóbrega (UFRN)
 Luciano Santo de Abreu (UFPE)
 Maria Clara Carneiro Câmara (UFRN)
 Maristela Costa Coelho (SESC/PI)
 Maria Naiara da Silva Araújo (Mulungu/CE)
 Maria Veiga Damasco de Lima (UFPE)
 Mariana Louisa O. Lima C. de Araújo (FAFIRE)
Mário dos Santos de Assis (PPGEDUMATEC/UFPE)
 Priscila Batista Ribeiro (UFRPE)
Renata Patícia Jorge dos Santos Barbosa (FAFIRE)
 Rayssa de Moraes da Silva (UFPE)
 Samuel Lopes dos Santos (IFPB)
 Sandóelia Barbosa de Sousa (FPO/CE)
 Sirlane Freitas lacerda (UESBA/MG)
 Verônica Medeiros Pereira (UFRN)

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO DOS ANAIS E EBOOKS

Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
 Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DAS NORMAS PARA AS MESAS E COMUNICAÇÕES ORAIS

Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)

Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFReire e UFRN)
Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo (UFPE-CAA)
Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE-CAA)

COMISSÃO CIENTÍFICA
COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Anderson Fernandes de Alencar Universidade Federal do Agreste
de Pernambuco - UFPE
Viviane de Bona Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE

**EIXO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS
SOCIAIS**

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Afonso Celso Scocuglia	Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Allan Diego Rodrigues Figueiredo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
André Gustavo Ferreira da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Caetano De Carli Viana Costa	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFPE
Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Jaqueline Barbosa da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE-CAA
Júlia Figueredo Benzaquen	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

EIXO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Karla Eveline Barata de Carvalho	Fórum EJA do Ceará - FEJA
Márcia Regina Barbosa	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Maria do Carmo Gonçalo Santos	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Maria Fernanda dos Santos Alencar	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Maria Girlene Callado da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Maria Roseane Cordeiro de Oliveira	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Mirian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas
Monica Lopes Folena Araújo	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Rejane Dias da Silva Moraes	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Rita de Cássia Lima Alves	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/ FEJA-CE

EIXO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE – FACHO – Cátedra Paulo Freire UFPE - Centro Paulo Freire
Vanessa Alves da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO EIXO TEMÁTICO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Veronica da Cunha Andrade Santos - Coletivo Semeando Sorrisos/RJ
GEPEJA/UFRRJ, SEMED/QUEIMADOS
Everaldo Fernandes da Silva – UFPE
André Gustavo Ferreira da Silva – UFPE
Maria Joselma do Nascimento Franco – UFPE
Antonio Danilson Rodrigues Pinto - Assessor do SINTEPE/
Educador Popular
Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes – EQUIP/Centro Paulo Freire –
Estudos e Pesquisas
Danielle Jaiane Silva – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

MONITORIA DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Elane Silvino da Silva
Maria Aline da Silva
Maria Edineide Freitas Santos Barbosa

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Colaboração, revisão e diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa diagramada a partir da foto original disponível em: <https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2016/09/paulo-freire-4-600x300.jpg>

AUTORIZAMOS A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

A EXATIDÃO DAS REFERÊNCIAS E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES DOS ARTIGOS

Copyright © 2021. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total, por qualquer meio. Lei n. 9.610 de 19/02/1998 (Lei dos Direitos Autorais).

2021. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO Danielle Jaiane Silva	11
ARPILLERAS: AS LINHAS DA RESISTÊNCIA FEMINISTA NO BRASIL Fábia Roseana Souza Oliveira da Silva Allene Carvalho Lage	13
EDUCAR É UM ATO POLÍTICO: EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE Alexandre Soares de Sousa	30
OCUPAÇÕES ESTUDANTIS COMO TEXTUALIDADES FREIREANAS: LEITURAS TEÓRICAS NA PRÁXIS DE INSURGÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS EM 2016 Daniel Paiva de Macêdo Júnior Sandra Maria Gadelha de Carvalho Marcia Vidal Nunes	48
FREIREANDO CAMINHOS: DEBATENDO E REESTRUTURANDO CONCEITOS DE NEGRITUDE E FORMAÇÃO POPULAR Veronica Cunha Roberta Renoir Santos Fumero	64
EDUCAÇÃO POPULAR COMO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO EM PAULO FREIRE Gedeon José de Oliveira José Rodrigo Gomes Maria José da Silva Alves	77

GRUPO AFOXÁ, SABERES E FAZERES: AS EPISTEMOLOGIAS DO ASFALTO	93
Artenilde Soares da Silva	
CEPA: UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL QUE TRADUZ A EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA NO AGRESTE PERNAMBUCANO	112
Clemilton Fernando Barbosa Tabosa Everaldo Fernandes da Silva	
ENTRE O PENSAMENTO FREIREANO E A EXPERIÊNCIA DO MINICURSO-SARAU SOLANO TRINDADE: RESISTÊNCIA E LUTA DO POETA PERNAMBUCANO	132
Rafael Bezerra da Silva Farias Ranuzia Vieira de Melo Joana D'arc da Silva Figueirêdo	
O SOME-PA NUMA PERSPECTIVA FREIREANA	147
Moisés Pereira da Silva Jôyara Maria Silva de Oliveira	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR	166
Antônio Severino da Silva Maria Joselma do Nascimento Franco	
EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA DE TEATRO POPULAR: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR ATRAVÉS DO TEATRO DO OPRIMIDO	180
Mariana Lima de Oliveira	

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES DA TRADIÇÃO QUILOMBOLA NO CONTEXTO ESCOLARIZADO	197
Luciene Tavares da Silva Lima Patrícia Cristina de Aragão	
REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: INOVAÇÕES E CRIATIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE SOCIAL E POLÍTICA	214
Paulo Afonso Barbosa de Brito	
A RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA IDEALIZADA POR PAULO FREIRE	232
Alan do Amaral Ribeiro	
A LUTA PELA TERRA NO CAMPO MARANHENSE E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A PRÁXIS COMO RESISTÊNCIA	245
Francisca do Nascimento Silva Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha Sandra Maria Gadelha de Carvalho	
AS FORMULAÇÕES FREIREANAS E A CONSTRUÇÃO DA AGROECOLOGIA NO BRASIL	261
Andréa Alice da Cunha Faria	
O PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO FREIREANO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	277
Maria das Dores Alves Souza	
NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO	291

APRESENTAÇÃO

Os trabalhos aqui apresentados estão pautados na discussão sobre as bandeiras dos movimentos sociais em sua diversidade de causas, como movimento dos sem-terra; sem-teto, movimento indígena, movimento negro, movimento feminista nos quais serão identificados o cotidiano, como lócus político-educativo do inédito viável e das pedagogias para uma sociedade multicultural utilizando-se do referencial freireano a cerca do diálogo, conscientização político do sujeito e ética são categorias que perpassam todos os eixos temáticos.

Foram apresentadas produções que reforçam o objetivo de refletir sobre a fundamentação da educação popular e sua epistemologia à luz do pensamento freireano, pudemos tecer reflexões sobre a integração entre educação, culturas, sujeitos e práticas. Com isso, essa edição reforça o seu caráter político, em sentido amplo, de problematizar e recriar de forma permanente a produção de conhecimento sobre os sujeitos historicamente excluídos, de compreender que essa produção também é política, pois entendemos que a produção acadêmica é produtora de conhecimento e marca de resistência no diálogo.

Encontramos-nos em um momento histórico desafiador e dialogar sobre processos educativos na Educação Popular e Movimentos Sociais é mais do que antes de fundamental importância para a demarcação da existência de sujeitos que ao longo do seu processo histórico tiveram sua existência oprimida e excluída na sociedade, para esse processo de resistência temos na dialogicidade trazida na abordagem freireana à visão emancipatória dos processos organizativos dos movimentos/organizações sociais.

As produções de Paulo Freire estão amplamente relacionadas nos artigos neste eixo apresentados que têm como âncora os vínculos políticos-pedagógicos que formam a concepção epistemológica da

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

Educação Popular e Movimentos Sociais reafirmando a busca de uma educação libertadora.

Boa leitura!

Danielle Jaiane Silva

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

ARPILLERAS: AS LINHAS DA RESISTÊNCIA FEMINISTA NO BRASIL

Fábia Roseana Souza Oliveira da Silva
Allene Carvalho Lage

RESUMO: Este artigo tem como problemática, entender como o coletivo de mulheres do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB utiliza a técnica de bordado chilena, *arpilleras* como um instrumento de documentação e denúncia da violação de direitos ocorridas no território das barragens? Tendo como objetivo geral compreender como a técnica chilena *arpilleras* constrói o tecido pedagógico da resistência feminista no MAB, e como objetivos específicos a) identificar a construção pedagógica da técnica chilena *arpilleras* para os processos de resistência feminista das mulheres no MAB; b) sistematizar os princípios metodológicos e políticos da técnica *arpilleras*. Nesta perspectiva, o quadro teórico utilizado são, os teóricos Paulo Freire (2006) e Dirceu Benincá (2011), as teóricas Maria do Socorro Pereira Lima (2018), Marjorie Augosin (2007), Joan Scott (1990) e a cartilha produzida pelo MAB (2015). A metodologia escolhida foi uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa através do teórico Antônio Carlos Gil (2019) e a metodologia feminista da teórica Marta Castañeda (2008).

PALAVRAS-CHAVE: MAB. *Arpilleras*. Feminismo.

INTRODUÇÃO

A história das mulheres rurais vem sendo construída gradativamente ao longo da história, assumindo várias formas de militância de acordo com as pautas que surgem, criando novas dinâmicas sociopolíticas e econômicas, englobando ações coletivas, ocupações, pressões, negociações e alianças com outros atores sociais que estão inseridos neste mesmo contexto, considerando a sua diversidade, subjetividade e singularidade.

Neste sentido, a teórica Vilenia Venancio Porto Aguiar (2016) afirma que foi na década de 1980 que os movimentos de

mulheres ganharam forma e significativa expressão nos processos de luta campesina. Porém só após o período ditatorial começaram a se articular com outros segmentos sociais e construíram outros espaços de expressão política, se configurando novos movimentos sociais, que englobaram a luta das mulheres rurais.

A violência, no entanto, tem sido uma marca na vida das mulheres rurais, enquanto as mesmas lutam para que os seus direitos sejam reconhecidos e assegurados, chegando até terem suas vidas ceifadas. Porém mesmo em um cenário tão controverso, as mulheres seguem deixando a sua marca na história do campesinato brasileiro, mulheres como Nilce de Souza Magalhães (Nicinha), pescadora e atingida pela Usina Hidrelétrica de Jirau na comunidade de Abunã, foi assassinada enquanto aguardava a vistoria do Governo federal em conjunto com o IBAMA, a fim de verificar a veracidade das denúncias feitas em 2015. Nicinha, como era conhecida, foi assassinada e seu corpo só foi encontrado 05 meses após a sua morte.

Dilma Ferreira Silva, nascida no estado do Maranhão, mudou-se para o Pará e viu sua cidade ser engolida pelas águas da barragem construída para a Usina Hidrelétrica do Tucuruí – PA, uma das maiores obras do país, inaugurada em 1984 durante a ditadura militar que desalojou mais de 6 mil famílias. Esta mulher ressignificou a sua dor e se tornou coordenadora do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB o qual lutou bravamente contra o descaso no processo de reparação da obra por mais de 30 anos. Posteriormente passou a residir no assentamento Salvador Allende localizado na zona rural de Baião-PA, onde foi assassinada cruelmente junto com seu companheiro e outro militante do MAB em 2019. (<http://www.amazoniareal.org.br>)

Diante desta emergente violação e negligência de direitos, são as mulheres as principais lideranças comunitárias que não se intimidaram com o descaso do poder público e dos responsáveis por esta tragédia, e com o apoio de outras mulheres atingidas por barragens encontraram força para seguir a diante.

As barragens, fazem parte dos megaprojetos elétricos, viola os direitos de homens e mulheres que residem nestes territórios, porém estas violações de direito não são de forma paritária, pois

existem fortes indícios que indicam que existem violações que estão ligadas a perspectiva gênero e estão diretamente interligadas ao campesinato brasileiro.

Diante desta perspectiva, este artigo busca responder a seguinte pergunta: como o coletivo de mulheres do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, utiliza a técnica de bordado chilena, *arpilleras* como um instrumento de documentação e denúncia da violação de direitos ocorridas no território das barragens? Tendo como objetivo geral compreender como a técnica chilena *arpilleras* constrói o tecido pedagógico da resistência feminista no MAB, e como objetivos específicos a) identificar a construção pedagógica da técnica chilena *arpilleras* para os processos de resistência feminista das mulheres no MAB; b) sistematizar os princípios metodológicos e políticos da técnica *arpilleras*.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O resgate histórico da técnica de bordado *Arpilleras* e a experiência com o MAB

O movimento das *arpilleras* segue o direcionamento de organizar as mulheres atingidas por barragens, dentro da perspectiva de resistência, através de reivindicações pela seguridade de seus direitos expresso através do bordado, utilizando linhas e retalhos para construir de forma coletiva, o tecido pedagógico da resistência feminista.

Na América Latina, encontramos outra realidade com países como Brasil, Argentina, Uruguai e Chile, os quais obtiveram os resultados da guerra fria (1947-1991) de forma fragmentada, através de guerras internas, disfarçadas de revoluções, implementadas por governos militares que agiam de forma brusca e intransigente, sob o pretexto de impedir que seus respectivos países se tornassem repúblicas comunistas.

Em um cenário político caótico permeado de acontecimentos terríveis, nasce o movimento das *arpilleras* chilenas, o qual a teórica Maria do Socorro Pereira Lima (2018, p.62-63) define como

Um movimento composto por mulheres anônimas que fizeram parte da população silenciada pela violência e o terror da ditadura chilena. Entretanto, escolheram lutar, armadas de seus simples bordados, em composições narrativas, no intuito de denunciar a real situação dos que ousaram contrapor-se ao governo da época. É, pois, nesse contexto que a produção das *arpilleras* chilenas se inclui de forma incisiva nesse *ethos* geopolítico. Elas vivem, fazem história e visibilizam outra performance política, cultural, mesclada à história chilena da ditadura. (LIMA, 2018, p.62-63).

Estas mulheres que eram mulheres órfãs, viúvas, mães, e irmãs de presos políticos que começaram a receber apoio da igreja católica para que pudessem realizar trabalhos. Inicialmente, se tratava de uma técnica de bordado em sacos de batatas, onde com linhas coloridas, pequenos retalhos e agulhas, onde as mulheres iriam bordado, não apenas denúncias, mas também como uma forma de reclamar os seus mortos queridos, relembrando suas ausências forçadas pelo regime ditatorial chileno (idem, p.63).

De acordo com a escritora Marjorie Augosin (2007,p.63-40) líderes religiosos ecumênicos uniram-se para em 1974 criaram o comitê Pro-Paz, o que precedeu ao Vicariato de Solidariedade, que tinha como objetivo prestar solidariedade e auxílio às vítimas de abusos e violações de direitos humanos, com cuidados de saúde e oferta de empregos, porém o interesse maior deste comitê era a investigação dos paradeiros dos desaparecidos políticos:

A escritora ainda diz que a situação era degradante, faltava comida para as pessoas, em alguns bairros a população masculina era bastante escassa, e aos poucos homens que viviam em liberdade ficavam quase sempre incapacitados de trabalhar, muitas vezes porque não dispunham de coisas simples como roupas e sapatos adequados para o trabalho, levando as mulheres a tomarem a posição de chefe de família (2007, p.41-42).

Diante dos relatos descritos por Agosin (2007, p.6-7), muitos mencionam “as *arpilleristas* do período ditatorial, como mulheres extraordinárias que mesmo diante do terror, da extrema pobreza a

qual estavam inseridas com suas famílias, desafiaram o sistema e conseguiram transformar minimamente suas realidades, utilizando o que elas tinham em mãos, linhas coloridas, retalhos e agulhas.”

Ainda segundo a escritora, o termo *arpillera* em inglês significa “*burlap*”, o que em espanhol passa a significar o tecido da resistência. Neste sentido, Agosin (2007, p. 51-54) argumenta que

Cientistas sociais e historiadores apontam que os anos da ditadura ofereceram às mulheres uma forma alternativa de poder político. A ditadura militar destituiu direitos das mulheres da classe trabalhadora, assim como as mulheres profissionais que eram dissidentes do regime. Curiosamente, o período mais difícil em termos políticos foi também um momento em que foi possível criar novas estratégias e espaços alternativos que permitiram uma forma pouco ortodoxa de tornar político e repensar problemáticas como a posição das mulheres, dos direitos humanos e do autoritarismo em geral. As *arpilleristas* organizaram-se, primeiro enquanto mães e esposas dos desaparecidos, e depois como cidadãs políticas. Ainda não pertenciam a partidos políticos. Muitas delas trabalhavam dentro de um mundo doméstico confinado, o que significava que sua existência cotidiana girava em torno da casa, da escola e da igreja 31 [Tradução livre] (AGOSIN, 2007, p. 51- 54).

A experiência das mulheres *arpilleristas*, em um contexto ditatorial, parece ser algo simples, porém se tornou um instrumento com uma grande força política, pois as mensagens que as *arpilleras* transmitem ao mundo, partem de experiências transformadoras que foram vivenciadas, tanto de maneira individual quanto coletiva, transcendendo as palavras.

Agosin (2007,p.56-59) ainda esclarece que a primeira oficina das *arpilleras*, ofertada pelo Vicariato de Solidariedade ocorreu em março de 1974, onde compareceram cerca de quatorze mulheres que estavam completamente marcadas pela dor, sofrimento causado pelo desaparecimento de seus familiares e a fome causada pela crise econômica que as impossibilitava de alimentar seus filhos.

Importante frisar que os primeiros bordados utilizando a técnica *arpillera*, nasceram em um contexto de ausência de diálogos, onde os cidadãos eram privados de todo e qualquer direito de fala, escrita ou participação de possíveis partidos políticos, e para além de todas as dificuldades colocadas pelo regime militar, as mulheres precisavam conviver com fatores relacionados ao gênero, pelo fato delas serem mulheres, em sua sociedade marcada pelo patriarcado.

Figura 01: *Arpillera* “Juntas somos mais flertes”



Fonte: <https://www.lilianpacce.com.br/e-mais/momento-para-pensar-sobre-direitos-humanos/>

Nesta perspectiva a teórica feminista Joan Scott (1990), argumenta sobre a necessidade de escrever sobre as histórias destas mulheres, pois esta prática causa a redefinição e o alargamento das noções tradicionais que são patriarcais, incluindo tanto a experiência pessoal e coletiva das mulheres, quanto atividades públicas e políticas, a partir da narrativa de mulheres e não por interlocutores.

Assim ao utilizar a categoria gênero Scott (1990) no sentido de narrar a história das mulheres, se entrelaça com as várias desigualdades persistentes, mas as experiências vividas em

semelhantes tempos, porém de formas completamente diferentes, como aconteceu no Chile durante a ditadura de Pinochet, onde de um lado estava o militarismo e a intransigência que chegava para as mulheres em forma de violação de direitos, e por outro lado estava a forma silenciosa de denúncia desses mesmos direitos que foram violados.

A construção política através da técnica *arpillera*, perpassa por esta perspectiva, pois o bordado tecido pelas mulheres, é forma sensível e traz a valorização política e estética de suas existências, perpassando as margens de um sistema instaurado de forma intransigente e autoritária que as colocou em uma posição de resistência a ditadura.

Assim as mulheres *arpilleristas* de forma coletiva, buscam a ampliação do campo de suas experiências e criando sempre novas possibilidades de (re)significação em seus momentos históricos, a partir da confecção de suas *arpilleras*, que seguem em direção a desconstrução da lógica capitalista, denunciando de forma peculiar o que viviam e vivem.

Desta forma, o bordado tradicional tornou-se uma forma de comunicação com o mundo exterior, independente dos territórios que estão e ao mesmo tempo uma forma de atividade cooperativa e fonte de renda, pois cada bordado das *arpilleras* mostra a história de mulheres que compartilham e seguem construindo experiências, em meio a lágrimas que certamente inundam os seus bordados, que muitas vezes cobriram os corpos dos seus entes que a ditadura os tirou.

No Brasil, as mulheres *arpilleristas* seguem denunciando as desapropriações nos territórios das barragens, onde as *arpilleras* expressam muitas vezes, as paisagens que outrora ocupavam aqueles locais, mostrando uma memória viva e revelando o caráter destrutivo do capitalismo, que sob a égide da modernidade promove um verdadeiro massacre para sediar as construções de usinas hidroelétricas.

Nesta perspectiva iremos abordar como a técnica das *arpilleras* é utilizada dentro do Movimento dos Atingidos por Barragens, vem construindo o tecido da pedagógico feminista, como

um instrumento de denúncia, de forma participativa e abrangente os enfrentamentos das principais violações dos direitos humanos das mulheres atingidas, durante os processos de planejamento, de construção e operação de barragens, especificamente no Brasil.

Figura 02: *Arpillera* “Regularização já!”



Fonte: <https://www10.trf2.jus.br/ccjf/portfolio/arpilleras-bordando-resistencia/>

Para possibilitar esta construção metodológica, neste tópico iremos abordar como se deu a implementação desta técnica das *arpilleras* dentro do MAB, para que posteriormente possamos discorrer sobre os caminhos que construíram este tecido pedagógico, a partir do caderno do MAB (2015) intitulado “Mulheres atingidas por barragens: em luta por direitos e pela construção do projeto energético popular”, que foi um desdobramento da atuação das mulheres *arpilleristas* dentro do movimento, assim como o documentário lançado em 2017, cujo título é “*Arpilleras*: atingidas por barragens bordando a resistência”.

A histórias das *arpilleras* dentro do MAB, surgiu no ano de 2013 e se firmou nacionalmente no ano de 2014, quando o Coletivo de Mulheres do movimento, adotaram a técnica das *arpilleras* como um instrumento de denúncias, desta forma a prática das mulheres atingidas por barragens passou a ser construída de forma coletiva, independentemente da região do Brasil. Assim tudo passou a ser decidido e executado em grupo, desde a escolha dos materiais até o próprio desenho da produção das *arpilleras* e foi desta união que veio a força deste coletivo.

De acordo com o MAB (2015, p.48) o Coletivo de Mulheres do MAB se inspirou no poder que as *arpilleras* chilenas tiveram e que, a partir daquelas experiências descritas através do bordado, começaram a repensar em todos os sentidos a ideia e lugar tradicionalmente colocado as mulheres, atingidas ou não pelas barragens.

Esta perspectiva levantada pelo Coletivo de Mulheres, se refere ao um conjunto de direitos desrespeitados no Brasil, tanto os direitos coletivos quanto individuais, que foram conquistados através de conquistas sociais e políticas que são um acúmulo de todas as lutas e resistências que o MAB travou ao longo de sua história.

Neste contexto, a autora Esther Vital Garcia Conti (2016 apud LIMA, 2018, p.77) que foi uma das facilitadoras das exposições das *arpilleras*, escreveu um ensaio intitulado “*Arpilleras Y empoderamiento: afectadas por represas, de víctimas a defensoras de derechos humanos*”, afirma que a arte produzida nestes contextos de conflitos, trazendo consigo um potencial de empoderamento às pessoas que estão inseridas no mesmo, neste caso as mulheres *arpilleristas*, fazendo menção o empoderamento, em um sentido que o mesmo é um elemento de fundamental importância para que haja a construção de uma conscientização.

Paulo Freire (2016) em sua obra “*Conscientização*” nos trás aspectos muito importantes que precisam ser considerados ao dialogarmos sobre a consciência que é construída coletivamente através das *arpilleras*.

Freire (2016, p.15) destaca que “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.”

No processo de conhecimento, o sujeito tende a se comprometer com a realidade, sendo está uma possibilidade que está diretamente relacionada à práxis humana, pois, é através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico, no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmo, partindo do princípio da necessidade de tomada de consciência, que ainda não é conscientização, pois segundo Freire esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência (2016, p.15).

Para Freire (2006, p. 15)

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 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. (FREIRE,2006, p. 15).

O conceito de conscientização que Freire (2016) traz ao longo de suas obras, exige o engajamento da ação transformadora. Na perspectiva educacional, a conscientização é um fator primordialmente necessário para que haja o desenvolvimento da criticidade, que aliada a curiosidade, potencializa a criatividade da ação transformadora diante as situações.

Nesta perspectiva, Conti (2016, apud LIMA, 2018, p.77) afirma que a consciência assume um papel fundamental no processo de empoderamento em relação as *arpilleras* do MAB, ocorre de forma planejada e organizada, pois as mulheres do movimento já tinham a intenção prévia de trabalhar com o bordado como uma forma de denúncia.

As experiências das *arpilleristas* hoje vividas subjetivamente, são compartilhadas culturalmente, ou seja, são concepções herdadas de forma simbólica e por meio delas, as pessoas se comunicam, perpetuam e compartilham seu conhecimento em relação a vida, com linhas, retalhos e cores.

Então o processo de construção das *arpilleras*, permitem o diálogo para possíveis soluções sobre conflitos coletivos de ordem econômica, social e cultural, como o direito de respirar o ar puro, a um meio ambiente equilibrado, qualidade de vida, entre outros que constituem o universo plural que discorre a vida dos indivíduos, que foram decorrentes ao um processo capitalista, cujo os prejuízos são completamente incalculáveis em decorrência da construção das barragens.

A violação dos direitos humanos nos territórios das barragens

De acordo com a teórica Monise Vieira Soares (2019), nos territórios das barragens as violações de direitos humanos sofridas pelos povos atingidos, consistem em decorrência da intensa migração populacional daqueles que vão residir nestes territórios, para trabalharem nas construções dos empreendimentos das usinas hidroelétricas por um curto espaço de tempo. Este fator unido a ausência de fiscalização na implementação das obras e gestão de políticas públicas nas respectivas regiões e, a não preparação prévia de ações do poder público para suportar as novas demandas sociais, geram uma série de violações de direitos nestes territórios.

No ano de 2011, quando o MAB completou 20 anos de existência, o movimento criou a cartilha “Violação dos Direitos Humanos na Construção das Barragens”, pois de acordo com o MAB (2011) nos anos 2000 o movimento sofreu um intenso processo de criminalização principalmente nas barragens de Tucuruí-PA, Cana Brava e Serra da Mesa -GO, Acauã-PB, Manso-MT, Barra Grande e Campos Novos-RS, entre outras.

A partir da organização do MAB, se criou um dossiê no qual foi relatado todo o processo de criminalização, processos judiciais contra os atingidos, fazendo com que em 2006 o Conselho de Defesa

dos Direitos da Pessoa Humana – CDDPH aceitasse as denúncias e comesse a visitar os locais denunciados.

De acordo com o MAB (2011, p. 05) foram detectadas ao todo 16 direitos humanos que foram sistematicamente violados nos territórios das barragens, sendo eles

Direito à informação e à participação; Direito à liberdade de reunião, associação e expressão; Direito ao trabalho e a um padrão digno de vida; Direito à moradia adequada; Direito à educação; Direito à um ambiente saudável e à saúde; Direito à contínua das condições de vida; Direito à plena recuperação das perdas; Direito à justa negociação, tratamento isonômico, conforme critérios transparentes e coletividade acordados; Direito de ir e vir; Direito às práticas e aos modos de vida tradicionais, assim como ao acesso e preservação de bens culturais, materiais e imateriais; Direito dos povos indígenas, quilombolas e tradicionais; Direito aos grupos vulneráveis é proteção especial; Direito de acesso à justiça e à razoável duração do processo judicial; Direito à reparação por perdas passadas; Direito de proteção à família e aos laços de solidariedade social ou comunitária. (MAB, 2011, p. 6).

Ainda de acordo com o MAB (2018), as violações dos direitos das mulheres estão relacionadas a áreas específicas como ao mundo do trabalho, atuação política, relação com as empresas, convivência familiar e comunitária, direitos sexuais e reprodutivos e acesso a políticas públicas.

Separadamente, o MAB (2018, p. 06) afirma que a violação de direito a respeito das mulheres no mundo do trabalho são

Invisibilidade do trabalho das mulheres, principalmente nas atividades suplementares de renda, com destaque para o trabalho doméstico e no campo; A perda do trabalho gerador de renda; A não adaptação ao mercado de trabalho urbano. (MAB, 2018, p. 06).

Neste sentido, compreendemos que o mundo do trabalho mais uma vez exclui as mulheres e as conduz arbitrariamente a alimentar o mercado do capital de uma forma que as suas práticas originárias sejam invisibilizadas, na perspectiva de retroalimentar o sistema capitalista.

Sobre a violação de direito, atuação política o MAB (2008, p. 09) afirma que

A ausência e desqualificação das mulheres nos espaços deliberativos; A ausência de serviços básicos que viabilizem a mobilização e participação das atingidas; O não – reconhecimento das mulheres com atores sociais pelas empresas e por diversas instituições públicas; A criminalização, ameaças e até assassinatos de mulheres lideranças. (MAB, 2008, p. 09).

Percebemos então que a exclusão das mulheres nos ambientes de liderança, não é um fator exclusivo das mulheres atingidas, pois entendemos que se trata de uma questão ligada ao patriarcado que é um dos elementos de sustentação do sistema capitalista. Entretanto, podemos perceber que quando mulheres assumem posições de liderança, as mulheres são constantemente ameaçadas e em alguns casos, assassinadas como foram os casos de Nilce de Souza Magalhães (Nicinha) assassinada em 05 de janeiro de 2016 no município de Nova Mutum – Paraná – RO e Dilma Ferreira Silva assassinada em 22 de março de 2019 no município de Baião – PA, que eram grandes lideranças femininas dentro do MAB.

Posteriormente, a violação de direito interligada à convivência familiar e comunitária está diretamente impactada com o processo de instauração dos empreendimentos para implementação das usinas hidroelétricas. Nesta perspectiva o MAB (2018, p.14) esclarece que

A desestruturação das relações familiares e comunitárias; O impacto na vida das crianças e adolescentes; A ausência de redes de proteção e atenção comunitárias com o deslocamento compulsório; Estímulo à competição e desconfiança; Aumento

dos casos de alcoolismo, uso de drogas e violência doméstica. (MAB, 2018, p.14).

Para além das violações ligadas diretamente aos territórios das barragens, o MAB identificou que existem violações intrínsecas aos corpos das mulheres, sendo os direitos sexuais e reprodutivos violados onde o MAB (2018, p.17) destaca que são, a mercantilização dos corpos com a prostituição de mulheres, a exploração sexual de crianças e adolescentes e o aumento dos casos de gravidez na adolescência.

Faz-se então necessário ressaltar que a violação de direitos ligada diretamente aos corpos das mulheres, reverbera diretamente na última violação de direitos relatada, que é a falta de acesso a políticas públicas como saúde, educação e assistência social.

METODOLOGIA

A teórica Marta Castañeda (2008) nos apresenta alguns caminhos teóricos que nos mostram uma realidade pautada na realidade feminista, pois se faz necessário falarmos de uma metodologia feminista, a partir de uma perspectiva construída que contrapõe a perspectiva androcentrista colonial da ciência e assim construímos novos caminhos teóricos e metodológicos, para desconstruir os preconceitos de gênero em metodologias convencionais que sustentam a desigualdade entre os sexos, e excluem as mulheres.

Porém não basta apenas dialogar sobre epistemologias feministas, é necessário que mulheres intelectuais feministas falem sem interlocutores, pois o lugar dessa fala traz uma representatividade importante para romper paradigmas científicos, estabelecidos pelo silenciamento de mulheres que se propuseram dialogar sobre temáticas, pois como relata Castañeda (2008), o método de investigação feminista e a teoria feminista possui uma relação mútua.

Esta perspectiva, segue a linha dos processos históricos-sociais das sociedades patriarcais, que contribuem para compreensão

da dominação, subordinação e opressão das mulheres, porém o que precisamos entender é que estas concepções se deram através dos estudos iniciais de gênero, pois a mesma conseguiu explicar que o gênero é uma construção social, cultural, política e histórica dos sujeitos e que todas estas derivam do sexo.

Castañeda (2008), ainda afirma que o gênero é uma categoria relacional de diferenciação mútua, que foi além dela exclusivamente, para estabelecer a divisão da humanidade em categorias sociais exclusivas e excludentes.

Neste sentido, buscamos aprofundar nas discussões propostas através de um “levantamento bibliográfico preliminar que irá possibilitar que a área de estudo seja delimitada e que o problema possa finalmente ser definido” (GIL, 2002, p. 61). Além do processo de revisão bibliográfica e diálogo entre os autores “irá possibilitar uma visão mais clara do tema da pesquisa e conseqüentemente o aprimoramento do problema de pesquisa” (GIL, 2002, p. 61).

CONCLUSÕES

Estudos que visem discutir os processos educativos de formação política de mulheres trabalhadoras rurais e no caso deste projeto, daquelas atingidas pela construção de barragens, ganha importância pelo fato dessas mulheres terem menos recursos educativos públicos à sua disposição, por isso, articuladas no contexto das experiências populares de luta por direitos na América Latina, buscam conhecer e reproduzir de maneira recontextualizada metodologias pedagógicas de educação popular, vivenciadas por outras mulheres, como forma de ressignificar processos educativos de empoderamento e de luta coletiva e feminista.

Os estudos já desenvolvidos sobre a contribuição das pedagogias e experiências de caráter feministas, oferecem relevo e reflexões sobre a mulher e suas possibilidades de atuação e trabalho coletivo, enquanto processo de formação política, e por conta disso, possibilitam-nos formular algumas hipóteses de resultados esperados para esta pesquisa: a) experiências que partem do cotidiano das atividades tradicionalmente atribuídas são ressignificadas em

processos de formação política; b) as linguagens construídas pelas mulheres para suas formas de registro ou denúncia são de caráter popular e partem de seus conhecimentos ensinados através das gerações; c) a educação popular fortalece os processos de empoderamento das mulheres rurais; d) as mulheres de classes populares constroem suas próprias pedagogias através de estéticas compreensíveis a elas.

REFERÊNCIAS

- AGOSIN, Marjorie. **Tapestries of Hope, Threads of Love: The Arpillera Movement in Chile**. Ed. Rowman & Littlefield Publishers, 2007.
- AGUIAR, Vilenia Venancio Porto. **“Mulheres Rurais, Movimento Social e Participação: reflexões a partir da Marcha das Margaridas”** In: **Política e Sociedade**, Florianópolis, Vol. 15, Edição Especial, p. 261 – 295, 2016. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/21757984.2016v15nsp1p261/33804>> Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.
- CASTAÑEDA, Martha Patricia Salgado. **Metodología De La Investigación Feminista**. Colección Diversidad Feminista, Abril, 2008.
- CONTI, Esther Vital Garcia. **Arpilleras y empoderamiento afectadas por represas, de víctimas a defensoras de derechos humanos**. 2016.
- FREIRE, Paulo. **“Conscientização.”** São Paulo: Cortez, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º Edição – São Paulo, SP: Atlas, 2019.
- LIMA, Maria do Socorro Pereira. **“Arpilleras: O bordado como performance cultural chilena, em favor do drama social.”** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa Interdisciplinar em Performances Culturais. Goiânia, 2018.
- MAB, MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS. **Mulheres atingidas por barragens em luta por direitos e pela construção do projeto energético popular**. São Paulo, 2015.

MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. **“Caderno Pedagógico de formação do militante do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB nº 01”**. São Paulo , 2008

MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. **“Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH) reconhece a existência de um padrão de violações dos direitos humanos na construção de barragens**. São Paulo – SP, 2020. Disponível em: <https://mab.org.br/2010/11/24/conselho-defesa-dos-direitos-da-pessoa-humana-cddph-reconhece-existencia-um-padr-viola-es-do/> Acesso em 11 de 2021.

MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. **“Violações dos Direitos Humanos na construção das Barragens”** São Paulo – SP, 2011.

MAB, Movimento dos Atingidos por Barragens. **“AUDIÊNCIA PÚBLICA – “Os impactos dos grandes empreendimentos de barragens na vida das mulheres**. Brasília – DF, 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. 1990

SOARES, Monise Vieira Busquetes. **TECENDO A LUTA: Memória, violência dos direitos humanos em arpilleras bordadas por mulheres atingidas pela UHE Belo Monte**. Tese (Doutorado) em Ciências do Ambiente, Palmas – TO, 2019.

EDUCAR É UM ATO POLÍTICO: EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

Alexandre Soares de Sousa

RESUMO: Através do presente artigo visamos apresentar a compreensão que Paulo Freire tem sobre a relação indissociável entre Educação e Política, e qual sua implicação e relevância na práxis humano-educativa dos oprimidos. Para tanto, é necessário e urgente organizar e pensar uma educação nos moldes da classe popular, a qual, Freire considera a mais eficaz para superar o impasse e a contradição histórica, que há entre opressor-oprimido. O que se conclui e mostra a ineficiência do sistema educacional vigente, que não nos ajuda a conviver como seres politizados, educados e, por conseguinte, humanizados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Política. Educação Popular. Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Que novidade, normalidade, estranheza, ou até mesmo de revolucionário há nessa conceituação de educação? Acreditamos que nada. Agora, se tratarmos desse conceito em seu sentido radical e etimológico, vamos ao encontro de sua essência, uma vez que diz respeito à questão fundamental de todo ato de educar. Isto para dizer que educar é educar para a *Polis*, ou melhor, para a cidade, a sociedade, para o convívio social; transformando pessoas em sujeitos partícipes e construtores de suas próprias histórias individualizadas, que não perderam o sentido de pertença coletiva. Percebe-se com isso, a constituição ontológica do ser humano, o qual diz respeito a práxis político-educativa, melhor dizendo, ao nosso modo de ser e conviver.

Ao afirmar que a educação não é um ato político, só essa colocação já implica numa atitude política. Semelhante a essa afirmação, cansadas vezes escutamos de pessoas a frase: “não gosto de

política”. Essa colocação já implica numa práxis política, mesmo a contragosto.

Com esse artigo, pretendemos apresentar a proposta freireana como pioneira na discursão acerca de educação e política, uma vez que essa, segundo o educador, só tem sentido de ser quando oriunda das camadas populares. O que vem a significar que, se antes a educação era de cima para baixo proposta por uma elite que sempre desdenhou do povo, considerando suas maneiras de educar como paradigmas irrefutáveis e dogmáticos; em Freire, ganha-se fôlego outro jeito de se fazer educação, isto é, a partir do povo e com o povo que, por sua vez, leva a libertação e humanização, não só deles, mas também daqueles que os oprimem.

Assim sendo, a prática libertadora de educação freireana é a teoria educativa dos oprimidos, que se contrapõe a hegemônica e conhecida maneira de educar do opressor. Por essa razão, sua práxis político-educativa, é uma práxis transformada em educação popular. Confirmaremos e aprofundaremos abaixo essas ideias.

EDUCAR PARA CON-VIVER NA *PÓLIS*¹

A *República*, escrita por Platão, mostra que a educação é um processo dialético, cujo resultado implica no sentido de pertença ao corpo social, isto é, o indivíduo pertence enquanto ser político a sociedade ou cidade, porque é educado para tal propósito. Em sua narrativa, o filósofo grego descreve-a dessa maneira:

Sócrates: Compara nossa natureza, conforme seja ou não educada, com a seguinte situação: imagina homens em uma morada subterrânea em forma de caverna, provida de uma única entrada com vista para a luz em toda a sua largura. Encontram-se nesse lugar, desde pequenos, pernas e pescoços

¹ A palavra *polis* pode ser traduzida tanto por Estado como por cidade. Do conceito de *polis* derivam as palavras “política” e “político”, que ainda se mantêm vivas entre nós. [...] Só na *polis* se pode encontrar aquilo que abrange todas as esferas da vida espiritual e humana e determina de modo decisivo a sua estrutura. No período primitivo da cultura grega, todos os ramos da atividade espiritual brotam diretamente da raiz unitária da vida em comunidade (TEIXEIRA, 1999, p. 27).

amarrados com cadeias, de forma que são forçados a ali permanecer e a olhar apenas para a frente, impossibilitados, como se acham, pelas cadeias, de virar a cabeça (PLATÃO, 2016, p. 573).

Numa passagem da *Pedagogia do Oprimido*, coincidentemente ou supostamente, percebemos uma alusão a esse texto platônico; como se o educador, ninguém sabe se conscientemente, estivesse atualizando, ou melhor, estivesse fazendo uma leitura hermenêutica da alegoria da caverna. Segundo Freire (2017, p. 47), “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominante, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la”.

Diante disso, percebemos nessa análoga relação, nada mais do que a reprodução de um sistema dominante que instrumentaliza a educação a seu bel-prazer, fazendo com que homens e mulheres sejam domesticados e treinados a refletir que o cenário, o qual se encontram, é bastante normal, e que com isso não criem nenhuma expectativa ou possibilidade de se pensar o contrário.

Essa ideia platônica satisfaz a elite, para quem a educação sempre foi voltada para atender apenas suas demandas egoícas, cujos objetivos e interesses giram em torno de suas umbilicalidades; em que a alguns poucos escolhidos é designado o papel de transmitir, depositar esse conteúdo como se fosse salvífico, cuja intenção e destino é transformar pessoas em marionetes; as quais, enxergam a realidade conforme os olhos do dominador. Daí, explica-se o sentido dela ser de cima para baixo, visto que, os que estão no topo da pirâmide social, consideram-se proprietários do saber por excelência. Conhecimento esse, na maior parte, desvinculado da realidade, que apenas apresenta um molde a ser seguido e imposto ao grande restante da população; porque não dizer uma ideia, no sentido platônico do termo.

Chauí nos lembra que,

Não é raro ouvirmos dizer que “lugar de estudante é na sala de aula e não na rua, fazendo passeata” ou “estudante estuda, não

faz política”. Mas também ouvimos o contrário, quando alguém diz que “os estudantes estão alienados, não se interessam por política”. No primeiro caso, considera-se a política uma atividade própria de certas pessoas encarregadas de fazê-la – os políticos profissionais –, enquanto no segundo caso, considera-se a política um interesse e mesmo uma obrigação de todos. Assim, um primeiro paradoxo da política faz aqui sua aparição: é ela uma atividade específica de alguns profissionais da sociedade ou concerne a todos nós, porque vivemos em sociedade? (CHAUÍ, 1995, p. 367).

Essa observação feita pela filósofa brasileira com relação à política, reflete bem o entendimento que estamos construindo. Aqui ela descreve duas possibilidades reais, não hipotéticas, longe disso, de como a sociedade brasileira enxerga a relação educação e política. Uma sociedade há muito marcada, diga-se de passagem, pelos desmandes de sua elite, porque nunca pensou na inclusão de todos, formando um único corpo social que deveria originariamente ser; haja vista, essa mesma elite sempre foi baluarte da parte, segundo ela, que por si só, representaria a vontade soberana da totalidade.

Com isso, temos uma sociedade hermética que descarta qualquer tentativa de se pensar em abertura. Uma sociedade que optou exclusivamente pelo ontem, que para Freire (2010, p. 43), “significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado, e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo”.

Se é uma atividade que “concerne a todos nós”, como indagou acima Chauí, então faz sentido pensar a educação e a política como formas imbricadas de ser; de tal maneira, que não se pode mais imaginar uma sem a outra. Dessa unidade indissociável, depende o tipo de ser humano que está sendo gestado ou formado pela sociedade. Ele que é filho, porque ela é mãe; e ela é mãe, porque somos filhos. Para comentar a importância desse mútuo pertencimento, Buzzy lembra que,

Para os gregos antigos, o fim de toda formação humana era a existência política, onde muitos, morando num mesmo lugar (*pólis*), viviam na unidade, isto é, no mesmo acolhimento. E quanto mais viviam a existência política, tanto mais necessidade sentiam de praticar a educação (BUZZY, 1996, p. 107).

Essa posição, apresenta que educação e política coexistiam desde sempre, formando uma só coisa, uma só unidade. Por isso, não faz sentido encontrar sentido em embasamentos aventureiros, muito menos em argumentos vazios que dizem tudo, menos tratar a questão de maneira como ela merece. O que queremos dizer com isso? Queremos dizer que no tocante a relação educação e política não pode haver separação, uma vez que ao mencionar uma dessas palavras, consequentemente me vem à mente a outra.

Em Freire isso se configura da seguinte maneira: “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2010, p. 43). Com essa afirmação, ele nos assegura que o indivíduo para ser educado não basta a si mesmo; mas, requer-se para tal feito um esforço coletivo. Um empenho de todos e todas, com todo o cuidado necessário que garanta a esse potencial cidadão uma formação integral. Por isto, desde os primórdios de sua história, a educação fora arquitetada com vistas à coletividade. Este são os alicerces, os princípios basilares, pelos quais norteiam o modo de educar em sociedade. Para reforçar esse entendimento, de acordo com Teixeira (1999, p. 17), “a educação, portanto, torna-se coletiva. Não se trata mais de uma educação individual, no caso, de um preceptor, mas de uma educação grupal, aberta à coletividade”

Na *Paideia*, o autor elabora o seguinte comentário acerca desse processo educativo vinculado à sociedade. Em suas palavras, segue o texto dessa forma:

Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, [...], muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da

comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado (JAEGER, 2013, p. 2).

Com razão, Freire afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2017, p. 95). Isto para falar da importância da coletividade enquanto mãe que gesta em seu seio os filhos que serão futuros cidadãos, quer dizer, futuros seres humanos, que serão gerados corresponsavelmente, bem como coexistentemente através dessa mútua relação entre o indivíduo e a sociedade. Essa posição freireana, alega que não existe ser humano algum que seja educado por outro, muito menos somente por si mesmo; somos e somente somos educados, porque nos educamos em mutirão. E mundo, por sua vez, nada mais é do que a realidade que nos cerca, isto é, esse conteúdo identitário pelo qual a pessoa, contextualiza-se, é formada, pois estar inserida na realidade histórica de seu em torno. Isto, para dizer que somos o resultado de nossa própria circunstância existencial.

No parágrafo anterior, ao empregar essa sentença, Freire se contrapõe à maneira de educar tradicional. Com isso, ele quer dizer que a educação tem que deixar de ser abstrata, e a relação educador-educando, mestre-aluno, docente-discente tem que ser de aprendizes; buscando sempre, conjuntamente, compartilhar conhecimentos que cada um, individualmente, traz consigo a partir de suas imersões e realidades históricas.

São inúmeras as tentativas de se apresentar o divórcio entre educação e política, mostrando que cada uma tem a sua peculiaridade, e que uma não tem nada a ver com a outra. Estes são estratagemas oriundos da classe burguesa-opressora, que insiste, maliciosamente,

em pregoar a relevância dessa separação. Para desconstruir o argumento dessa plêiade da alta sociedade, é importante recorrermos ao grande filósofo grego, Aristóteles (2000, p. 146); para quem “[...] o homem é, por natureza, um animal político”. Alegando isso, ele quer dizer que para poder ser verdadeiramente ser humano, temos que exercitar esse modo de ser exclusivamente nosso, a saber, ser político implica em nossa identidade ontológica, que vem se formando ao longo de nossa vida social.

Sendo o homem um animal social, ou melhor, um “animal político”, segundo Aristóteles, ele tem que passar pelo processo educativo, a saber, formativo, para assim se firmar enquanto ser humano. É isso que torna o homem em ser humano. A partir dessa premissa aristotélica, todo o gênero humano tem a vocação ontológica de ser político e, conseqüentemente, educado. Nossa reflexão não se finda aqui, ela permanece com esse mesmo entusiasmo nos tópicos que seguem, levando-nos ao aprofundamento da questão temática.

O ANALFABETO POLÍTICO É UM POLÍTICO ANALFABETO

Todo ato educativo é um ato político, mas nem todo ato político é um ato educativo. Para confirmar o que dissemos, não precisa ir muito longe, nem buscar em livros de história, ciência política, educação, filosofia, etc., os exemplos para constatar tamanha evidência. Digo isso, no tocante ao cenário político partidário, o qual vivenciamos. No Brasil sempre se entendeu política com essa denotação, isto é, vinculada a uma parte, fragmentada, porque não dizer, “sectária” (FREIRE, 2017, p. 34-35) no sentido freireano da palavra. Todavia em nossa história, essa partícula ou particularidade da política mostrou de que lado sempre esteve. Fora desse esquema, devemos fazer justiça a raras exceções ligadas a partidos de esquerda, os quais compreendem a política, é o que esperamos, não como exclusiva de partidos, mas também estendida a todo e qualquer cidadão, aos movimentos sociais enquanto formação permanente, em vistas a humanizá-los para o bem viver social.

Educação, por sua vez, tem a ver com compromisso social ou coletivo. Isto diz respeito a cidadania: fazer com que o outro se torne pessoa humana, e que isso não o faça mudar de pensamento, muito menos se desvincular do todo, o qual ele foi gestado. Daí, a simultânea ideia de pertença; tanto o indivíduo reconhece essa relevância, quanto a sociedade, na qual ele está inserido. Isso para dizer que somos o que somos, bem como a sociedade, por ocasião dessa unidade imbricada e inquebrantável.

Neste ponto, é importante resgatar a fala de Calado, para quem a cidadania vai além do mero dever e direito civil, a exemplos: “Em épocas de eleições; [...] cidadania passa a ser o portador de documentos; Nas ocasiões em que se executa o Hino Nacional; Nas ocasiões em que se apela a comunidade para participar de “mutirões” de prédios públicos” (CALADO, 2000a, p. 16). Segundo ele, esse conceito de cidadania tem que ser ressignificado, já que para isso acontecer “[...] é fundamentalmente na gestação de uma nova cultura política que se está apostando, a partir mesmo de uma nova concepção e prática de diferentes valores” (CALADO, 2000b, p. 14).

Essa exposição de Calado, reforça a compreensão de que a política não é assunto exclusivo de profissionais, que dela se aproveitam para tirar seus sustentos que, diga-se, de vultosas remunerações, cujos pífios empenhos em prol do bem comum nada fazem; a não ser ao corporatismo e fisiologismo escamoteado de bem-feitor de todos. Por isto, é urgente a formação política, ou melhor, a educação política para todos. Por causa disso, Paulo Freire não cansa de repetir que, “[...] A educação é uma prática eminentemente política” (FREIRE, 2018, p. 56). Essa situação pode ser mudada, transformada, visto que, segundo Freire (2018, 57-58), “[...] A realidade não é assim, a realidade está sendo assim. E está sendo assim não porque ela queira. Nenhuma realidade é dona de si mesma. Esta realidade está assim porque serve a determinados interesses de poder”.

Com isso, Freire resgata e reestabelece o laço rompido bruscamente com a tradição que outrora não fazia confusão, nem separação entre educação e política; mas, somente só, compreendia-as constituindo uma só maneira de ser. Essa proposta freireana de

educação e política propõe como protagonistas de seu projeto político-pedagógico, as gentes das camadas populares, dos movimentos sociais do campo e da cidade, os povos originários, os afrodescendentes, as minorias sociais, que na verdade são a maioria do corpo social; as mulheres, e toda e qualquer pessoa que sofre, e têm suas humanidades roubadas. Posto assim, apresentaremos a função do profissional em educação, o professor; enquanto promessa e esperança de colaborador e construtor de um mundo melhor, sem o embate existente entre oprimido e opressor.

O PAPEL POLÍTICO-EDUCATIVO DO PROFESSOR

A educação de maneira alguma pode ser apresentada como prática neutra. Neste ponto, cabe recordar as emblemáticas e conhecidas passagens históricas, as quais sempre são recorrentes para exemplificar a função da neutralidade. Pilatos, é um desses exemplos. Ficou conhecido pelo gesto de lavar as mãos diante da morte de Jesus de Nazaré, dando a entender que nada tem a ver com o ocorrido, e que a história o isentasse de tamanha arbitrariedade; Nero, é outra personagem marcante na história, para quem diante do criminoso ou acidental incêndio de Roma, não sentiu nenhuma empatia frente ao ocorrido, optou por dançar e tocar lira, confirmando aquele dito popular: “não é comigo, portanto, não tenho nada a ver com isso”.

As atitudes desses governantes repercutem até hoje, fazendo com que não somente as lideranças políticas tenham esses comportamentos, como também os governados. Isto para dizer que a política está em tudo que tem relação com o ser humano. Seu braço tudo alcança, mesmo quem pensa que foge dela.

Uma questão polêmica que diz respeito à práxis educativa do profissional de educação, não só em sala de aula, mas também no que diz respeito a sua vida social, tem a ver com a seguinte pergunta: que papel político-educativo exerce o professor? Muitos se manifestam alegando que detestam política, pois acreditam que essa está vinculada exclusivamente a partidos políticos. Muita gente foi acostumada a pensar a política como algo pertence a letrados, doutores, homens dos tribunais, fazendeiros, empresários; outros

acreditam ser ela coisa de ladrão, e que pessoas de bem não deveriam entrar para não se corromper.

Esses falatórios imersos no e do cotidiano popular, apenas retratam o grau de desinformação das pessoas no tocante a política. No entanto, não podemos nos esquecer de que estamos tratando de professores, e não de pessoas comuns, sem nenhuma instrução. Isto é gravíssimo, já que, segundo Freire (2019, p.96), “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política”. Por isso, não pode haver neutralidade, visto que está ligado a constituição ontológica do ser professor.

É isso que a elite burguesa, que sempre governou e não quer deixar de governar, passa para a cabeça do povo. Esse discurso de ódio pela política, reforça a divisão e manutenção das massas, impossibilitando-as de se organizar em povo soberano. “Dividir para controlar”, é o *slogan* predileto e conhecido dos que estão no poder.

Muitas foram e ainda são as tentativas desesperadas e, por vezes, frustradas de se implantar no consciente coletivo a ideia de se ter “escolas sem partidos”. Isto, na prática educativa, corresponde a neutralidade que abordamos a pouco. Ou seja, é inconcebível achar que o professor por mais profissional que seja, esteja fora de seu contexto; não percebe seu envolvimento. Não se incomoda com a situação de desemprego, de fome, de desigualdade, de injustiça, de racismo, bem como de toda forma de preconceito existente na sociedade; tão pouco faça com que seus alunos pensem com suas próprias cabeças, e não com informações incondizentes com suas realidades existenciais.

De acordo com Freire, a prática educativa não pode ter uma posição generalista, nem relativista de sua atuação. Em suas palavras, isto está escrito desse modo, “[...] não posso ser professor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem e da humanidade” (FREIRE, 2019, p. 100). O que Freire quer dizer em relação a isso, é que essa colocação não diz nada com nada, apenas aponta para uma tomada de opinião terminantemente morna e apática, que favorece à classe dominante.

É sabido que essa questão educação e política não estava tão clara, quando Freire iniciou suas atividades pedagógicas. Segundo ele, ainda não se tinha clareza, nem profundidade sobre isso; o que leva a entender que esse processo de mudança e conhecimento acerca da educação como ato político, ocorreu de maneira paulatina em sua vida ou prática educativa. Em seu relato, ele afirma que, “é absolutamente óbvio que a educação tenha uma natureza política, essa obviedade não era tão óbvia na minha geração. [...]. E o que é que aconteceu? Foi a própria prática, revelando a sua natureza política, que terminou por nos reeducar” (FREIRE, 1985 p. 17).

Percebemos que essa mudança, em Paulo Freire, não aconteceu de um dia para o outro, tão pouco começou a partir de um passe de mágica, ou até mesmo causada por um acidente automobilístico. Essa mudança de paradigma tem um sentido pedagógico de ser. Sua vida foi marcada com e pela presença dos excluídos desse sistema capitalista. Sistema sem coração, sem humanidade ou sensibilidade pelo o que é humano.

Dessa maneira, a educação para Freire não pode ser neutra, nem a posição do professor deve ser; porém, constituem-se por ser política; e isso faz parte de sua essência. Seu modo de ser e de exercer sua práxis dependem desse conhecimento. Assim, para compreendermos minuciosamente esse modo de freireano de se fazer educação, no próximo item abordaremos esse assunto.

EDUCAÇÃO POPULAR: MODO FREIREANO DE SE FAZER POLÍTICA

Estamos acostumados a escutar, a falar e entender, exclusivamente, sobre educação a partir do lugar, do espaço físico escolar, isto é, restrita a cadeiras, quadros negros, alunos e o principal, o professor; aquele que mais sabe em sala, portanto, sua docência consiste em derramar seu conhecimento acumulado, despejando-o nas cabeças dos discentes, fazendo com os mesmos reproduzam tais informações sem refletir, nem criticar; uma vez que são verdades incontestáveis.

Para falar que a educação não está restrita a mero espaço ocupado por professor-aluno, e que é mais que isso, portanto, um fenômeno social, Gadotti organiza essa explicação assim:

A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Como toda educação é política, como nos ensinou Paulo Freire, ela não é neutra, pois, necessariamente, implica princípios e valores que configuram uma certa visão de mundo e de sociedade (GADOTTI, 2019).

Para aprofundar mais ainda, e ao mesmo tempo contribuindo para essa reflexão posta por Gadotti, Calado traz essa informação:

Refletindo a complexidade e a extensão do processo social do qual é parte integrante, a Educação se manifesta, como é sabido, num imenso leque de espaços e dimensões sociais de que são tecidas as relações do cotidiano: da *Oikia* (casa, família, espaço privado, subjetividade) à *Pólis* (espaço público, *locus* das decisões macro-estruturais) (CALADO, 1998, p. 123)

Paulo Freire, por sua vez, propõe repensar e refundar a educação aos moldes daqueles que tiveram seu direito à educação negado, isto é, a partir de homens e mulheres que tiveram suas humanidades negadas. Com isto, deixaram de ser efetivadas por conta de caprichos mesquinhos de uns poucos formados por uma elite, que se considera senhora e, portanto, superiora e melhor do que os outros. A relevância que esse pequeno grupo dá aos considerados por eles inferiores, quando lhes permitida, restringe-se à reles significância de seres menores, a saber, seres oprimidos. Esta é a condição e situação ontológica que a educação domesticadora não permite refletir, nem criticar.

Manter seres humanos cabisbaixos, cuja cangaia é o único estado de direito que lhes resta, é compará-los igualmente a cachorrinhos, que ficam à espera de sobras de comidas caídas das

mesas de seus donos. Este gesto, por parte de seus senhores, mesmo sendo o mínimo do mínimo, ainda assim, é reconhecido como humanitário pelos próprios cachorrinhos, que para não perder ou cogitar perder essas benesses aceitam seus modos de ser com naturalidade, normalidade; na maior parte das vezes, esse quadro é divinizado por eles, dizendo: “Deus quer assim, fazer o quê?”

Para quebrar qualquer grilhão existente, patente ou latente, devemos pois, antes de mais nada, partir de nós mesmos, enquanto conscientes da nossa histórica inacababilidade de construtores de mundo. Mundo que, por sua vez, implica na inclusão do outro, ou melhor, na participação dele como sujeito que comigo forma um coletivo, já que eu e tu, forma(-mos) um só nós. Daí, entende-se que sou ser humano, por causa do outro diferente de mim; e é justamente essa diferença que mantém minha identidade. Ou seja, sou o que sou, porque existe o não igual a mim, e igualmente digo sobre o outro: ele é o que é, porque existe o não igual a si.

Para que haja a efetiva libertação e humanização do ser humano, Freire assegura que primeiro devemos superar a contradição opressor-oprimido. Segundo ele,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2017, p. 41).

É desse processo dialógico e dialético, que se compõe a educação proposta por Paulo Freire, na qual o outro semelhante a mim, não está acima, nem abaixo; mas, no mesmo patamar de igualdade, cujo resultado é tornar-nos, igualmente, comensais num grande banquete humano-educativo. Por isso, ao nos referirmos a

educação em Freire, não podemos nos referir a qualquer tipo de educação. Para ele, educação tem que ser educação popular que, por conseguinte, já é em si, educação política. Brandão confirma e lembra que educação política é um dos nomes de educação popular. Segundo ele, outros a exemplo, “educação participativa, educação presencial, educação política (que, para alguns, é a face sem máscaras da educação popular)” (BRANDÃO, 1983, p. 85).

Esse modelo de educação, consegue unificar o opressor e oprimido, diluindo-os em verdadeira proposta de libertação; haja vista aquele projeto de educação elaborado, desde sempre, pela classe burguesa, não serve para humanizar; pois, aprisiona a pessoa subjulgando-a a vontade de outrem que se acha superior. Por esta ocasião, para falar sobre uma educação libertadora ou política, Paulo Freire afirma que não existe pessoa ou grupo social mais qualificado ou entendido do que aquele que sofre os horrores sofridos pelos opressores. Em seus termos isso está escrito assim:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2017, p. 42-43).

Conforme Freire, essa educação para ser libertadora e humanizadora, deve surgir do próprio meio daqueles que sofrem com a opressão. Em seu dizer, significa “aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2017, p. 43). Corroborando a esse pensamento freireano, Brandão tece a seguinte observação:

Sendo um programa de Educação Popular, deve levar em conta a existência de sistemas próprios de educação do povo, de formas próprias de criação e reprodução do saber entre grupos subalternos [...] estou falando de educação do povo, de

educação de classe, dando a este *do* e a este *de* muito mais o sentido próprio *do* do que sobre ou para o povo (BRANDÃO, 1984, p. 57).

Para a educação ser um ato político, ela tem que ser diferenciada. Paulo Freire aventa a educação popular, como paradigma fundante para tal jeito de educar. A esse respeito, temos em seguida o entendimento que o pedagogo constrói sobre:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 33).

Essa é a dimensão político-educativa de Paulo Freire, para quem não há separação entre política e educação. Alegando que a “educação é um ato político”, Freire propõe o que se tem de mais subversivo e radical no sentido originário da expressão. Esse entendimento preocupa muita gente, que acha fundamental manter essa divisão, cuja consequência é o grande *apartheid* social que ainda persiste em desumanizar.

Quem pensa que entre educação e política não tem nada a ver, não conhece o que é educação, tão pouco política. Entre ambas não há divergências. O que ocorre é a má informação sobre. Achar que educação e política não se discutem é o mesmo que comparar aquele ditado popular, o qual assegura que sobre futebol, religião e política não se discute. Não é bem assim.

Paulo Freire, com essa questão, reata à tradição que foi rompida bruscamente ou desvirtuada de sua principal função. Por interesses escusos, ou mesmo conhecidos, sabemos que a educação sempre atendeu e pendeu para um lado, o qual não é o dos pobres, trabalhadores, nem dos esfarrapados do mundo, tão pouco de seus descendentes. É e somente é, o lado da classe opressora, a qual

mantém sobre seus pés o povo simples, desdenhado e oprimido. Esta é a condição de suas existências, que permanece assim por causa da instrumentalização da educação enquanto domesticadora e castradora da liberdade que é.

Dessa forma, a educação popular se coloca como redentora, defensora, irmã e principal representante da classe popular. Ela é ponte, em que se possibilita o diálogo entre saberes (acadêmicos e populares), e seus compartilhamentos, enaltecendo e transformando a gentes simples sem história, em sujeitos de suas histórias, com o desejo de transformar a sociedade em humana, onde não haja oprimido, nem opressor; mas, pessoas com direitos e deveres iguais, vivendo e convivendo numa mesma casa comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre educação não é um assunto fácil. Sua complexidade requer muita cautela, visto que diz respeito a tudo que é humano. Tudo que se refere ao ser humano, tem que ser tratado com muito melindre. Não podemos nos esquecer que ela está presente em todas as dimensões que nos constituem. Isto para dizer que desde a mais tenra até a mais vetusta idade, a educação é compreendida como integradora de nosso ser. Sem ela, não seríamos aquilo que denominamos humano.

Engana-se quem pensa que a educação é uma atividade neutra. Nunca foi e nunca será. Este estratagema apenas escamoteia as reais intenções de quem compartilha desse entendimento. Devemos, pois, ficar atentos para tamanhas investidas, e desvelar o que está por trás dessas inverdades.

A atividade educativa, a qual não se restringe a ambiente escolar para alcançar amplitude e atingir sua essência, congrega-se a outra atividade, não menos importante; todavia, imprescindível para sua concretude. Neste ponto, referimo-nos a prática política que, por sua vez, de acordo com Paulo Freire, é uma prática educativa.

Segundo Freire, essa práxis político-educativa não corresponde aos interesses da classe dominante, uma vez que ela na história, educou-nos conforme o seu ponto de vista, a partir de suas

realidades e vontades. Faz-se urgente e necessário, pensarmos numa educação libertadora, que humanize o ser humano, e essa tem a ver e tem que partir do próprio meio popular, isto é, ela tem que nascer daqueles que entendem a importância de serem reconhecidos humanos.

Assim, uma educação com essas feições, só poderia ser uma educação popular; a única que propõe superar a contradição entre opressor-oprimido, levando a liberação tanto do opressor, do oprimido e do opressor que dorme no oprimido.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Política. In: **Os Pensadores**; tradução deste volume Editora Nova Cultural Ltda. – São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 2000.

BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. – São Paulo: Ática, 1985. – (Série educação em ação).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O ardil da ordem**; caminhos e armadilhas da educação popular. – Campinas: Papirus, 1983. – (Coleção *Klisis*).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. – São Paulo: Edições Loyola, 1984. – (Coleção Educação Popular).

BUZZI, Arcângelo. **Filosofia para principiantes**. 5. ed. – Petrópolis: Vozes, 1996.

CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org.). **Educação e cidadania**: embates de projetos. – João Pessoa: Ideia, 2000a.

_____. **Movimentos sociais e cidadania**: um enfoque multifacetado. – João Pessoa: Ideia, 2000b.

_____. Reproblematizando o(s) conceito (s) de Educação Popular. In: **Educação Popular**: Variações sobre o Tema. – São Paulo: Edições Loyola, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. – São Paulo: Editora Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 33. Reimpressão. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 59. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019. – (Coleção leitura).

_____. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e Educação Popular; organização Ana Maria Araújo Freire. – 1. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 64. ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; Nogueira, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. – 13. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária:** Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 04/2019.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia:** a formação do homem grego; tradução Artur M. Parreira; [adaptação do texto para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza]. – 6. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. – (Clássicos WMF).

PLATÃO, **A República;** tradução Carlos Alberto Nunes, editor convidado Plínio Martins Filho; organização Benedito Nunes & Victor Sales Pinheiro; texto grego John Burnet . – 4. ed. rev. e bilíngue. – Belém: Ed.UFPA, 2016.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão.** – São Paulo: Paulus, 1999. – (Filosofia).

OCUPAÇÕES ESTUDANTIS COMO TEXTUALIDADES FREIREANAS: LEITURAS TEÓRICAS NA PRÁXIS DE INSURGÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS EM 2016

Daniel Paiva de Macêdo Júnior²

Sandra Maria Gadelha de Carvalho³

Marcia Vidal Nunes⁴

RESUMO: Sob governo Temer, o Brasil viu florescer ocupações universitárias ocorridas em resposta a agenda política que arregimentou o golpe jurídico-midiático. As mobilizações estudantis foram importantes trincheiras em defesa da educação pública em meio aos debates sobre Escola sem Partido e sobre redução de investimentos no setor que marcavam o país naquele período. Resultado de nossas vivências em campo enquanto pesquisadores em ação de etnografia militante (RAMALHO, 2013) e considerando as memórias e narrativas produzidas por Macêdo Jr (2017), produzimos este trabalho como exercício de textualização da experiência (ANTUNES, 2018). Ao participarmos das ocupações radicadas no Ceará, tomamos a vivência como uma forma em potência de aprender as ideias de Paulo Freire. Em outras palavras, de ler uma ocupação como uma textualidade freireana.

PALAVRAS-CHAVE: Ocupação estudantil; Paulo Freire; Universidade; movimentos sociais.

² Doutorando em Comunicação Social na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bolsista da CAPES e pesquisador no Núcleo de Estudos Tramas Comunicacionais: Narrativa e Experiência. Email: daniel.3macedo@gmail.com

³ Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do Laboratório de Estudos em Educação do Campo. Email: sandra.gadelha@uece.br

⁴ Professora Titular Aposentada da Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Mídia, Política e Cultura. Email: marciavn@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Amanhecia e os atos de resistência desvelavam a noite e ressignificavam o imaginário das pessoas sobre aqueles tempos. Nas ruas e nos campos, seriadas ocupações de espaços públicos e privados nascidos com a aurora firmavam trincheiras em defesa da democracia. Nisto, estabeleceram medidas de insurgência para afirmar que “o ano de 2016 será lembrado em nossa história por um golpe de Estado” (BOULOS; GUIMARÃES, 2016, p. 139).

Em unísono à essa resistência, estudantes secundaristas e universitários, de norte a sul do país, foram atores coletivos de notória relevância para constatar os tensionamentos sociais que acaloravam as ruas reivindicando direitos. Ao ocupar escolas e universidades, nesse mesmo ano de 2016, “éramos, portanto, desafiantes dos extremos que se apontavam entre Brasília e a nossa realidade cotidiana nas universidades, nos bairros e, inclusive, nos afetos e nos modos de seguir a vida” (MACÊDO JR, 2017, p. 10).

Compreender as marcas destes episódios da história brasileira recente, tanto referente às ocupações estudantis, como o cenário de golpe parlamentar em que se inseriam, perpassa em considerar fundamentação teórica que embase a experiência radicada por estudantes-ocupantes e, assim, redimensionam a conjugação do verbo resistir e o papel social que o setor da educação exerce no cenário pós-golpe.

No Ceará, ao tangenciar experiências no Instituto Federal do Ceará em Iguatu, Crato e Fortaleza; na Universidade Federal do Ceará em Fortaleza; na Universidade Federal do Cariri, no Crato e em Juazeiro do Norte; na Universidade Regional do Cariri, no Crato e em Juazeiro do Norte; por fim, na Universidade Federal da Integração da Lusofonia Afrobrasileira, em Redenção e em Acarape; temos nas ações de desobediência um radical intencionado em construção de visibilidade de pautas políticas, como propunha Marcuse (1999). Logo, as ocupações constituem-se em intervenção de ruptura com a lógica cotidiana orientada em processos comunicacionais - da qual empreendemos percurso de pesquisa.

Ao considerarmos ‘ocupação’ como uma ação comunicativa, versamos a possibilidade em tomá-la como uma textualidade midiática complexa entranhada em discursos simbólicos e em referências que, em conjunção com leitoras e leitores, podem conjugar compreensões distintas sobre um caso como admite a perspectiva defendida por Leal (2018, p. 20). Essa via, pois, não pretende com este artigo esgotar a compreensão sobre o caso em análise a partir de uma tratativa totalizante e tampouco busca justificar e/ou dissecar os ocorridos que vimos, vivemos e lembramos. Assumimos como leitores - enquanto pesquisadores - e como construtores da textualidade - enquanto militantes - uma vista complexa para compreensão destes episódios.

Neste duplo lugar, versamos estes escritos na intenção de sintetizar uma textualização da experiência nos termos propostos por Antunes (2018, p. 54). Assim, é justo reconhecer que encontrávamos, sucessivas vezes, a presença e os ensinamentos de Paulo Freire nos espaços sob nova ordem - e em desordem - frente às normativas do Ministério da Educação.

Assim, este artigo se move a identificar os diálogos e transversalidades existentes entre as experiências ali floreadas e os marcos teóricos da pedagogia freireana. Para isso, revisitamos os registros de campo por nós realizados em etnografia militante⁵ (RAMALHO, 2013) nas universidades cearenses ocupadas e bebemos das vivências e das memórias narradas no livro-reportagem ‘Divino Maravilhoso das ocupações universitárias pós-golpe de 2016’ produzido por Macêdo Jr (2017b) para compor um conjunto panorâmico que, em face de nossas leituras em Paulo Freire, nos permitam os “gestos” metodológicos ensinados por Antunes (2018, p. 54-55) que consistem em atenção às experiências para identificação das tensões que estimulam modos de apropriação particulares diante

⁵ - Metodologia de pesquisa em campo que admite a integração do pesquisador ao objeto em profunda imersão como prática natural e inevitável dados os atravessamentos da existência social em meio às espacialidades e temporalidades. Assim, a metodologia assume lugar de relevância à experiência em oposição à perspectiva epistemológica de pretensa isenção característica dos estudos antropológicos clássicos, como discute Ramalho (2013)

da textualidade, por um lado; e de textualização sobre a experiência, por outro - expressos como síntese destes escritos.

Logo, este texto circunscreve leituras da tessitura social a fim de exprimir tensões da conjuntura que entendemos conformarem as bases da experiência de sublevação popular em 2016 em primeiro bloco; e da experiência de ocupações como mobilização nacional, com especial atenção ao caso cearense em segundo bloco. Tais leituras nos permitem, em terceiro bloco, textualizar sobre o grato encontro com a teoria freireana na prática estudantil para tomada de poder.

OCUPA E RESISTE!

A compreensão de que “todos os outros canais de expressão estão fechados para nós pelo poder do dinheiro [e que] não temos outra opção a não ser ocupar [...] nossas cidades até que nossas opiniões sejam ouvidas e nossas necessidades atendidas” (HARVEY, 2012, p. 61) é marca expressa nas experiências de insurgência popular características dos últimos anos, como na Revolta dos Pinguins no Chile⁶, em 2006; na tomada das vias públicas em Occupy Wall Street⁷, em 2011 na cidade de Nova York; nas Jornadas de Junho⁸ de 2013 nas cidades-sede da Copa do Mundo no Brasil; assim como na

⁶ - eclodido em 2006 a partir da construção de greve estudantil, “tomaram as escolas, organizaram assembleias e saíram em passeatas, gritando palavras de ordem que sintetizavam um discurso político há muito tempo ausente do cenário estudantil chileno” (ZIBAS, 2008, p. 199). Por isso, é tida como o maior ciclo de manifestações estudantis pós-ditadura no Chile.

⁷ - Foi um movimento de protesto iniciado 17 de setembro de 2011 no Zuccotti Park contra a desigualdade econômica e social, a ganância, a corrupção e a indevida influência das empresas - sobretudo do setor financeiro - no governo dos Estados Unidos. Em Harvey (2012) temos apontamentos interessantes sobre a experiência.

⁸ - Ondas de manifestações de rua com ampla participação popular sobretudo nas cidades-sede da Copa do Mundo. Iniciadas com a discussão em torno do aumento das passagens de ônibus protagonizadas pelo Movimento Passe Livre - MPL; ampliaram-se a uma crítica geral e difusa sobre a situação social e gestão do país. Organizado por Plínio Sampaio Jr e publicado pelo Instituto Caio Prado em 2014, o processo é discutido sob óticas multidisciplinares no livro ‘Jornadas de Junho - A revolta popular em debate’.

onda de ocupações secundaristas⁹ e universitárias¹⁰ de 2015 no Brasil temos ensinamentos catalisadores para que os movimentos populares, em unidade, ousassem lançar a máxima: Ocupa Tudo! em palavra de ordem para, como diria Žižek (2012, p. 23) ao pensar sobre o imaginário de sublevações populares: liberar “um ato histórico, provocando o mestre, minando sua autoridade”. Essas experiências históricas foram fundamentais para embasar às experiências de estudantes brasileiros na luta contra o golpe jurídico midiático de 2016.

Nas ideias expressas por Rovai (2016) onde “o golpe não é, o golpe vai sendo”, temos uma boa leitura do caráter de aprofundamento cíclico que o novo sistema radica, ao transicionar processos democráticos aos métodos da nova ordem. Temer não demorou, por exemplo, para angariar a Proposta de Emenda Constitucional n° 55/16 que previa o estabelecimento de um teto para a ordem do empenho orçamentário definido pela taxa de inflação do ano anterior. Em outras palavras, criava o congelamento dos investimentos públicos com teto de acréscimo não limitado ao índice de inflação do ano anterior. Essa medida traz um encolhimento orçamentário e, por exemplo, a rubrica para educação pode ficar abaixo do que era constitucionalmente exigido.

Outra medida central da agenda política, ainda referente à Educação, foi a retomada das discussões do ‘Programa Escola sem Partido’ através do Projeto de Lei n° 867 de 2015, que pretendia cercear reflexões políticas e conteúdos considerados “ideológicos” na docência, incluindo o mecanismo entre as diretrizes e bases da educação nacional. Como avaliam Carvalho et al (2020), a iniciativa constitui-se como expressão de um processo de alienação presente na

⁹ - Série de ocupações escolares iniciadas em São Paulo contra o fechamento de escolas e reorganização curricular. Espalhou-se pelo Brasil discutindo questões locais com ocupações no Rio de Janeiro, Ceará, Goiás e outros estados. No caso cearense, é válido tomar nota do relatório ‘Ocupações de Escolas Públicas no Grande Bom Jardim’ sistematizado por Daniel Macêdo et al (2018) e publicado pelo Centro de Defesa da Criança e do Adolescente - Cedeca Ceará. Disponível em: bit.ly/35f5r6t

¹⁰ - Ciclo de ocupações de reitorias de Universidades Federais em protesto aos cortes de investimentos e ajuste fiscal nas áreas sociais anunciadas pelo Governo Dilma Rousseff em 2015.

prática pedagógica, atingindo docentes e discentes, numa conjuntura de avanço do projeto político de setores conservadores.

O trato violento e a criminalização dos movimentos sociais conquistam espaço e legitimidade nestes períodos como parte do processo de violação das liberdades democráticas; porque, com o golpe, “ganhou força o tipo de gente que defende a recepção à bala para o MST, o Choque¹¹ cotidianamente nas ocupações urbanas do MTST, a extinção da CUT, a abertura da CPI da UNE” (BOULOS; GUIMARÃES, 2016, p. 141). Esta escalada que se dá no Brasil acontece em paralelo a um cenário mundial de avanço do autoritarismo e das ideias fascistas, como denota Carvalho et al (2020); seja na escalada de golpes contra democracias e derrocadas de presidentes progressistas na América Latina, seja pela ampliação da bancada de grupos neonazistas nos Paramentos Europeus e ainda com ataques à educação crítica.

Já “não se discute que as ruas têm sido o palco central da luta popular contra o golpe na democracia brasileira”, afirma Bia Barbosa (2016, p. 35) ao referendar a capilaridade social e as tônicas das mobilizações, tendo em vista também o envolvimento com a mudança e o fechamento das instituições às pressões externas; na mesma medida, o processo cíclico de ocupações como tática central para visibilidade nacional e internacional das pautas elencadas refletia-se como eco de resistência e negação ao governo de Temer. Constatamos que

Em movimento nacional e frenético, nasce uma onda de ocupações territoriais de escolas, ministérios, departamentos públicos, latifúndios, terrenos urbanos e, claro, Universidades que tomou expressividade na negação da agenda neoliberal que nos endereçavam de Brasília; tal qual propunham uma nova forma de lidar com tais espaços e reconstruir a cidadania

¹¹ - “Constituído de uma tropa especializada, tem características de pronto emprego, com policiais treinados para atuar em situações específicas, preventiva ou repressivamente”, segundo definição da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná.

que fora abalada com o golpe. (MACÊDO JR, 2017b, p. 25-26).

De norte a sul do país, universitários compuseram este capítulo da narrativa sob forte influência da retomada da Primavera Secundarista por adolescentes paranaenses¹², levantando bandeiras por ‘Fora Temer’ e ‘em defesa da democracia’, questionando o caráter da PEC 55/16 e criticando o conteúdo da PLS Escola sem Partido. A primeira experiência de ocupação universitária com estas marcas surge na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e, rapidamente, alcançou campus de todo o país como aponta mapeamento da União Nacional de Estudantes (2016a) que, em conjunto, registrava 130 unidades acadêmicas ocupadas em 24 de outubro e, com menos de um mês em 14 de novembro, já se somavam 221 universidades na rede de mobilizações (UNE, 2016b).

Da experiência em ação etnográfica e militante nas ocupações, ocorrida no desenrolar da pesquisa, notávamos nos estudantes-ocupantes o mesmo que, nas palavras de Dupech d’Espezel citadas por Walter Benjamin (2007, p. 155) sobre os jovens da Comuna de Paris: o sentimento de que “um punhado de jovens atrás de uma barricada era capaz de impedir o avanço de um regime inteiro”. A construção-pesquisa nos ensina, assim como afere Marcuse (1999, p. 23), ao observar as ocupações alemãs de 1969 que “a ocupação de prédios e a interrupção de aulas são atos legítimos de protesto político” como marcos de intervenção na conjuntura – na medida em que amplia este mecanismo como maneira para inserir caracteres “na disputa simbólica, no campo das linguagens e do imaginário” (BENTES, 2016, p. 109).

Esses atos coletivos requeriam o diálogo como possibilidade de entendimento entre os jovens ocupantes. Eram em si atos comunicativos. Como Paulo Freire (1993, p. 45) analisa, “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se,

¹² - Foram mais de 1000 escolas de ensino médio ocupadas em 2016. O momento é registrado pelas entidades de representação estudantil a exemplo de UNE (2016b) como a maior experiência de ocupação coletiva e descentralizada já existente.

é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”. De forma criativa, emancipadora, e crítica o ato comunicativo-dialógico-político se estendia em redes estaduais e nacionais.

Pudemos conferir que existia unidade entre as ocupações cearenses nas bandeiras políticas e na afirmação de vinculação ao movimento nacional, ao qual se ligavam por coletivos ou, em relação aos setores mais difusos, por plataformas digitais de redes sociais. Estes elementos presentes no conteúdo, bem como a ratificação de sistemáticas democráticas para tomada de decisão a partir de assembleias estudantis e o norteamento de uma nova cultura política como base do processo de desobediência civil são marcas comuns que identificamos ao investigarmos o caso cearense (MACÊDO JR, 2017b). Não nos espanta a presença desses elementos pois

ocupar sempre está na ordem das ações para aquelas que historicamente tiveram a presença negada na Universidade: estudantes mulheres, mães, LGBTs, Negras e Negros, das periferias e dos sertões transmitindo – a partir de seus discursos e práticas coletivas – um grito de autoafirmação. Ao ocuparem as salas de aula, os espaços públicos e exercerem cidadania, estes perfis demarcam sua existência no mundo e reafirmam: democratizar o acesso aos direitos, ainda que estabelecendo o contraditório (MACÊDO JR, 2017b, p. 09).

Nesse sentido, opera-se uma educação popular como leitura da “palavramundo” conceituada por Freire (2011), cuja leitura implica e requer a dialogicidade e aponta para uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 2010). Rosa reforça essa compreensão quando destaca “o educador popular brasileiro Paulo Freire (2020, p. 23), com sua concepção de educação libertária, pautada na criticidade, na politicidade e na radicalização do diálogo entre sujeitos interlocutores”, numa perspectiva emancipatória.

OCUPAÇÃO COMO UM TEXTO FREIREANO

No Ceará, em 2016, a trajetória das ocupações nasce sertaneja. Do sertão, no interior do Estado, se espraia. Estudantes paralisaram as atividades acadêmicas no Campus Cajazeiras do Instituto Federal do Ceará - IFCE na cidade de Iguatu, região Centro-Sul do Estado, em 21 de outubro; seguiram à cidade de Crato, na região do Cariri, onde universitários ocuparam a Reitoria da Universidade Regional do Cariri - URCA, em 25 de outubro¹³.

Emergiu à Fortaleza, capital, ficando raízes no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará - UFC, em 01 de novembro e, junto à deflagração de greve estudantil geral em assembleia histórica¹⁴ no dia 03 de novembro, deu-se pontapé na ampliação de ocupações.

A Greve Estudantil impulsionou a tomada de ocupações em 34 cursos de graduação em todos os campus na capital. Em 04 de novembro, no Cariri - região no extremo sul do estado - a ocupação do Campus Pirajá da URCA deflagrou com maior intensidade a movimentação na região. A Universidade Federal do Cariri - UFCA também aderiu, ocupando o Campus Crato em 05 de novembro; e o Campus Juazeiro do Norte no dia 09 de novembro. No mesmo dia, em Fortaleza, estudantes de Artes Visuais ocuparam o Campus Aldeota do IFCE. Em 16 de novembro, foi a vez da Universidade Federal da Integração da Lusofonia Afrobrasileira - UNILAB, no Campus da Liberdade, em Redenção, na região do Maciço de Baturité, do Campus Crato do IFCE. Em 22 de novembro, o Campus dos Palmares da UNILAB, em Acarape, aderiu à sequência.

¹³ - O processo de construção detalhada das ocupações é encontrado no capítulo 3 do livro-reportagem 'Divino Maravilhoso das Ocupações Universitárias pós-golpe de 2016 no Ceará'.

¹⁴ - Foram 1800 estudantes credenciados na Assembleia Estudantil que lotou, o maior auditório ao ar livre, a Concha Acústica da UFC, de estilo teatro de arena. Registro detalhado está disponível no livro-reportagem de Macêdo Jr (2017b)

Figura 1 – Mapeamento de ocupações e greves estudantis no Ceará



Fonte: Macêdo Jr (2017)

Ao somar nas ocupações universitárias, os olhares atravessados por leituras em Paulo Freire nos faziam percebê-lo como sujeito frequente nas dinâmicas cotidianas. Por vezes, o víamos como constituinte das ritualísticas e das mecânicas que ali se desenvolviam. Os encontros com o educador pernambucano, registrados em diário de bordo, nos foram gratas surpresas na pesquisa de campo e na leitura das memórias e relatos contidos no livro-reportagem de Macêdo Jr (2017). É justo firmar que esta não era uma das questões que nos norteavam em campo, mas se confirmou um valoroso presente despertado pela experiência e que, de outro modo sem a vivência partilhada em ação militante, não seriam possíveis estabelecer estas relações que dialogam as aproximações e os distanciamentos entre vividos e tateados com o pensamento freireano.

Estas relações, por sua vez, estão circunscritas neste trabalho a partir de um laborioso exercício metodológico em textualização da experiência proposto por Antunes (2018, p. 54-55) em dois gestos: o primeiro que versa sobre a valia de postura interrogativa do pesquisador sobre as afetações e as impressões que brotam da existência e da intervenção em campo; a fim de possibilitar, em sequência, o exercício do segundo que incentiva a sistematização de saberes. Sendo, portanto, o conjunto de palavras e narrativas aqui entrecruzadas a síntese deste processo por nós partilhado.

Como abre-alas, as ocupações contaram com participação de estudantes de graduação e pós-graduação que, coletivamente via assembleias por cursos, deliberaram pela medida. A ruptura fazia-se marcada, assim como nas experiências francesas de 1968, pelo informe visual com faixas de que, ali, imperava nova ordem.

Paulo Freire lá se fazia sentir e ver, como ele mesmo anuncia em suas memórias “os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam” (FREIRE, 2011, p. 20). E assim, dos “en-carnados”, as palavras enunciavam possibilidades outras para a educação e para o país. Elas comunicavam “leituras de mundo” como “palavramundo” nos termos ensinados por Paulo Freire (2011, p. 21). E ecoavam pelas notícias das mídias, nos cartazes, nas faixas e nas plataformas digitais

de redes sociais: circulavam “Palavramundo” de uma consciência crítica (FREIRE, 2019), em gestação, buscando pelos diálogos reflexivos e críticos às causas profundas da realidade em que eram gestadas. Sobretudo, buscando transformação via práxis (FREIRE, 2004).

Percebemos na argumentação que posiciona a iniciativa de ocupações como ação de ruptura para pautar sobre temas políticos que possuíam pouca visibilidade pelos sujeitos operadores do poder como uma colateral do conceito de ‘diálogo’ (FREIRE, 1993, p. 34) ao versar que se trata, em qualquer hipótese, da “problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la”. A experiência de estudantes desenvolverem uma política de comunicação em plataformas ainda que pouco efetiva para inserção no debate público como confere a pesquisa de Macêdo Jr (2020), remontam os esforços para estabelecer diálogos e tecer pontes. Nota-se que a expressão majoritária de conteúdo produzido são convites à participação na programação e nas rotinas desenvolvidas nas universidades em conjunto a conteúdo informativo sobre as razões políticas que os motivaram a incidência política.

Paralelamente, as ocupações também evidenciaram a potência da fala dos jovens, debatendo sobre contextos, demarcando “lugar no mundo” (FREIRE, 2004) ao repensar o modo de funcionamento das Universidades através das dinâmicas de sociabilidade e de cuidado com o espaço nutridas em convivência constante; ao propor uma nova perspectiva epistemológica aos cursos ao produzir programações em variados formatos para discutir temáticas que não compunham os projetos curriculares e que os estudantes compreendiam com objetos de interesse formativo; Em ambos os casos, estabelecia-se práxis pedagógica nos termos discutidos por Sandra Carvalho e por Pio (2017) como experiência cotidiana em meio às paredes universitárias de modo nunca antes experimentado pois, naquele momento, teciam pedagogia da autonomia.

Com a aprovação da PEC 55/16 em 13 de dezembro, estudantes encerraram o ciclo de ocupações até o fim daquele mês -

com exceção à ocupação da Reitoria da URCA onde a incidência seguiu até o dia 18 de janeiro de 2017 para manutenção das pautas locais. Na Universidade Regional do Cariri, estudantes conquistaram a implementação da política de cotas e esta é apenas uma das vitórias significativas no contexto das pautas locais que configuram legados¹⁵ das experiências cearenses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ocupar salas de aula para demarcação de posicionamentos políticos em torno dos rumos de um projeto nacional de educação e como tática para visibilizar a voz de estudantes – subalternizados na decisão de políticas públicas das quais são sujeitos – constitui em nosso exercício um modo de ler e aprender teoria freireana em textualidade exprimida em vivências. Os ensinamentos freireanos contidos na literatura acadêmica são possíveis de leitura, também, na dialética de um espaço ocupado. Nisto, tomamos ocupação como uma textualidade freireana expressa em linguagem que, diferente do código linguístico ou do arquivamento em biblioteca, estabelece um modo particular de inscrição e de leitura da palavravundo e de realização de diálogo em defesa da educação pública.

Ao encontrar Paulo Freire nas lutas travadas por movimentos sociais, sobretudo articuladas por estudantes, demarcamos educação como uma experiência maior e mais profunda do que as experiências possíveis nos espaços formais. Em mesma via, valoramos o conjunto de saberes que se tece em meio ao cotidiano e às experiências contra hegemônicas como fontes imprescindíveis para compreender os dilemas do mundo em que vivemos e, nisto, produzirmos as tecnologias de libertação.

Ao construir ocupações, estudantes inscrevem no mundo e nas salas de aula – através da ruptura com a lógica cotidiana das universidades – uma textualidade freireana. As situações em que os conceitos freireanos surgiram sob mobilização indireta de estudantes-

¹⁵ - As vitórias locais conquistadas por estudantes estão discutidas de modo detalhado no livro-reportagem de Macêdo Jr (2017)

ocupantes, de modo orgânico e resultante da experiência, são fundamentalmente importantes porque revelam a firmeza de conhecimentos que transcendem a experiência da leitura acadêmica e que podem ser versados em espaços não-formais de ensino e em linguagens múltiplas. Em outras palavras, queremos tomar aqui a natureza do pensamento freireano como uma textualidade conjugada nas contradições sistêmicas, tomada em pureza por aquelas e aqueles que se movem para romper opressões.

É preciso dizer que os jovens muito aprendem ao construir movimentos sociais ao longo de suas caminhadas no Ceará. É preciso, entretanto, dizer que ao desmontar pretensos distanciamentos e assumirmos a experiência militante como perspectiva de angulação dos paradigmas que movem nossas pesquisas - como temos feito ao estudar ocupações - que encontramos pistas para superar uma economia de conhecimento sobre o outro e construir Universidade popular. Brota uma “Pedagogia da esperança” que, nos versos de Freire (1992), “não esperança de espera, mas uma esperança ativa”, auto formativa, crítica, criativa, emancipadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Elton et al. Mídia em trânsito, mídia em transe: textualização, epifania e distanciação. In: LEAL, Bruno; CARVALHO, Carlos Alberto; ALZAMORA, Geane (org). **Textualidades midiáticas**. Belo Horizonte: PPGCom UFMG, 2018.
- BARBOSA, Bia. Comitê Pró-Democracia: Uma trincheira dentro do Parlamento. In: ROVAI, Renato (org). **Golpe 16**. São Paulo: Publisher Brasil, 2016.
- BENJAMIN, Walter. Passagens. Trad. Liene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: EdUFMG, 2007.
- BENTES, Ivana. Ocupa Tudo! Extinção, ressurreição e insurreição da Cultura. In: ROVAI, Renato (org). **Golpe 16**. São Paulo: Publisher Brasil, 2016.
- BOULOS, Guilherme; GUIMARÃES, Vitor. Resistir ao Golpe, reinventar os caminhos da esquerda. In: SINGER, André et al. **Por que gritamos golpe?**: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A Categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP). Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CARVALHO, Sandra; MENDES, José. Ernandi; COSTA, Elenice; THEMELIS. Spyros. From Alienation to Solidarity: Educational Perspectives and Possibilities in Brazil and the UK. **Beijing International Review of Education**. 2 (2020) p. 571-589. Disponível em : brill.com/view/journals/bire/2/4/article-p571_571.xml Acesso em: 20 de março de 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HARVEY, David. Os rebeldes na rua: O Partido de Wall Street encontra sua nêmesis. In: HARVEY, David et al. **Occupy: Movimentos de protesto que tomaram as ruas**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LEAL, Bruno. Do texto à textualidade na comunicação: contornos de uma linha conde investigação. In: LEAL, Bruno; CARVALHO, Carlos Alberto; ALZAMORA, Geane (org). **Textualidades midiáticas**. Belo Horizonte: PPGCom UFMG, 2018.

MACÊDO JÚNIOR, Daniel. 2020. **Das Ruas às Redes: disputa de narrativas e de memória sobre as ocupações universitárias de 2016 no Ceará em tempos de mediação algorítmica**. 2020. 182f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-graduação em Comunicação, Fortaleza.

_____. **Divino maravilhoso das ocupações universitárias pós-golpe de 2016 no Ceará**. Fortaleza: Quitanda das Artes, 2017.

MARCUSE, Hebert. **A grande recusa, hoje**. Petrópolis: Vozes, 1999

RAMALHO, Ramon Rodrigues. **Contribución a la propuesta de una etnografía militante**. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2013

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>.

Acesso em: 15 jun. 2021.

ROVAL, Renato. Um golpe não é, um golpe vai sendo. In: ROVAL, Renato (org). **Golpe 16**. São Paulo: Publisher Brasil, 2016.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES – UNE. Estudantes ocupam 961 escolas e universidades contra retrocessos na educação. Disponível em: <goo.gl/CWrnMx> Publicado em: 14 out 2016a. Acessado em 03 mar 2018.

_____. #OcupaTudo tem mais de 200 universidades ocupadas em todo o Brasil. Disponível em: <goo.gl/S482S9> Publicado em: 14 nov 2016b. Acessado em 03 mar 2018.

ŽIŽEK, Slavoj. O violento silêncio de um novo começo. In: HARVEY, David et al. **Ocuppy**: Movimentos de protesto que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo, 2012.

FREIREANDO CAMINHOS: DEBATENDO E REESTRUTURANDO CONCEITOS DE NEGRITUDE E FORMAÇÃO POPULAR

Veronica Cunha
Roberta Renoir Santos Fumero

RESUMO: O presente texto pretende detalhar a trajetória de formação de um coletivo de mulheres negras da Baixada as quais se unem para a escrita de uma antologia, que descrevem em diferentes linguagens (prosa e verso) suas vivências como mulheres, negras e da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Destacaremos uma das atividades de desdobramento organizada pelo grupo (Sarau Afroafetos), lives com roda de debates em torno de temáticas sobre negritude que na verdade são a prática da tentativa de formação de uma sociedade antirracista. A metodologia aplicada no trabalho é qualitativa se sustenta nos estudo de Minayo. Tendo como base teórica em várias autoras negras em diálogo com Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Negras; Baixada Fluminense, Coletivo; Resistência

INTRODUÇÃO

A sociedade atual precisa e deve debater o racismo, conhecer suas consequências e trabalhar de maneira sistemática e profunda na construção uma comunidade antirracista. Essa é uma tarefa árdua, que exige um permanente movimento de se reinventar e montar novas estratégias de enfrentamento. Djamila Ribeiro em "Pequeno Manual Antirracista" (2019b) nos sinaliza que o racismo é estrutural, é um sistema de opressão que nega direitos e cria desigualdades latentes e profundas no nosso povo. Compreender e agir contra tais elementos é algo fundamental e urgente.

As mulheres são alicerces importantes para estruturação desse pensamento antirracista. A filósofa feminista americana Angela Davis menciona que "Quando uma mulher negra se movimenta toda

a estrutura da sociedade se movimenta com ela".¹⁶ Isso é fato, no sentido que a pirâmide social esta alicerçada nessas mulheres negras, desestabilizando essa estrutura muda-se a base do capitalismo". A autora ainda destaca que:

O feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos. Na época do seu surgimento, com frequência pedia-se às mulheres negras que escolhessem o que era mais importante, o movimento negro ou o movimento de mulheres. A resposta era que a questão estava errada. O mais adequado seria como compreender as intersecções e as interconexões entre os dois movimentos (DAVIS, 2018, p. 21).

No Brasil, tal temática ganha novos contornos no início da década de 1970, com o Movimento de Mulheres Negras (MMN), cujas pautas se basearam em cinco temas fundamentais, que são: legado de uma história de luta; interligação entre gênero, raça e classe; combate aos estereótipos ou imagens de controle; atuação como mães, professoras e líderes comunitárias; política sexual. Nesse movimento de afirmação teremos a ação de um grupo expressivo de mulheres como: antropóloga Lélia Gonzales; a historiadora e ativista pelos direitos humanos de negros e mulheres Beatriz Nascimento; a socióloga Sueli Carneiro; a escritora Conceição de Evaristo; a socióloga Vilma Reis; a Maria Escolástica da Conceição - Ialorixá Mãe Menininha do Gantois; a vereadora Marielle Franco; a filósofa e escritora Djamila Ribeiro e de muitas outras mulheres negras que trouxeram/ trazem o foco das discussões para a processo de invisibilização e exclusão do povo negro e tais reflexões nos convocam a variadas formas de enfrentamento: político, filosófico, religioso.

Na trilha / ou seguindo o caminho dessas mulheres que se inseriram em variados segmentos negros e considerando os temas

¹⁶ Discurso de Angela Davis durante a conferência de abertura da Escola de Pensamento Feminista Negro, em 17 de julho de 2017, na cidade de Cachoeira-BA.

mencionados, Sant'Anna (2004) menciona questões nucleares que o movimento deveria cumprir: a primeira seria contar a própria história, divulgar a trajetória das mulheres negras, se possível trazendo referências de escritoras negras brasileiras no intuito de recordar momentos de organização política das mulheres negras brasileiras. Ou seja, temos um chamado à divulgação das histórias dessas mulheres negras, pode se categorizar como construção de referencial. Posteriormente a autora aponta também a necessidade de se analisar quanto as mulheres negras sinalizam suas dificuldades de sobrevivência sejam elas sociais, econômicas, políticas e culturais conectando-os aos problemas estruturais da sociedade brasileira, para tanto. Uma terceira questão seria explicar porque distinguir os interesses e as necessidades das mulheres negras frente as de outras mulheres brasileiras ainda é algo importante, aqui sem distinções de classe social, local de nascimento, profissional, estado conjuga e outras.

Nesse ponto, reconhecer-se como mulher negra brasileira é uma questão de estabelecimento de identidades. É dentro desse contexto histórico e teórico que emergem uma série de ações que visam concretizar tais propostas, estabelecer uma visão de mundo mais igualitária e antirracista, unindo-se para isso a mulheres não negras também. Afinal, o racismo é um problema de todos e todas. É desafio teórico compreender como mulheres que atuam na Baixada Fluminense desenvolvem sistematicamente uma prática educativa de leitura literária que conte outras histórias. A

construção desse artigo vem nesta perspectiva; apresentar as narrativas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos nos espaços não escolares. São as vozes guardadas, como nos diz Elisa Lucinda (2016). O desafio é que, contando outras histórias provocadas pelos textos literários, as mulheres saiam do não lugar que o patriarcado insiste em colocá-las .

Gramsci (1989), dizia que a educação deve ser um bem comum que permita homens e mulheres, independente da classe social, possam ter condições de articular as transformações sociais necessárias. A escola, ainda que exerça um papel de extrema relevância para a diminuição das desigualdades, não dá conta de

reduzir os contrastes sociais do país. Em se tratando de EJA, a escolarização passa a ser uma peça indispensável para o desenvolvimento das pessoas já que tem como público alvo àqueles que não tiveram oportunidades educacionais ou que as tiveram de forma insuficiente, não contemplando o seu direito constitucional de desenvolvimento pleno.

Desta maneira, questionamo-nos: Como os espaços não formais se configuram numa potência na educação de jovens e adultos ? Que realidades essas mulheres estão criando a partir das leituras literárias a que têm acesso, seja na escolarização ou na vida? O que move e promove o desejo de conhecer mais profundamente a si mesmas e as suas realidades? Como essas mulheres interagem, criam e recriam leitura literárias outras a partir do seu cotidiano. Que leituras e que textos elas?

A Baixada Fluminense é uma das áreas em que as marcas de exclusão social permanecem visíveis; o acesso a saúde, a educação seguem sendo um grande desafio; apesar de formação cultural riquíssima existe um longo caminho para um real reconhecimento da sociedade. Este panorama descrito e sua trajetória de construção instigam-nos quanto pesquisadoras no entendimento de como a EJA, nos espaços não formais na Baixada Fluminense, área do Rio de Janeiro ainda tão marcada pela exclusão e achatada entre este processo de povoamento e globalização, através do trabalho literário não só resgata a formação humana nas suas práticas, mas também desenvolve conhecimentos e habilidades a fim de atender às necessidades de atuação no território.

Mapa da Região da Baixada Fluminense



Fonte: Elaborado por Juliana Siqueira Mota.

Nessa zona caracterizada como periférica, apesar de todas as diversidades ou justamente por elas, surgem movimentos como o Mulheres do Ler - coletivo de mulheres que deseja difundir a literatura e as discussões em torno das temáticas sobre negritude em diferentes localidades e segmentos sociais.

Então, o processo se inicia com um trabalho de roda de leitura de autoras negras em uma sala de Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados (Baixada Fluminense), na perspectiva de discutirmos a causa de muitas dessas mulheres apresentarem uma autoimagem negativa e de dizerem-se incapazes em relação à leitura. O interesse foi crescendo e o grupo passou a ser mensal para conversar sobre o Livro Olhos d'água, que mais chamou

atenção delas. Cabe refletirmos conceitos como o de escrevivência lançado por Conceição de Evaristo em que a escrita preta vem nos ajudar na revisita a nossa história e na construção de novas possibilidades de inserção no mundo acadêmico e/ou outros espaços, recusando a negação de direitos e aniquilamento de nossas potencialidades(Evaristo, 2009).Por meio do livro escolhido, discutimos a pobreza e a violência urbana, que é uma realidade da região. A busca era que através dos contos de Conceição, que as mulheres ampliassem sua criticidade frente à vulnerabilidade que vivem e que a tessitura poética e ficção em Evaristo sejam inspiração para uma nova análise de mundo. Tal dimensão dialoga com as perspectivas de Paulo Freire, quando este menciona que "A educação, qualquer que seja o nível que se dê, se fará tão o mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a sua expressividade" FREIRE (2011). Entende-se que o elemento impulsionador do trabalho interligasse com a possibilidade de expressão de cada grupo.

Durante o processo gradativamente se incorpora outras (Carolina de Jesus, Bell Hooks e mulheres da própria região que estão adentrando e circulando no mundo literário) entendendo sempre que o objetivo é através dos textos dessas mulheres dialogar sobre as temáticas em torno das questões de negritude e gênero.

Como sabemos que uma ação impulsiona outras, dessas rodas surgiu a proposta de se escrever um livro com as narrativas de mulheres negras da Baixada. 26 mulheres de diferentes formações, idades, crenças e histórias de vidas singulares que se unem para reverberar os significados de ser mulher, negra, na Baixada Fluminense (e nas áreas periféricas desse nosso país). Sabemos que a produção de um livro não se limita ao mero contar historias ou colocar ideias no papel, na verdade é entrelace de sentimentos, aspirações, formas de expressão que propõe uma reflexão.

A metodologia proposta baseia se nos estudos de Minayo (1994), que apresenta a pesquisa qualitativa como um conjunto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um exercício mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser minimizados à operacionalização

de variáveis. Ou seja, em consonância com a trajetória do grupo e com a propostas de ação estruturadas por ele.

Toda investigação da realidade tem como ponto de partida um interesse de conhecimento ou de saber. Nenhum interesse de conhecimento pode ser resolvido na forma como se manifestou espontaneamente à mente do investigador e foi formulado como tema de investigação. Todos necessitam ser delimitados, concretizados para serem acessíveis à indagação científica.

É sem dúvida um grande desafio buscar percepções e sentidos das relações interpessoais entre as mulheres neste trabalho de elaboração do livro. A pesquisa se aprofunda fazendo aparecer as percepções dos informantes que não estariam evidentes em estudos meramente quantitativos. Essa abordagem, em nosso entendimento, é a que melhor se adequa a experiência em questão, justamente por possibilitar essa interação mais aproximada entre as pesquisadoras e o público participante da investigação. Nesse sentido, acreditamos também que a investigação aqui proposta se aproxima da pesquisa-ação, como caminho metodológico por entender que somente com uma interação próxima, dialogal e que evoque a confiança desses sujeitos, será possível perceber as leituras de mundo produzidas por eles a partir do contato com os textos literários.

O que não quer dizer que será possível com a pesquisa abarcar ou apreender a totalidade de todas as coisas, de todos os fenômenos reais envolvidos neste objeto de estudo, mas no desenvolvimento do estudo será perseguido o movimento de ir e vir na análise dos fatos estudados, onde "o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes". (KOSIK, 1976, p. 42)

A historiadora e escritora Amanda Guerra, autora do posfácio do livro *Mulheres do Ler* dimensiona de maneira sensível quem são essas mulheres.

São mulheres negras da Baixada Fluminense, suas experiências de vida, suas existências e persistências, a forma com o lidam com as tentativas de silenciamento, inventando jeitos de se dizer, como a roda de leituras que as uniu, como esse livro as projeta. O fio que borda essas vivências, a tinta que pinta essas páginas é coragem. (Cunha, 2020, p.80)

O livro *Mulheres do Ler* foi lançado em Dezembro de forma virtual. Contudo, nesse momento pretendemos detalhar algumas das ações que surgiram por conta da organização do coletivo em torno da produção do material. Uma dessas atividades foi *Quartas de Afroafetos*, uma série de lives organizadas durante as quartas feiras do mês de Novembro de 2020 em que lia-se poemas que perpassavam pelas temáticas de negritude sendo estes de autorias diversas. Dialoga-se com pessoas que desenvolvessem projetos relevantes Baixada Fluminense, Rio de Janeiro e até Angola, ou seja, a ideia era conhecer, debater e potencializar ações que fossem relevantes nas suas localidades, disseminar a poesia como instrumental de troca de sentimentos, valorização da cultura afro brasileira, além de impulsionar estratégias de resistência e de novas formas de posicionamento na sociedade. Essas mulheres como grupo, mostram que indivíduos que se unem por uma causa estabelecem novos direcionamentos no seu meio social.

Capa do livro *Mulheres do Ler* (2020)



Quartas com Afroafetos: debate e emoções



Programação nas Quartas de Afroafeto:

I Sarau Afroafetos - 4 de Novembro - mediação Giselle de S. Maria com apresentação de textos feitos pelas Mulheres do Ler.

II Sarau Afroafetos - 11 de Novembro com o tema "O lugar de mulher preta é onde ela quiser." mediação Grace Kelly, participação Roberta Renoir e Angela Maria Martins

III Sarau Afroafetos - 18 de Novembro - "Tecendo teias, construindo pontes", mediação Marli Esteves, participação de Carlos Alberto V. da Silva.

IV Sarau Afroafetos - 25 de Novembro - mediação Veronica Cunha e participação especial escritora Sandra Remígio.

É relevante gratificante integrarmos a constituição de um coletivo de mulheres negras, que tem como objetivo comum a implementação de uma sociedade com direitos mais igualitários, que grupos ainda classificados como minoritários alcancem visibilidade e assumam mudanças nesse estado de coisas. A luta antirracista é de todos (as). Urge que ouçamos o que as mulheres tem a dizer. Faz-se necessário que nos comprometamos com um ato de ler e escrever vinculado a uma forma de se inscrever no mundo.

Quando nos deparamos com trabalhos tão potentes o direcionamento é que não devemos desistir. Freire (2013) nos diz "Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico". Entendemos que só existe uma opção persistir e seguir. Todavia não é um seguir sem rumo, na solidão. Cunha(2021) nos convoca ao aquilombamento, afirmando que é preciso convidar muitas outras pessoas para caminharem conosco e contarmos histórias juntos.

Por conseguinte, é preciso cuidar do não esgotamento da palavra. O que Freire chamou de "palavreria", verbalismo. É preciso fazer a denúncia do mundo, construindo a transformação dele, reinventando ser humano e suas aprendizagens no processo de autonomia. O silêncio não pode fazer parte da existência humana. É através do pronunciamento que os homens vão existindo e nutrindo a sua humanidade. Cada vez que o ser humano pronuncia o mundo, modifica-o. Os sujeitos, fora da relação de dominação, falam a sua palavra, comprometem-se com a sua causa e isto é um ato de coragem. (FREIRE, 1996).

Existe uma canção muito significativa que dá nome ao grupo numa rede social (**Marias do Ler**, pois não era possível **Mulheres do Ler**), ela sintetiza o quanto o processo de autoafirmação e luta é árduo, mas que não devemos desistir.

Maria, Maria

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
Mas é preciso ter força.
(Milton Nascimento)

Somos Marias de todos os cantos e seguimos nessa construção. O grupo está com outras atividades vinculadas com a divulgação do livro e sendo assim cumprindo a missão potencializador de pensamentos críticos e práticas de transformação da sociedade.

Em momentos tão difíceis quanto os que vivemos, facilmente nos vemos desencorajados, a esperança fica num limite tênue de falta de visão do mundo ou ingenuidade, os desafios e as lutas parecem mais fortes que qualquer das nossas ações, Leonardo Boff no prefácio do livro *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire nos chama para reflexões.

A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de

desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador FREIRE (2013).

Isto posto, seguimos acreditando na urgência de movimentos de transformação, que mobilizem as diferentes representações da nossa sociedade e que contribuam para efetivação dos principais direitos do nosso povo.

REFERÊNCIAS

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1ª edição - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CUNHA, Veronica (Org.). **Mulheres do Ler**. Rio de Janeiro; Conexão7, 2020.

CUNHA, Veronica. **Dos Jardins da Fiocruz aos corredores de uma escola pública na Baixada Fluminense: Repensando os conceitos de educação e trabalho na educação de jovens e adultos em Queimados**. Rio de Janeiro, Editora Conexão 7, 2021

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo, Boitempo, 2018

EVARISTO, C. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Belo Horizonte: SCRIPTA 13, 2º sem. 2009. p.17-31.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 1ª edição: Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2018

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos** / Paulo Freire. 14.ed. atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido/ Paulo Freire. 1.ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1989, 1989, 4ª edição

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCINDA, E. **Vozes guardadas**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do Conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 3ª edição, São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1994

PERES, Guilherme. Os caminhos da Baixada. *In*: TORRES, Gênesis (Org). **Baixada Fluminense: a construção de uma história: sociedade, economia, política**. São João de Meriti,RJ: PAHB Editora, 2004.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019a. 112p. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila Ribeiro)

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

EDUCAÇÃO POPULAR COMO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO EM PAULO FREIRE

Gedeon José de Oliveira
José Rodrigo Gomes
Maria José da Silva Alves

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade de analisar a educação popular como uma pedagogia do oprimido a partir do pensamento freireano. A princípio fazemos uma consideração quanto ao pensamento de Paulo Freire, destacando a importância dentro do contexto educacional e a sua perspectiva de trazer em voga os saberes dos excluídos, assim, o outro da relação na formação humana é o oprimido. Por outro lado, consideramos que a educação popular pode ser encarada como uma pedagogia do oprimido mediante as estruturas políticas, econômicas e culturais. Expomos que a metodologia freiriana enquanto um processo de aprendizagem tendo por base o oprimido. Portanto, a educação popular na sua prática possibilita a autonomia do sujeito e a transformação de sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Pedagogia. Saberes. Política

INTRODUÇÃO

O estudo do pensamento de Paulo Freire, nos remete a um vasto leque de questões, dentre as quais algumas nos parece fundamentais na tessitura deste artigo. Uma delas é a noção de “relação” que considera o caráter teórico-metodológico da dialética como análise e como perspectiva de leitura da realidade. Para a construção do conhecimento desde a perspectiva do oprimido é preciso indagar: quem é o outro da minha relação? Ou, em termos de uma fenomenologia da ação, qual o sentido do outro na minha formação humana?

No livro *Pedagogia do oprimido*, escrito ainda no início do exílio, quando Freire estava no Chile, propõe uma revisão da relação entre educadores e educandos. O diálogo deve ser a base primeira

para a constituição do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire, “o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1988, p. 79). Com base nesse pressuposto, ele reconhece que a educação dialógica é a chave para levar uma educação libertadora às massas, sem excluir a própria massa do processo educativo. Em sua reflexão, Freire questiona-se: “Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?” (FREIRE, 1988, p. 80). Reconhecendo as massas e os outros e respeitando a diferença dos outros é como o educador deve atuar. Freire defende que a finalidade desse trabalhoso processo é propiciar uma libertação e a emancipação das massas de oprimidos por meio da educação.

Num contexto de exclusão, Paulo Freire, propõe pensar uma formação ou educação pautada numa *Conscientização* (2006), *Pedagogia da libertação* (2006) e *Pedagogia da autonomia* (1997), objetivando a humanização do outro, como o próprio autor aponta, a pedagogia é interpretada como um problema social mediante processo de opressão de alguns sobre a maioria. Em Paulo Freire, incidem na construção de uma práxis educativa libertadora tecida no experimentar/refletir a vida, em toda a sua cotidianidade e sintetizam em sua noção de mundo, essa indissociabilidade.

O modelo de educação proposto por Paulo Freire, como pedagogia para o conhecimento do mundo firma-se numa vertente filosófica como fundamento do agir no e para o mundo. “Estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1993, p. 20). Neste sentido, a palavra “mundo” pode ser entendida como relação dos homens entre si e com sociedade. A palavra “mundo” pode ser entendida como construção dialética entre o homem e o mundo. “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 1993, p. 79).

Daí decorre o sentido de práxis educativa libertadora. Em educação como prática da liberdade, por exemplo, a realidade objetiva implica que o homem não apenas vive e está no mundo, mas o constrói por sua inserção nas malhas das relações que trava no mundo com o mundo (FREIRE, 1989, p. 39).

O excluído é uma construção político-econômica, e a exclusão, uma prática de poder considerada coerente com os padrões de normalidade. Assim, o tema da pesquisa ora apresentada, nos remetem a algumas categorias conceituais básicas: oprimido, práxis, educação popular e pedagogia. Esses conceitos serão discutidos tendo como principais referências teóricas, os estudos de Freire (1996; 2000; 1992; 1983 e 1997), Marx (2007 e 1974), Enrique Dussel (2002 e 1993), Castor Ruiz (2004) e Alder Júlio Calado 2020.

As obras freirianas, a exemplo da pedagogia do oprimido chama a atenção à construção da noção de “seres para si” (FREIRE, 1988, p. 41), condição constitutiva da noção de autonomia, como elemento axiológico e indispensável à condição humana. Agrega-se a esse conceito, a noção de trabalho e sociedade, de influência marxista, constituindo, no pensamento de Freire, polos dialéticos que se manifestam sempre de forma relacional.

Na Ideologia Alemã, (Marx; Engels, 2007) a relação homem/natureza resultará na ideia de práxis. Ela resulta em sua fusão com a realidade social e transformação numa força política ativa e capaz de revolucionar o mundo real.

Para Castor Ruiz, toda exclusão se legitima a partir do processo de negação da alteridade do outro. (RUIZ, 2004, p. 261). Assim, a negação do outro realiza-se através da sua subjetivação, sendo necessário reduzir o outro a categoria de objeto para que possa ser legitimado seu sofrimento. O excluído subjetivado perde suas características humanas que o torna oprimido na sociedade. Daí que Freire adota como práticas educativas ou como saberes, a inclusão do excluído. Ocorre aqui uma mudança de paradigma: O núcleo da Educação é o outro oprimido. Para a filosofia da libertação a vítima é núcleo norteador do pensamento. Excluído e vítima são duas faces da mesma moeda. Ao pensar a filosofia desde a América Latina, lugar de existência, de conhecimento, de produção filosófica, de exploração, opressão e libertação (Dussel, 1995, p. 19), *Política de Libertação* (2014) e *La pedagógica latino-americana-americana* (1993), adota o conceito de vítima como negação da vida desde o ocidente. Assim, educação e filosofia apresentam os elementos conceituais que são referências fundamentais na construção do que seja educação popular.

EDUCAÇÃO POPULAR COMO PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

O conceito de popular precisa ser bem definido dentro do campo de pesquisa: “Em primeiro lugar, é importante asseverar que não podemos falar de uma atitude popular sem pensar a imersão na realidade social como ponto de partida da pesquisa, da formação e da ação social” (CALADO, 2020, p. 34). Assim a educação popular se dá nos seguintes termos:

Algo é popular se tem origem nas postulações dos setores sociais majoritários da sociedade ou de setores comprometidos com suas lutas, exigindo-se que as medidas a serem tomadas beneficiem essas maiorias. [...] Ser popular é ter clareza de que há um papel político nessa definição. Essa dimensão política deve estar voltada à defesa dos interesses dessas maiorias ou das classes majoritárias. [...] Ser popular, portanto, significa estar relacionando as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora (maiorias), mantendo o seu constituinte permanente, que é a contestação. É estar se externando através da resistência às políticas de opressão e adicionadas com políticas de afirmação social. Uma ação é popular quando é capaz de contribuir para a construção de direção. Educação Popular política dos setores sociais que estão à margem do fazer político. (CALADO, 2020, p. 25).

Nesta direção à concepção materialista histórica de Marx, busca a transformação do mundo em vista da dignidade da vida, fragmentada pelo modelo liberal de educação. Paulo Freire pensa a educação popular, considerando o materialismo histórico de Marx e desenvolve as categorias de mundo, sociedade e homem, como relação indissociável.

Assim, o homem como ser do trabalho e da transformação do mundo por sua ação e por sua reflexão devidamente articuladas na e pelas práxis, torna-se sujeito de construção de um saber calcado e/ou em busca da emancipação e da autonomia.

O presente artigo, visa analisar em que medida a compreensão da educação popular se constitui enquanto uma

pedagogia do oprimido em Paulo Freire, desde as estruturas políticas, econômicas e culturais. Trate-se de uma questão emergente durante a realização da pesquisa do mestrado que versou sobre o Conceito de vítima em Enrique Dussel e teve como referência as pesquisas no livro *Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão*, de 2002. Enrique Dussel propõe uma ética que tenha como referência críticas as formas de negação da vida humana. (DUSSEL, 2002, p. 313).

O ponto de partida decisivo para toda crítica é a relação que se produz entre negação da corporalidade (*Leiblichkeit*), expressa no sofrimento das vítimas, dos dominados como: o operário, o índio, o escravo africano ou o explorado asiático do mundo colonial. Essa perspectiva crítica mostra que o Ser é, o não-Ser não é. O Ser em muitos casos é a razão europeia, o não-Ser os outros humanos, a América Latina e toda a periferia. As pretensões de verdade através da linguagem ocidental, da qual somos tributários, constituem modos de autoritarismos e determinações. Suas certezas universais são formas de dominação que ocultam interesses políticos e econômicos de modo a instrumentalizar o pensamento para fins prévios de dominação político-econômica.

Na história do Brasil, verificam-se projetos diferentes de sociedades como, por exemplo, o ideal de sociedade alternativa presente nas reduções indígenas do século XVI acusados por isso mesmo pelo poder colonial de se constituírem como poder paralelo ao Estado. Havia ainda um outro projeto de sociedade nos quilombos, como os Quilombos dos Palmares, fundado num ideal comunitário de partilha de terra, do trabalho e dos frutos dos trabalhos entre todos. Nos perguntamos então porque somente um modelo de sociedade prevaleceu, justamente o modelo europeu colonial? (CARRARA, 2010, p. 154).

Questionar uma linguagem colonial, que perdura até então, nos posiciona criticamente, ante uma linguagem que determina nosso modo de pensar e agir para pensar um outro modo da linguagem desde as formas-de-vida. vidas negras, vidas das mulheres, vidas dos nativos são importantes. Assim, na sociedade contemporânea, cuja

política neoliberal associada à globalização tende a impor um modelo único de sociedade, a pergunta em torno da unicidade do modelo colonial, está implicada no modelo de educação implementada desde o ocidente. Desse modelo, decorre o conceito de vítima como negação da vida em Dussel.

Ao tomar a América Latina como contexto para pensar uma educação libertadora, Paulo Freire enfatiza o caráter sócio histórico deste espaço, do qual parte a crítica ao modelo eurocêntrico. A crítica de Freire visa construir as possibilidades de um pensamento a partir da alteridade. Isso quer dizer que a racionalidade proposta se pauta na valorização da pluralidade, da diversidade e da diferença que constituem formas de o humano habitar o mundo. Freire propõe uma revisão no campo da educação, tendo como referência os povos latino-americanos e sua situação de oprimidos pelo sistema capitalista. Trata-se de um modelo de educação da América Latina para o mundo e para a América Latina, de modo que permita a partir da noção de oprimido a construção de uma narrativa moral sobre aquilo que o ocidente considera bom e justo. Trata-se de superar e romper com essa narrativa hegemônica, dentro da compreensão de “vida” humana proposta por Freire.

Se a educação para liberdade é pensada desde a América Latina, a vida humana, e em especial, a vida dos oprimidos, não pode mais ser pensada a partir de meros princípios dedutivos da racionalidade, ou na sua formalidade jurídica. Não é mais a razão como auto referência, como propunham os positivistas e os racionalistas, mas a vida tem como referência primeira a condição de uma vida oprimida, justamente por terem estas comprometidas suas vidas, sob risco de agressão ou aviltamento. Quer dizer que a condição histórica do outro injustiçado é prévia a qualquer conceitualização, de modo que a vida concreta do outro, o outro injustiçado se impõe a qualquer decisão racional do sujeito, do coletivo ou individual. O injustiçado é pressuposto ontológico da vida e a prática ética em vista do oprimido, é o pré-requisito do justo.

É diante da relevância ético-política, alvo investigativo deste trabalho que nos propomos desenvolver a temática: Educação popular como pedagogia do oprimido. Deste modo, retomamos nossa questão:

em que medida a compreensão da educação popular se constitui enquanto uma pedagogia do oprimido em Paulo Freire, desde as estruturas políticas, econômicas e culturais, hegemonicamente tratados sob uma ótica liberal, no campo ético-político?

A hipótese que apresentamos é que a justiça, enquanto um componente ético inarredavelmente vinculado ao oprimido, inserida em sua concretude histórica, só é possível, articulada a uma educação popular. Contrariamente, a noção moderna e liberal de educação se apresenta insuficiente para fazer justiça aos oprimidos, desde uma injustiça estrutural e que, a partir da educação popular, na perspectiva assumida por Paulo Freire é possível ressignificar o conceito de educação tendo como referência o oprimido.

A educação popular é o conhecimento que é produzido de forma coletiva, no sentido humanístico. Por esse viés entendo que ela vem afirmar uma nova concepção de educação desmembrada da ideia de educação institucional, voltada para atender o modelo do sistema econômico e social, achatado pela classe dominante atual.

A educação permite que a produção do conhecimento seja formulada e reformulada por meio do encantamento que se funde em saberes nunca antes vista. Ela busca o desconhecido e existente e o torna visível e atraente. Trata-se, pois, da forma de conceber os principais aspectos que compõe o fenômeno educativo: o contexto, o objetivo, os conteúdos, a metodologia e os sujeitos. Em relação ao contexto, a educação popular visa a transformação das estruturas e das relações da dominação. Em relação ao conteúdo, se remete ao compromisso teórico e prático com projeto sócio-político e libertador. Daí decorre a pedagogia do oprimido avançando para a uma pedagogia do homem e da mulher latino americano. A metodologia, nestes termos, consiste em um modelo de educação que parte da realidade, ou seja, das necessidades e desejos dos envolvidos e que se dá vinculada a processos organizativos: movimentos sociais, movimento negro, movimento feminista e da classe popular trabalhadora em geral. Quanto ao sujeito de transformação, são aqueles que pautam suas demandas desde as bandeiras de lutas dos movimentos sociais populares.

Paulo Freire, tem uma trajetória marcada com seu pensar revolucionário no campo da educação popular quanto da filosofia. A articulação entre filosofia e educação, tem o objetivo de construir uma pedagogia que leve em conta o oprimido e suas condições de libertação da opressão vivida, para construir seu caminho protagonizando todas as dimensões sócio históricas, culturais, ambientais, político, territoriais, para chegar a um modelo de sociedade referendada no oprimido como sujeito de direito. Trata-se de pensar o fazer pedagógico pautados em contexto escolar ou não-escolar, nos movimentos sociais populares, nas práticas sociais comunitárias, nas políticas públicas, nas relações sociais. Assim, a “educação popular constitui uma concepção que carrega consigo um profundo significado de cunho epistemológico, político, social e ético” (CALADO, 2020, p. 23). É evidente que o pensamento pedagógico de Paulo Freire resulta do seu encontro com outros autores, outras concepções e a emergência do que ele denomina práxis libertadora.

Paulo Freire pensa a educação popular como emancipadora do oprimido frente ao opressor e por esse método se manifesta um diálogo para a práxis da libertação, de modo a estabelecer precisamente as condições necessárias a partir da razão ético – crítica como condição de um processo educativo integral” (DUSSEL, 2002, p. 435). A amizade de Dussel com Paulo Freire implica na associação indissolúvel entre filosofia da libertação e uma educação popular libertadora desde a América Latina.

O processo de libertação integral provoca emergir a ação do oprimido mediante opressão. Em Paulo Freire, o humano é referendado no oprimido. Pensar a educação de modo geral desde categoria de oprimido, expõe as relações entre opressores e oprimidos.

Freire, desenvolve um pensamento sobre o campo do ensino aprendizagem a partir do contexto latino-americano e neste lastro de processos colonizadores, de uma realidade histórica de exploração e expropriação, desenvolve um conhecimento que reconhece como protagonistas “os oprimidos”. Numa realidade de clara dominação política e cultural, por pedagogia do oprimido, podemos interpretar o ato de aprender, como um fenômeno que nos faz entender quem

somos desde a América Latina. Quem somos e onde estamos, portanto, está referendada na condição de oprimido.

A relação sociedade-educação é um elemento fundante na construção da prática libertaria e libertadora. Dessa relação decorre a reflexão sobre o lugar sociológico e o ser em formação, ambos constituintes de toda e qualquer ação pedagógica. Nas favelas do Brasil e em especial no Nordeste, a vida humana é pura vida nua, a vida que vive à exceção como norma e sobrevive normalizada na negação dos direitos históricos. Vale ressaltar, contudo, que ao longo da história da educação, por vezes essa relação foi negada e/ou invisibilizada.

Paulo Freire apresenta como contributo central da sua obra, a incidência dessa relação como elemento epistemológico no processo educativo e salienta particularmente o sentido e necessidade de uma educação libertadora ou educação como prática da liberdade. (FREIRE, 1967; 2011). Essa relação indissociável no pensamento de Paulo Freire nos remete ainda ao “sentido de mundo”. Entendemos que para Freire o conceito de mundo é a totalidade do “lugar” do qual se fala.

Ao revisitarmos distintas abordagens sobre o tema do oprimido, fomos sentindo a necessidade de buscar elementos de resposta ou aprofundar certas abordagens desta discussão. Sentíamos invadidos por questionamentos tais como: por que nos parecem tão lacunosas as abordagens éticas preponderantes acerca da concepção de educação, quando aplicada às relações colonialistas/capitalistas entre os conquistadores europeus e os povos originários da América Latina, ou entre aqueles e os povos africanos escravizados em terras americanas? Até que ponto as abordagens clássicas sobre a justiça respondem, à altura, ao desafio de se entender a contento as raízes mais fundas da trágica experiência sócio histórica, de que foram vítimas esses povos? Terá mesmo aí ocorrido um “encontro de culturas” ou, antes, um processo de secular dominação de um povo (europeus) contra outros, acarretando uma série de injustiças – econômica, política, cultural, não raro, escamoteadas por um discurso assistencialista, paternalista, patrimonialista, de velada ou explícita exploração, acobertada por um sistema de leis e mecanismos formais

de aparente respeito, e de garantias estritamente formais, francamente negadas pela implacável crueza das relações do cotidiano entre conquistadores e povos originários, entre a casa grande e a senzala?

Consideramos importante constituir um debate que articule uma lógica que se oponha à democracia neoliberal burguesa capitalista segundo a qual todos são iguais, desconsiderando e por vezes negando as diferenças e desigualdades de condições sob as quais os “iguais” camuflam os “desiguais” constituídos no campo social, econômico e político.

A partir destas constatações apresentamos basicamente quatro motivos que justificam a escolha deste tema para contribuir com o processo ensino aprendizagem: O primeiro motivo que justifica esta escolha é o número limitado de produção acadêmica sobre esta temática no campo da educação e escritos desarticulados das tensões geradas entre a percepção opressora e oprimido, pois entendemos que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico, intersubjetivo e comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimem, a exemplo da atual conjuntura político-econômica no Brasil.

O segundo motivo é a relevância social e política deste debate no processo ensino-aprendizagem. A discussão da noção de mundo como totalidade no campo da educação não só propõe um novo olhar sobre o campo da legitimidade da diferença como também alarga o próprio entendimento da noção de dignidade humana desde o oprimido. A partir desse entendimento, consideramos de relevância ímpar a temática pela oportunidade de tornar o pensamento de Paulo Freire sempre atual no debate acadêmico educacional aqui proposto por seu caráter filosófico libertário, político e popular. Entendemos ainda que a realização deste estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação é relevante, sobretudo por constituir-se numa contribuição original de aprofundamento epistemológico, no campo da educação popular sobre a noção de oprimido. O resultado deste estudo contribuirá na fundamentação filosófica de pedagogia como educação libertadora, afiliada ao campo da educação popular.

O estudo e conhecimento resultante desta pesquisa não apenas servirão de referencial teórico para novos estudos, mas, sobretudo, para fundamentar novas posturas e práticas educativas. E aqui está uma contribuição também no campo político: embasar teoricamente processos de resistências, lutas e movimentos sociais que atuam pela qualidade social e política da Educação.

METODOLOGIA ENQUANTO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O presente artigo tem como objetivo geral pesquisar a Educação Popular como pedagogia do oprimido nos escritos de Paulo Freire. Trata-se de Refletir o “sentido” de mundo na obra de Freire, de modo a salientar como este “sentido” fundamenta a construção do saber pela ação educativa libertaria e libertadora; Destacar, na obra de Paulo Freire, a relação entre filosofia e educação no paradigma da educação libertadora desde o oprimido; Refletir sobre a contribuição dos conceitos de educação como relação ao o outro. Pesquisar a categoria de educação popular como pedagogia libertadora.

Para Paulo Freire, a educação é vista como uma narrativa antropológica e pedagógica, libertária e libertadora. De modo que a partir da narrativa ética antropológica, Freire propõe a categoria de “oprimido” como teoria geral no campo da pedagogia. Neste sentido, o pensamento de Freire, está baseado no neotomismo, no humanismo, no personalismo, no existencialismo, neomarxismo. Assim, a matriz teórica e analítica é o materialismo histórico dialético e a pesquisa é de cunho bibliográfico e qualitativo. Trata-se da leitura crítica das obras principais de Paulo Freire e comentaristas mais importantes, em vista da contemporaneidade.

Assim, o procedimento metodológico atualiza o pensamento de Freire, por exemplo: quando e em que condições econômicas e políticas aparecem o conceito de oprimido? Quais são os elementos históricos que devem ser pesquisados no processo de opressão? Como e em que condições, podemos fazer justiça aos oprimidos, desde as estruturas políticas, econômicas e culturais?

Nesse sentido, os escritos de Paulo Freire nos provocam a refletir sobre as bases onde se coadunam pedagogia e oprimido. Isso exige o desenvolvimento dos fundamentos da categoria de mundo. Trata-se de uma síntese sobre a importância da noção de opressão/libertação no contexto da América Latina em vista de uma educação integral.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS ESCRITOS DE PAULO FREIRE

De acordo com Paulo Freire, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (2007, p. 22). Os escritos de Paulo Freire refletem seu compromisso com a pessoa concreta em vista da libertação integral. Cada livro aborda desde várias perspectivas, a necessidade da humanização do humano. Assim, O pensamento em torno da pedagogia de Paulo Freire nasce na existência e na promoção da práxis humana, que dentro do campo histórico-cultural, é lutar contra a emergência da situação fatalista de opressão, configurando-se, assim, como “prática de liberdade” (FREIRE, 1987, p. 9).

Quem é o oprimido? A questão clássica da filosofia política quanto da educação popular continua sendo refletir a relação paradoxal que existe entre prática ética e os modos de subjetivação. Essa foi a conclusão a que chegamos no decorrer da pesquisa nas obras de Paulo Freire. Trata-se, portanto, do conflito histórico de optar entre o exercício da liberdade ou a escravidão. Para refletir tal paradoxo a questão levantada em torno do oprimido se procedeu na noção de educação enquanto pensamento que reflete a vida (ética) e não pensar a educação enquanto educação desvinculada do contexto. Desse modo a pergunta em torno do oprimido é uma pergunta ética. O ato de perguntar coloca o perguntante na totalidade da questão levantada, pois o próprio perguntante é tanto universal quanto o ato de perguntar. No entanto, a universalidade do ato de perguntar

parte de um espaço historicamente vitimado pelos processos colonizadores. A pergunta pelo oprimido é o grito que ecoa entre o universal e o particular. Freire se posiciona como aquele que escuta o grito dos negros, mulheres e indígenas. Como ninguém, Paulo Freire conseguiu traduzir os gritos em palavras, palavras as quais chamamos de pedagogia do oprimido.

Estas perguntas se articulam em torno dos aspectos políticos e econômicos, no sentido de fazer aparecer a opressão à moda brasileira, ou seja, a opressão escondida sob os aspectos conceituais como igualdade, diferença e tolerância etc.

Com isso entendemos que o oprimido nos escritos freirianos, enquanto sujeito histórico e social, não é apenas resultado de um processo determinado e acabado, mas agente de intervenção num processo dinâmico e, nesse processo, o oprimido se torna, no pensamento de Freire, marco da virtude e do diálogo intercultural entre valores, crenças, costumes, etnias e povos diferentes. Por exemplo, Canudos, os quilombos, as reduções indígenas, os movimentos sociais, constituem movimentos de intervenção no processo civilizatório latino-americano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das forças produtivas, a linha do movimento histórico das forças produtivas, opera segundo um processo de antagonismo: os homens criam um mundo que se torna estranho a eles, são prisioneiros de grupos sociais cujos interesses são fundamentalmente opostos. Trata-se da dialética marxista, método adotado para conhecer a realidade a partir do antagonismo. Quer dizer, o local (tese) é antagônico ao global, (antítese) cuja unidade (síntese) se desenvolve na noção de práxis. Neste sentido as concepções de pessoa e de mundo se complicam e explicam dentro de uma dinâmica histórica, onde o universal (global) e o particular (local) demarca uma fronteira onde a possibilidade do conhecimento por área pode ser pensada sem, contudo, ser determinada por área, por disciplina ou interdisciplinar. Quando pensamos pessoa e sua vinculação ao mundo, nos referimos ao mundo da vida. Assim, Paulo

Freire, não fragmenta pessoa e pensamentos, porque a vida brota em primeiro lugar. Aquilo que Platão, chama de realidade sensível, Paulo Freire vai chamar de vida fática. Por vida fática, se entende a vida que brota e experimenta desde a tenra infância, as dores, os sofrimentos e as alegrias que a vida concreta proporciona a cada indivíduo em seus contextos afins.

A primeira premissa de toda história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, portanto, a organização corpórea (körperliche) desses indivíduos e a relação por isso existente (gegebenes) com o resto da natureza. (Marx; Engels, 2009, p. 24). Fazendo uma análise histórica, Marx defende a ideia de que o homem se faz homem, retirando na natureza sua existência: comer, vestir e morar. Ao retirar da na natureza sua existência, a natureza deixa de ser algo exterior ao homem ou simples objeto para se tornar a extensão do seu corpo, pois é sua condição de existência. Deste modo a relação homem e natureza acontecem por contradição com a finalidade de viver. Trata-se da dialética marxista. Deste modo, a relação homem e natureza é, segundo a dialética, a totalidade da vida. Relação não é apenas um deslocamento temporal, mas é também mudança ou transformação. A noção de totalidade está na consciência ou não, de modo que a relação do homem com a natureza é sintetizada na noção de práxis. E esta por sua vez, é responsável pela mutação humana no decorrer histórico. O método adotado por Marx, para entender a relação humana com o conhecimento é a dialética, ou seja, pensar por contradição e a contradição do pensar.

Ao estabelecer um método antagônico, para se chegar a determinado conhecimento, Marx entende que a realidade é complexa para ser exaurida pela e através de um único modelo metodológico e racionalista. A filosofia clássica identificou a realidade a partir da noção de essência. Do mito da caverna de Platão até a fenomenologia do espírito de Hegel, realidade e essência se identificavam e vice-versa. A pessoa, entendida como sinônimo de essência universal (global) homogeneiza as singularidades individuais. Trata-se de um sujeito diluído na generalidade de sua própria contingência. O modelo substancialista de pessoa, na

maioria das vezes serviu como instrumento de poder para normalizar culturas e sujeitos. Porém, ao negar qualquer esboço de universalidade no humano, em vez de resolver os problemas gerados pelas visões substancialistas, se produzem novos e graves problemas. Por exemplo, se negarmos qualquer natureza humana comum, como poderemos reconhecer o outro como um semelhante? Neste caso, se abre as possibilidades naturais de hierarquizar culturas, indivíduos ou coletivo. Por outro lado, o historicismo modela a pessoa humana, dentro do paradigma contextual, (local) reduzindo-o as meras características do contexto do qual ele é produzido. O ser humano se dissolve nas circunstâncias que o produzem.

A pessoa humana não existe como algo comum, ela subsiste como sujeito histórico singular, e não pode ser determinada por um humanismo abstrato. Ele só existe em abertura para ser, de tal forma que ao ser pessoa (josé) deixa de ser alguém universal para ser sujeito histórico particular, sem, contudo, ser reduzido ao local. Não existe a pessoa, nem o humano, nem humanismo. Só existe o sujeito histórico (local) que é humano, que é pessoa (global). Quer dizer a historicidade não nega a dimensão humana da pessoa, nem anula a remissão do sujeito a sua condição de pessoa humana.

REFERÊNCIAS

CARRARA, Ozanan Vicente. **Lévinas: do sujeito ético ao sujeito político: elementos para pensar a política outramente**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação popular** [recurso eletrônico] - João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

CASTOR, RUIZ. Os labirintos do poder: o poder (do) simbólico e os modos de subjetivação. Escritos Editora. 2004.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique. **La pedagógica latino americana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1993.

DUSSEL, Enrique. Política da libertação. História mundial e crítica. vol. 1. IFIBE 2014.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Na idade da globalização e da exclusão. Metrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra 1967

MARX, KARL. **Para a questão judaica**. Trad. José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, KARL.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, KARL **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, KARL **A Ideologia Alemã**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GRUPO AFOXÁ, SABERES E FAZERES: AS EPISTEMOLOGIAS DO ASFALTO

Artenilde Soares da Silva

RESUMO: Este artigo é um retalho extraído das discussões que culminaram na dissertação de mestrado intitulada “Práticas Educativas Afrorreferenciadas no/do Grupo Afoxá em Teresina-Piauí: o que se aprende entre encontros, conexões e encruzilhadas?” (2021). Neste retalho, refletimos sobre as experiências do GruCAA no processo de reexistir dentro e a partir das periferizações e da favelização dos lugares e dos corpos negros e os lugares que ocupam nas cidades. Evidenciando as epistemologias na linguagem corpórea dos fazeres artísticos que agregam diversas gerações e gêneros viventes na cidade de Teresina. Para este estudo foram entrevistadas/os 06 (seis) partícipes do GruCAA, com suas narrativas sobre suas experiências/vivências que desabrocham em emancipação individual e coletiva, mediante as práticas experimentais do inédito viável, dentre outros. Contamos com autores como Carlos Brandão Rodrigues (2007), Sandra Haydée Petit (2015) e Paulo Freire (2014). **PALAVRAS-CHAVES:** Práticas Educativas. Grupo Afoxá. Inédito viável. Sexta nagô.

INTRODUÇÃO

Esta escrita faz parte das experiências vivenciadas e registradas no mestrado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGED-UFPI), com a pesquisa “Práticas Educativas Afrorreferenciadas no/do Grupo Afoxá em Teresina-Piauí: o que se aprende entre encontros, conexões e encruzilhadas?” (SILVA, 2021), tivemos como ponto de partida o seguinte questionamento: quais as contribuições do Grupo de Cultura Afro Afoxá (GruCAA) na vida de seus integrantes através das várias atividades desenvolvidas? O objetivo geral girou em torno do interesse em compreender as atividades desenvolvidas pelo GruCAA, sediado no Bairro Angelim I (uma comunidade periferizada), zona

sul de Teresina, Piauí. Utilizou-se da abordagem qualitativa, através da técnica de análise de conteúdo de Enunciação (BARDIN, 2011), utilizando como instrumento para acessar as informações, entrevistas semiestruturadas, dialogadas com 03 (três) integrantes e 03 (três) ex-integrantes do GruCAA.

A discussão levantada aqui se refere às epistemologias do asfalto, podendo ser dito que nos referimos à diversidade de saberes acessados pela comunidade periferizada, em sua maioria afrodescendentes como os integrantes do GruCAA, os quais convergem interesses coletivos como alternativa que assegurem as suas experiências afrodescendentes no chão das cidades.

Podemos dizer que este é um diálogo com perspectiva freireana que nos convida a “pensar”, conhecer e reconhecer “o mundo dos outros” o qual é nosso também, propondo a ruptura entre as diversas dualidades em especial esta que invisibiliza a força contrária que tanto podem impedir invasões de territórios como podem ocupar territórios antes negados através de informações, conhecimentos e interferências nos meios urbanos geográficos (cidades) e no meio urbano científico (academias).

Apontamos a urbanização geográfica como um espaço de concentração de força de trabalho e mercado consumidor e a urbanização científica como um espaço de concentração da força intelectual e da população intelectualmente ativa, ambas como espaços segregadores e excludentes das camadas ditas minorias e os seus saberes e ensinamentos, mas principalmente como lugares/espacos, historicamente marcados por tensionamentos entre a invenção do centro e a reinvenção da periferia, cenários produtivos da dialogia freireana.

Esta investigação observa ambas as fontes (cidade e academia), pois retrata as relações de opressões vivenciadas pela comunidade afrodescendente, mas especialmente, evidencia as suas contribuições para a elaboração das práticas educativas conceituadas de educação popular, como uma expansão das relações dos movimentos de combate ao racismo, o qual fortaleceu o entendimento sobre as políticas de inclusão das temáticas afrodescendentes nos fazeres educativos escolares, como sendo uma

urgência na execução de uma prática de educação integrativa do sujeito e da sociedade. As (in) conclusões apontadas pelos 06 (seis) participantes, nossas/os co-pesquisadoras/es, as/os quais participaram das atividades realizadas pelo GruCAA entre os anos de 2005 a 2018, é que essa integração no grupo proporcionou a elas/eles a possibilidade de mudança de expectativas de vida, elevação do nível de confiança em si mesmas/os como pessoas potentes, inclusive através da qualificação profissional.

Nem todos conseguiram manter-se nas funções, profissões aprendidas nas convivências coletivas, mas essas convivências colaboraram com o enfrentamento de processos seletivos, como por exemplo, as entrevistas que comumente fazem parte da seleção para emprego, as quais para todas/os, sem exceção, a participação no GruCAA foi determinante para essa etapa de suas vidas por terem perdido o medo (timidez) de se expressarem, de se comunicarem.

Consideramos as atividades do GruCAA como práticas educativas e como táticas para a preservação de memórias, histórias, atitudes e principalmente conexões, contextualizando o passado, possibilitando o futuro, com características reais de continuidade possíveis, a partir da valorização das práticas afroancestrais e da formação integral de seus membros.

APRENDERES E APRENDENTES: REIVENÇÕES PESSOAIS E DE PERCURSOS

Esse processo de fragmentação da pessoa e de seus saberes é um dos elementos que alimenta a exclusão, gera tensões, alimenta as violências e produz argumentos de descasos do estado para estas populações. Por isso investigar esses processos sociais que envolvem a invenção urbana nos conduz ao entendimento da invenção da pobreza e as problematizações vinculadas a essas mazelas por trás dessas cidades apartadas e impotentes mediante a capacidade de representação de seu caráter dinâmico e de suas evoluções o que poderia gerar vida em abundância para todas as pessoas indiscriminadamente (SANTOS; *et al.*, 2017), mas o que gera é o entendimento de que existem pessoas melhores, com argumentos

mais ajustados a necessidade de vida da sociedade e com melhor aparência para ocuparem as vagas de emprego, colocações em serviços públicos e nas escolas públicas em todos os níveis de ensino.

Tudo isso com a ideia de progresso, o que contribui para a civilidade de alguns e a tentativa pela manutenção de outras/os no lugar do selvagem, primitivo (atrasado). Alavancando a discussão entre tradição e modernização, relacionando a tradição ao primitivismo e o moderno ao desenvolvimento, uma relação que evidência o contraditório, que segundo Castriota (2014) a tradição não desaparece, mas se transforma profundamente, acompanhando os processos de modernização da sociedade no processo de civilização que engloba todos os povos inclusive aqueles de cultura eurodescendentes.

Essas buscas/insistências/re-xistências, vão questionando as desigualdades e tornando o chão urbano (cidade e academia) mais poroso, pois tendem a injetar outras verdades que racham as histórias, antes fixadas, que vão sendo colocadas à prova por outras narrações e narrativas apesar das diversas resistências das populações não pretas e de classe média, inventoras e intermediadoras das continuidades separatórias e de subalternização.

Em outras palavras, podemos dizer que essas populações afrodescendentes, nessa experiência de urbanização, perguntam permanentemente: o progresso é para quem? E insistem, na constância de serem fruto do passado em exercícios espiralares, trazendo na memória as práticas como vivências, experiências e experimentos, que vão sendo testados e treinados ao mesmo tempo em que são repassadas/os de geração a geração. O dia a dia nessas/dessas comunidades, trazem e levam saberes repetidos, pensados/elaborados, avaliados e contestados, os frutos do ontem que geram as ações futuras no hoje e do amanhã em uma construção de busca e crença em uma descendência de África.

Referimo-nos à população afrodescendente no contexto da cidade, percebemos a significação de seus saberes, fazeres, e práticas como garantia de sua estruturação em um meio que rejeita e silencia suas práticas e fundamentos. Mas, os mesmos, permanentemente se reinventam, como um meio de cuidar de si e dos demais, nos

lembrando da frase de Tom Shakespeare, eternizada na Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na University of Western Sydney, Austrália, em fevereiro de 2001: “nada sobre nós sem nós”, nos levando a pensar sobre o que diz Freire (2014a, p.225) “O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”.

Isso diz respeito ao acreditar nas possibilidades de mudanças e de superação das dificuldades a partir dos esforços daquelas/es que se encontram em situação igual, a superação da opressão pelas invenções de emancipação das/os próprias/os oprimidas/os. Assim também o pan-africanismo defendia a reintegração da África pela própria África, segundo o pensamento de Marcus Garvey que defendeu “um projeto universal, que pudesse reunir política, educação, economia, religião, cultura, militarismo com o objetivo de construir os Estados Unidos da África.” (PAIM, 2016, p. 213).

Esse contexto de urbanidade/civilidade para a população afrodescendente em diáspora materializa-se em marginalização destes sujeitos, os quais assistem a apropriação dos lucros que geram por uma pequena parte da população que se beneficia dos esforços dispensado no trabalho mal remunerado e desqualificado intencionalmente por tal grupo (a população não negra), a qual se beneficia dos assentamentos das casas, das escolas, dos comércios, o velho e robusto sistema de especulação imobiliária, econômica e política que tem por base o capital, retroalimentando a periferização transversalmente. Mas, esse grupo não desiste de se reinventar de vários modos e metodologias para que consigam, minimamente, acessar esta promessa de progresso “vendido” como sinônimo de avanço tecnológico, material, estrutural e cultural.

Paulo Freire (1987) nos traz a reflexão sobre esse processo ao qual ele nomeia de educação dialógica, e que é justificada como:

[...] parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano,

ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 1987, p. 69).

Assim, podemos dizer que a epistemologia construída pelas experiências das pessoas afrodescendentes presentes nesse asfalto nos faz perceber que os seus corpos e narrativas/histórias de si não podem ser desconsiderados em suas experiências educacionais, que acontecem em relação direta com os fazeres e saberes ancestrais, viabilizados e fortalecidos pelo interesse em construir o seu próprio território e territorialidade. A constância desse desejo tem produzido cenários férteis que fortificam a idealização de um progresso que inclua e potencialize a vida e o viver de todas/os em sua integralidade neste asfalto. Como estratégia de realizar esse intuito, o GruCAA vem provocando o “ajuntamento” das pessoas, formando movimento como redemoinhos de vento, através de denúncias das injustiças e reivindicações dos direitos secularmente negados e negligenciados, articulando as diversas políticas públicas, em uma exigência ao direito à cidade que habitam com tudo que ela possui de melhor, como cidadãs/ãos sujeitos e “donos” de seus destinos.

O GRUCAA E SUAS PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DO INÉDITO E SUAS VIABILIDADES

O Grupo que nasceu no Bairro Angelim I, Zona Sul de Teresina-Piauí, em 1996, utilizou como berço/sede as igrejas católica da região. Nasceu no prédio do Centro Pastoral Margarida Alves ao lado da Igreja católica Santa Rosa de Lima, residiu por alguns meses na comunidade de Nossa Sr^a das Mercês no Angelim II, na associação de Moradores do Bairro Angelim, até que em 2001 e por fim se territorializou no Centro Educacional Integral Angelim (CEIA), escola de ensino médio. Desenvolve como prática metodológica os fazeres nas artes, em especial na dança afro-brasileira. Entendemos a dança como um conceito referente aos saberes onde o cantar, o

trabalhar, o pintar, o construir cidades/territórios e o mover-se em dança não se separam das culturas geradoras do povo brasileiro em suas diferenças, diversidades e adversidades.

Todas essas práticas, as artes, em especial a dança afro-brasileira desenvolvidas no/pelo GruCAA possuem conhecimentos específicos constantes na biblioteca viva, do jeito que é apresentado por Ferraz (2014), o qual diz que a história da biblioteca é mais antiga que os livros, a qual deve ser entendida como um espaço democrático de preservação da memória local, onde é guardado e disponibilizado a produção cultural de sua comunidade e/ou bairro. Pois assim se constitui o GruCAA com as suas experiências e metodologias que confrontam os saberes ditos hegemônicos, sendo uma dessas bibliotecas que guardam epistemologias antigas que vão se transformando ao longo do tempo.

O GruCAA, a partir da “Dança afro ancestral” (PETIT, 2015), “a” atividade de sustento e de mobilização do seu existir como força agregadora e comunitária relacionada a uma construção anterior (ancestral) em África, realiza, palestras sobre educação étnica racial e ações educativas, debates sobre acessos aos bens sociais e econômicos no contexto brasileiro e também realiza o projeto cultural chamado de Sexta Nagô desde 2014, além de suas atividades de oficinas e curso de dança.

A primeira edição do Sexta Nagô aconteceu mais precisamente em 21 de março de 2014, data em alusão ao Dia Internacional de Luta contra o Racismo, dentro do espaço do Memorial Zumbi dos Palmares (fundado em 2007 e transformado em Memorial Esperança Garcia em 2017). O mesmo está localizado na Av. Miguel Rosa nº 3400, Centro/Sul – Teresina/PI. Esse projeto tem por objetivo a formação e o fortalecimento da cultura afrodescendente, a partir dos seus fazeres e saberes atraí a comunidade e geral, mas tem como público especial a comunidade afrodescendente, como um convite para que olhem para si mesmos, percebendo seus valores pessoais e culturais e acima de tudo reconhecendo o seu potencial de transformação.

O Sexta Nagô é um espaço onde a biblioteca está viva e personificada nos corpos através do visual do artesanato que é

comercializado, são peças criadas por pessoas do GruCAA, do quilombo dos Potes (Oeiras-PI) e demais artistas afrodescendentes que se interessam pelo espaço de socialização oferecido por este projeto de autovalorização.

Imagem 1- Grupos afro de Picos participam do Cidade Viva TV cidade verde; atrações da Sexta Nagô (22 de jan. 2016).



Fonte: Arquivo GruCAA

Esse espaço cruza em si os saberes diversos que existem tanto na cidade quanto na roça, tanto como práticas do GruCAA como dos quilombos e dos grupos de diversos municípios, entre gerações e saberes diversos, tanto na oralidade quanto na escrita, mediante exposições (varal) de poesias e de desenhos, recital de poesias, troca de experiências com escritoras/es, pensadoras/es, produtoras/es no quadro chamado de “Contos e Reencontros”, além do cine debate, onde são exibidos filmes/documentários sobre o tema abordado em cada evento específico onde se faz presente um/a mediador/a que provoca um debate acerca do que foi exibido.

Imagem 2- Contos e Reencontros



Fonte: Arquivo GruCAA

A imagem acima representa um desses momentos de trocas entre o artista Severino Santos e o Prof. Dr. Alcebiades Costa, a Prof. Dr^a Lucineide Barros e o Mestre de notório saber Nêgo Bispo, liderança quilombola piauiense.

Durante esses ou os processos de trocas de saberes-fazeres envolvendo os partícipes do GruCAA e a comunidade que ele alcança nos espaços do asfalto e demais espaços, são os elementos estético/artístico que imanam atração e promovem o diálogo com os seus iguais ou com os diferentes, funcionando como um guizo que motiva o debate através da mesa de estudo que aglomera diversos saberes, cheiros, gostos e cores, epistemologias reconhecidas pela academia ou não, mas seguem sendo epistemologias do mesmo jeito que aquelas validadas pela “ciência”.

Todos esses de base epistêmica e das práticas educativas de matrizes culturais da África Ocidental e do centro-oeste africano, que chamamos de povos Iorubás e povos Banto, que são os africanos que

residem no ocidente da Nigéria e no Congo. “Na Nigéria, os iorubas estão espalhados entre a cidade de Lagos, os estados ocidentais e Kwara” (ABÍMBO’ LÁ, 2011, p. 2), Para ser mais específico: “A maior parte dos iorubás vive na Nigéria, mais precisamente na região sudoeste do País. Há também importantes comunidades presentes em Benim, Gana, Togo e Costa do Marfim.” (SANTIAGO, ?) estamos aqui nos referindo à sua localização geográfica, mas sabemos que nesse processo diaspórico:

Não (podemos) manter a ideologia ingênua de que a cultura africana tenha deitado suas raízes na América de maneira atávica. Diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação. (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

No olhar de Oliveira (2012), a citação acima, nos possibilita um maior entendimento das diversas ações de mobilidade como seres re-existent e viventes em territórios/corpos diaspóricos, que sofrem interferências de outros corpos-territórios, que negociam espaços geográficos e culturais, gerando debate político, reivindicações, formações, trocas e práticas artísticas, trocas de ensino e aprendizagens.

Definimos que o GruCAA versa pelos princípios da filosofia da ancestralidade que vive no presente a construção do passado como experiência, cruzando métodos e conhecimentos como uma forma de reedição das práticas que respeitam a inventividade do coletivo e que produz o “deslumbramento” pela descoberta do aprender-ensinar-aprender, seguindo o exemplo do “educador educando” de Paulo Freire (2014b).

O Sexta Nagô pode ser apresentado como um resumo de toda a aprendizagem e consequentemente o ensino do GruCAA no asfalto, o qual apresenta diversas metodologias de vivências epistêmicas que incluem estratégias de organização e fortalecimento coletivo:

Com o passar do tempo, foi criado o coletivo Zumbidos do Memorial, com as pessoas que contribuíaam com as sextas nagôs: membros do Afro Afoxá, o movimento do Reggae teresinense, Grupos de Rap, estudantes das universidades públicas da capital, entre outros grupos. **(Este)** coletivo é o responsável pela manutenção da Sexta Nagô viva até hoje. [...] o público das Sextas Nagô foi aumentando, o projeto tomando forma e sendo feito por construção coletiva. Apesar de não terem apoio efetivo do Estado, o coletivo conseguiu uma parceria importante com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), apoio que permitiu a realização de cursos e rendeu um segundo espaço para o coletivo, dentro de uma universidade pública. [...] A última Sexta Nagô realizada presencialmente, aconteceu em fevereiro de 2020 no bairro Angelim I, sede do Afro Afoxá em Teresina. Em razão da pandemia da COVID-19, o Sexta Nagô está realizando alguns projetos online com objetivo principal de dar apoio aos artistas de rua e outras temáticas que estão em risco devido ao atual momento. (CARNEIRO, 2020, **grifo nosso**).

Foi evidenciado durante esta investigação que quando a temática refere-se às práticas no/do GruCAA precisamos ponderar como lugar de pesquisa e fonte de saber o Encantamento e a Encruzilhada os quais foram apresentados aqui com o sentido de pedagogias. Teorias discutidas por Sérgio Simka (2017) e por Luiz Rufino (2019).

Assim, o presente estudo nos levou ao entendimento de que encantamento é o ato de atrair o olhar e o interesse por algo, o que nos vincula com a compreensão desse termo em territórios piauienses, onde o encantamento está relacionado a mitos e lendas cantados e contados com o objetivo de cultivar a atenção das pessoas mais jovens para o respeito com os bens da natureza e a importância do respeito à vida em coletivos/comunidade e os aprenderes/ensinamento das/os mais velhas/os. E por último a Pedagogia das encruzilhadas, é descrita como uma “[...] proposta educativa [...] como projeto político/poético/ético.” (RUFINO, 2019,

ESPERANÇAR, SONHAR E VIVENCIAR: TRADUÇÕES DAS PRÁTICAS DO INÉDITO VIÁVEL

Ainda sobre encantamento, um exemplo que deve ser citado é referente às religiões afro-brasileiras (umbanda) e africanas no Brasil (candomblé), as quais vivenciam o mito ancestral, relacionando o saber, a crença e a ciência, pois em ambas as práticas religiosas, a manipulação de ervas e rezas para a cura física e espiritual são um afinamento. Na umbanda existe a linha dos léguas, os quais são chamados de encantados, aqueles que não morreram, mas se encantaram ao atravessar o Atlântico, em São Luís do Maranhão de volta à África, no período pós-abolição (narrativas orais, dos terreiro de umbanda). Dando sentido ao que nos diz São Bernardo (2018):

A filosofia da ancestralidade tem como elementos primários o movimento e o encantamento. As civilizações africanas assim o fizeram ao longo dos tempos e lugares. A ancestralidade é vivida a partir da singularidade da experiência do corpo e do mito desde a cultura de matriz africana. (SÃO BERNARDO, 2018, p. 57).

O que São Bernardo (2018) apresenta sobre a construção de epistemes afrorreferenciadas, chamada por ele de filosofia da ancestralidade, é o ato que move e dialoga com a ideia do encantamento como pedagogia e aqui nos referimos o que para nós traduz a pedagogia da “boniteza” propagada por Freire (2010, p. 13) em uma diversidade de nomes e de narrativas. Para nos ajudar nessa compreensão, vejamos o que diz Libâneo (2010):

[...] a pedagogia ocupa-se de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e ao mesmo tempo uma diretriz orientadora da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 29).

É importante essa reflexão sobre a Pedagogia, como uma matéria que existe por si, que possui vida própria. Sendo significativo dizer que Pedagogia não se resume à metodologias ou procedimentos, mas também como fonte de conhecimento, ou seja, como um fazer filosófico.

Por isso, trazemos a encruzilhada, o encantamento e a boniteza como um fazer pedagógico e filosófico, como método de apreender e de ensinar. Aqui está dito que as práticas pedagógicas são sim processos de construção de pensamentos, o que dilui o entendimento sobre as dimensões: formal, informal, não formal, escolar e não escolar, pois se as práticas pedagógicas se dão na elaboração de conhecimentos/epistemes elas se vinculam a diversos lugares e modos de aprendizagens, expansão e trocas de saberes.

O que fica compreendido nessas aprendizagens, afrodescendentes, partilhadas no/pelo Grupo Afoxá, no asfalto por onde ele anda, é que só há dança se tiver comida, música, estética, elementos artísticos, pois estes fazeres e saberes apresentados aqui, não se desprendem da tradição em meio à modernidade, levando em conta o que já foi dito antes por Castriota (2014) ao colocar que a tradição e a modernidade andam juntas, estamos querendo dizer que a tradição simboliza as heranças das gerações anteriores que nos atravessam e afetará as gerações futuras por meio das trocas no presente na construção do que somos como pessoas afrodescendentes.

Desse modo, podemos dizer que neste trabalho entendemos a educação não como método de adestramento ou condicionamento social, de classes, de nações ou de raças. Colocamos sobre a mesa a potente oportunidade de lançar luz às bordas que a rodeiam, evidenciando-as como centro. Visando uma prática educativa para liberdade em contra ponto à imposição de uma aprendizagem estruturada a partir de um formato pré-concebido por um pensar distante da realidade da/o sujeita/o pertencente a estas margens, as quais são naturalizadas como camadas marginalizadas, fato este, que em alguns momentos faz do oprimido o seu próprio inquisidor, acuado a obedecer a uma ordem que cisma invalidar os saberes

adquiridos e enraizados nas ancestralidades afroreferenciadas em detrimento daquelas de heranças eurocentradas.

Podendo ser ilustrado pelo o que nos apresentaram as/os co-pesquisadoras/es, ao se referem às dificuldades em reconhecer no próprio corpo componentes da cultura e dos saberes afrodescendentes, incluindo a autoaceitação, as quais enfatizaram em suas narrativas que o estar ou ter estado presente no GruCAA, serviu para a promoção e a valorização pessoal e para o fortalecimento político e educacional de cada um/a em suas individualidades, sendo o que foi dito nas narrativas que orientaram este trabalho.

Destacamos o enunciado compartilhado pela co-pesquisadora Diana (2020), a qual descreve o GruCAA pelo “trabalho social que o grupo desenvolve”, o que a levou a entendimentos sobre a sua forma de estar no mundo “essa vivência, esse saber de... De... Do que nós somos, do que nós podemos, porque esse empoderamento nosso, é... Da pessoa, da mulher em si [...]”, ou seja, fez com que ela percebesse que a atenção construída naquele coletivo perpassava por sua particularidade de ser mulher e de se perceber como tal, desejando ir além do que era posto socialmente, como limite por sua condição física/social, dilatando suas possibilidades de forma surpreendente.

É um fato, o que é exemplificado por Diana (2020) que ao constituir-se, através da educação, o ser humano emancipa-se. O que chamamos de emancipação é o processo contra colonial que as sociedades desumanizadas pelo projeto de estado encampam, assumindo a condução de sua própria história a partir de seus próprios instrumentos de invenção educativa e criativa. Como diz Freire (2005, p.30), “para a educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutam por sua emancipação.” Significando que a luta é contínua, na busca pela transformação social, e emancipar-se é respeitar o multiculturalismo, evocando o direito de ser diferente ao mesmo tempo em que reconhece e defende a diferença na/o outra/o.

Seguindo esse raciocínio, pelo pensar “freireano” o qual nos ensina que “os métodos da opressão não podem, contraditoriamente,

servir à libertação do oprimido” (FREIRE, p. 5, 2005). Ou seja, a educação para esta sociedade que se esmera a construir uma prática de progresso de humanidade cunhada na ordem, no adequar-se e no obedecer, descarta os valores das populações que residem nas comunidades periferizadas. Podemos desenhar esses dizeres utilizando perfeitamente o atual modelo de educação das escolas que frequentamos em todos os níveis, seja o fundamental, médio, superior até a pós-graduação, por mais modernas ou progressistas que pareçam ser, apresentam uma pedagogia talhada em uma cultura eurodescendente, reprodução/cópia dos processos colonizatórios.

Para tanto, muitas questões nos inquietam neste jogo diário que cruzam saberes tradicionais e modernos que confundem os caminhos e as fontes desses mesmos saberes, os mesmos que nos levam da inércia ao enfrentamento, do rural ao urbano em uma encruzilhada entre o desaprender a aprender métodos enraizados e mapeados em rotas culturais que definem uma educação de subordinação de saberes, mas que também cruzam saídas libertárias a partir destas mesmas manobras apreendidas e ensinadas neste lugar fixo chamado escola e que ao mesmo tempo se fazem presentes fora dela (escola).

A GUIA (IN)CONCLUSA: AS EPISTEMES NO ASFALTO, AS PEDAGOGIAS DOS SONHOS POSSÍVEIS

A pedagogia dos inéditos viáveis foi/é para nós neste trabalho uma doce e refrescante aprendizagem, o próprio Paulo Freire não define especificamente o que são estes “inéditos viáveis”, quantificando-os um a um ou especificando-os, o que para nós é bom, pois nos inclui nesses fazeres e nesses sonhares, simplesmente pela insistência destes, em querer/ser/representar-se como um saber/fazer, uma educação em si mesma (BRANDÃO, 2007). Assim vamos-nos conduzindo pelo “sonhar sonhos possíveis” (BRANDÃO, 1986), desafinando o coro dos contentes (DE OLIVEIRA, 2009), aqueles que historicamente vêm elaborando estratégias para nos fazer morrer enquanto nós vamos desbravando caminhos, inventando

percursos e exigindo cada dia mais e mais de nós mesmos na invenção e reinvenção de novas-velhas estradas.

Sonhando sonhos, aparentemente impossíveis como, por exemplo, as práticas utópicas da educação fora do espaço definido como o lugar apropriado para a prática saudável, a chamada escola formal, que com a autoria dos povos subalternizados, a ideia de verdades únicas e lugares únicos para o ensino, o aprender e o desaprender vão sendo deslocados, assim como o propagado progresso e a ordem de nação, no modelo exclusivo do opressor, vem sendo questionado.

As experimentações epistêmicas do/no asfalto, desmascaram a crença em uma pátria includente e democrática, escancarando a realidade de que somos apenas “povo” em iniciante intervenção contracolonial, ainda em passos lentos, aos poucos se consolidando dentro e fora da escola pela escola/luta, presente no reforço coletivo que constrói processos de educação social, no formato de troca de saberes vivenciados nas práticas educativas como as inventadas pelo GruCAA, as quais se cruzam com as experiências diárias, espelhadas nos ditos de Brandão (2017, p. 08, **grifo nosso**) que nos auxilia na compreensão sobre o que é o GruCAA, dizemos que “Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome “professor”, Não tem [...] Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber [...], que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida **na periferia chamada de Angelim** [...]”.

Tudo isso faz sentido com o fazer/ser/poder do Grupo, que acrescenta ao asfalto, a ação de combate ao racismo e a luta constante pela emancipação da comunidade afrodescendente, exigindo de si a descoberta diária do limite de suas práticas, o significado de seus fazeres, onde e como se cruzam os seus limites, suas práticas e existências.

A crise epistêmica implantada pelo colonizador na tentativa de ampliar as diferenças étnicas, explorando a comunidade preta como mão de obra barata, silenciando e negando saberes e contribuições, dificultando o acesso a equipamentos educacionais e de trabalho, negando os acessos aos bens tecnológicos atuais e reproduzindo o sucateamento de aparelhamento jurídico, de saúde, de

moradia, sempre na tentativa de usurpar e se beneficiar da população espoliada persistindo na fabricação de crises, só tem incentivado a inovação de compreensões sobre a capacidade de transformação que o caos pode produzir o ineditismo e condicionar inovações viáveis, inspiradas no nós, por nós e para todas/xs/os.

REFERENCIAS

ABÍMBO' LÁ, Wándé. **A concepção iorubá da personalidade humana.** 2013. Disponível em:

https://ewe.branchable.com/index/LIVROTEKA_PRETA/wande_abimbola_-_a_concepc__807__a__771__o_ioruba__769__da_personalidade_humana.pdf. Acesso em: 4 de ago. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *et. al.* **O Educador, Vida E Morte Escritos Sobre Uma Espécie Em Perigo.** 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes antropológicos**, v. 23, p. 377-407, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ha/a/JXKXLMzzHtJCsDBJ74gqndF/?format=html>. Acesso em: 12 de abr. 2020.

CARNEIRO, Jhoária. **Sexta Nagô:** movimento de fortalecimento da negritude piauiense. *Negrê*. 11 de julho de 2020. Disponível: <https://negre.com.br/sexta-nago-movimento-de-fortalecimento-da-negritude-piauiense>. Acesso: 21 de Jul. de 2020

CASTRIOTA, Leonardo Barci. Fórum patrimônio: ambiente Construído e Patrimônio Sustentável Belo Horizonte, v.7, n.1. Jan / Jun. 2014 ISSN 1982-9531 Disponível em: <http://www.forumpatrimonio.com.br>. Acesso em: 11 de Mar. de 2020

DE OLIVEIRA, Vitor Hugo Abranche. O sertão e suas representações musicais na obra de Torquato Neto. **Revista Chrônidas**, v. 74001, p. 48, 2009.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Editora Paz e Terra, 2014a.

FERRAZ, Marina Nogueira. **O papel social das bibliotecas públicas no século XXI e o caso da Superintendência de Bibliotecas Públicas de Minas Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, número especial, p.18-30, out./dez. 2014

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/2280>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, v. 5, 2010.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Nº 18: maio-out/2012, p. 28-47.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456/4068>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

PAIM, Márcio Luis. Pan-africanismo: política, libertação e golpes de estado. **Revista TEL**, Irati, v. 7, n.1, p. 207-229, jan. /jun. 2016- ISSN 2177-6644. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/8257>. Acesso em: 15 de out. 2020

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: Pertencimento, corpo-Dança, Afroancestral e tradição oral Africana na Formação de professoras e professores, contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03**. Fortaleza-CE: Eduece, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas - Exu como Educação**. Revista Exitus, Santarém/PA, v. 9, n. 4, p. 262 - 289, Out/Dez 2019. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1012>. Acesso em: 03 de nov. 2020.

SANTIAGO, Emerson. Povo iorubá. **Infoescola**. Disponível: <https://www.infoescola.com/sociologia/povo-ioruba>. Acesso: 12 de set. 2020.

SANTOS, Alexandre Pereira et.al. **O lugar dos pobres nas cidades**: exploração teórica sobre periferização e pobreza na produção do espaço urbano Latino-Americano. urbe. **Revista Brasileira de Gestão Urbana** (*Brazilian Journal of Urban Management*), 2017 set./dez., 9(3), 430-442. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/XdmjMh8vspQpmDHPjHm4MsM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos de. **Kalunga e o direito**: a emergência de uma justiça afro-brasileira / Augusto Sérgio dos Santos de São Bernardo. – 2018. 245 f. : il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27886#:~:text=Title%3%20A%20a,de%20uma%20justi%C3%20%A7a%20afrobrasileira.&tex%20=Posicionamo-%20nos%20%20nesse%20>. Acesso em: 22 de ago. 2020.

SIMKA, Sérgio. **Pedagogia do encantamento**: o ensino de escrita em Língua Portuguesa. 2017. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO / Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20045>. Acesso em: 02 de dez. 2020.

CEPA: UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL QUE TRADUZ A EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Clemilton Fernando Barbosa Tabosa¹⁷

Everaldo Fernandes da Silva¹⁸

RESUMO: O presente artigo propõe disseminar uma pesquisa em nível de mestrado do PPGEDUC-UFPE-CAA concluída em 2020, com o objetivo precípuo de evidenciar os princípios e as formas de tradução da Educação Popular Freireana latentes nas práticas educativas desenvolvidas pelo Centro de Educação Popular Assunção (CEPA). O cenário, pois, é uma organização social surgida da iniciativa de lideranças da Vila Padre Inácio, periferia de Caruaru-PE-Brasil, sob animação de um grupo de religiosas consagradas da Congregação das Irmãzinhas da Assunção. Buscou-se compreender as traduções da Educação Popular Freireana nas práticas socioeducativas da organização social estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Práticas educativas. CEPA.

MOVIMENTOS/ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULARES: SITUANDO O CAMPO EMPÍRICO, O CEPA

Como ponto de partida relacionaremos movimentos sociais (MS), organizações da sociedade civil (OSC) e educações populares, destacando a contribuição da educação popular (EP) emancipatória, a abordagem que tem Paulo Freire como o seu principal expoente, nos processos organizativos dos movimentos/organizações sociais.

¹⁷ Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campo Acadêmico do Agreste (CAA). E-mail: clemiltonbarbosa@gmail.com

¹⁸ Doutor em Educação pela UFPE, Professor Permanente do PPGEDUC/UFPE/CAA. E-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com

Ressaltemos de saída que nem todo movimento social pode ser caracterizado como emancipatório, popular, necessário que se registre. Para ser emancipatório precisa reunir em si o ímpeto de transformação social das condições injustas em que vive a maioria da população, necessita organizar as massas populares em torno de objetivos que vão além de particularismos ou interesses corporativos, exige que sua intencionalidade e ações estejam voltadas para fazer com que homens e mulheres assumam a sua posição de sujeito da própria história. O adjetivo “popular”, presente na expressão “movimento social popular”, como bem expõe Mário Garcés D. (2006, p. 78), “acentua a existência de outros movimentos sociais não marcados pelo caráter popular, ainda que essa possa ser uma característica, por exemplo, dos movimentos ecológicos”.

Observa-se que nos anos 1970 e parte dos anos 1980 na América Latina em geral e em particular no Brasil a educação popular, de inspiração freireana, tornou-se sinônimo de movimento social popular, emancipatório, pois, como afirma Maria da Glória Gohn (2013, p. 35), “a principal estratégia educativa utilizada, a conscientização, situava em uma mesma linha de objetivos a prática política e os processos de aprendizagem. E essas duas ações se articulavam em um plano de ação política”.

Na década de 1970 as ações das comunidades eclesiais de base cristãs foram foros privilegiados para o desenvolvimento deste plano¹⁹. O documento de ação popular²⁰ lançado em 1963 lista instrumentos de cultura popular com potencial de serem usados nas

¹⁹ Este trabalho de base foi possibilitado a partir do aporte da Teologia da Libertação (TdL), fruto de reflexão da Igreja da América Latina após o Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín. Reafirma a opção do Evangelho pelas pessoas empobrecidas. Serve-se também de outras abordagens teóricas para promoção da vida e dignidade das pessoas empobrecidas envolvidas em seu processo de emancipação, de libertação, tais como, a educação popular freireana, o marxismo.

²⁰ Documento base, texto de referência ideológica que foi lançado em 1963 pela organização designada de Ação Popular (AP). Esta organização foi resultado da ação de membros da Juventude Universitária Cristã (JUC), fundada durante congresso ocorrido em Belo Horizonte (MG), entre 31 de maio e 3 de junho de 1962. Integrada basicamente por membros da JUC e da Juventude Estudantil Católica (JEC), seu objetivo era participar de uma transformação radical da estrutura brasileira em sua passagem do capitalismo para o socialismo.

ações populares, que se propõem serem meios de conscientização, politização e organização do povo. Entre outros recursos que se prestam à mobilização popular, pode-se listar, conforme Carlos Henrique Brandão e Maurício Cesar Vitória Fagundes (2016, p. 98): “alfabetização, núcleos populares, praças de cultura, teatro, artes plásticas, cinema, música, publicações, festas populares, festivais de cultura”. Percebe-se, pois, que a educação popular, sobretudo a de inspiração freireana, era parte integrante do processo organizativo das classes populares, o reconhecimento das positivities da cultura popular tendo um papel importante neste processo.

Pode ser, por conseguinte, considerado popular ou emancipatório o movimento que leva homens e mulheres, conscientes do processo histórico em que se acham inseridos, a irem além de simples particularismos ou perspectivas corporativas, a assumirem a sua posição de sujeitos, sua condição/vocação político-transformadora. Sujeito político que tem, conforme nos lembra Brandão e Fagundes (2016, p. 99), a partir da leitura de Paulo Freire, “a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua *polis*, o seu lugar de vida e destino”, que responde a uma ontológica vocação de ser sujeito.

Esse sujeito se forma, educa-se visivelmente de maneira intersubjetiva, na interação com outras pessoas que participam de organizações e/ou movimentos sociais. A educação popular, desse modo, permeia, presentifica-se e em parte se realiza nos movimentos sociais, consoante Garcés D. (2006, p. 77) “está no centro das preocupações e empenhos, tanto práticos quanto teóricos, [...], desde suas origens”.

Se, por um lado, a educação popular freireana, já a partir do início dos anos 1960, era parte integrante do processo organizativo das classes populares, por outro lado, os movimentos sociais eram/são espaços de formação política de seus participantes, tendo em seu interior um efeito multiplicador. Daí o porquê de no – e através do – movimento social popular realizar-se em grande medida a educação popular, conscientizadora, emancipatória, que orienta as pessoas participantes para a leitura crítica e transformação do mundo.

Na concepção de Osmar Fávero (2013, p. 53), “[...] não só a educação tem um caráter político e como tal pode e deve ‘engravidar’ os movimentos sociais, como os movimentos sociais são educativos e inovam a educação; são a força instituinte da prática educativa”.

Assim, a educação popular colabora com a constituição e desenvolvimento dos movimentos e organizações sociais. Por outro lado, é a educação popular promovida pela participação e envolvimento das pessoas nos movimentos e organizações. Em se tratando de oferecer uma brevíssima distinção conceitual, as organizações da sociedade civil se voltam mais para a realização das políticas de estado (ou de governo), os movimentos sociais populares apresentam-se comumente em seu caráter reivindicatório, emancipatório, transformador. As linhas, todavia, que separam as organizações dos movimentos sociais (populares) não são rígidas, podendo ser movidas pela ação de seus participantes.

Para fazer frente aos desafios enfrentados pelas organizações sociais, – sendo o de se fazerem co-gestoras dos interesses públicos e de sua sustentabilidade financeira os principais, como indica Allene Carvalho Lage (2013), – deve haver identificação e reconhecimento de parcerias, objetivo explícito do catálogo elaborado pelo Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina²¹. Em suas palavras:

Estas organizações parecem mais fragilizadas pelo fato de não tentarem elaborar uma estratégia de articulação entre si, atuando de modo individual e expondo assim sua fragilidade aos olhos de quem não as quer ver exercendo sua função estatal de co-gestoras de seus interesses, em iguais condições com os órgãos governamentais (LAGE, 2014, p. 148).

²¹ O catálogo foi resultado de um primeiro projeto de extensão e pesquisa do CAA-UFPE, iniciativa do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina (OMSAL), coordenado pela Prof. Dra. Allene Lage (PPGEDUC-CAA-UFPE). O projeto (que durou um ano: de ago./2006 a jun./2007) teve como objetivo (realizado através do mencionado catálogo): identificar e caracterizar as principais organizações da sociedade civil de Caruaru, bem como sistematizar um conjunto de informações coletadas para a construção de um banco de dados sobre a sociedade civil organizada do Agreste de Pernambuco.

O isolamento em que se colocam as organizações em sua maioria faz-nas por vezes perderem o foco de sua atuação, afastarem-se dos objetivos que estiveram na base de suas fundações, exigindo que passem a perseguir a sobrevivência organizacional como principal projeto.

O CEPA, nosso campo empírico, situa-se como uma organização fundada na periferia de Caruaru, em 13/maio/2003, pela ação conjunta de um grupo de religiosas católicas, as Irmãzinhas da Assunção e lideranças da Vila Pe. Inácio. Foi se constituindo em resposta às demandas familiares e comunitárias, suas atividades e ações surgiram a partir da identificação das necessidades e potencialidades locais e executadas através de parcerias com instituições de ensino (superior, profissionalizante), órgãos de acompanhamento e deliberações de políticas públicas e instituições de fomento (local, nacional ou internacional). Foi na escuta e diálogo com pessoas que sentiam na pele o descaso dos governos e ausência de políticas públicas voltadas às suas necessidades básicas, – de condições dignas de moradia, infraestrutura, trabalho, de existência, – que um grupo de religiosas católicas da Congregação das Irmãzinhas da Assunção, tendo à frente a Irmã Franca Sessa, juntamente com lideranças locais, fundaram processualmente o CEPA.

O CEPA tem como um de seus principais objetivos articular pessoas e grupos na defesa de seus direitos, na busca de transformar realidades injustas. Esse objetivo se concretizando a partir do caminhar juntos/as, da reflexão e ação conjuntas, através de: “Passos progressivos, com muita reflexão junto com as famílias da comunidade, sempre escutando as verdadeiras necessidades dos moradores do bairro”²². Através de parcerias, pôde o CEPA oferecer às pessoas alternativas a essas situações de violações de direitos: educação infantil para as crianças, acompanhamento escolar, teatro e danças regionais para os adolescentes, EJA (Educação de Jovens e Adultos) para mulheres e homens dispostos/as a ler o mundo, a partir de sua própria realidade. Em sendo assim, o CEPA foca suas

²² Irmã Franca Sessa, em entrevista concedida a Wilson Mike Morais e Raiane Mere de Araujo, 10 de abril de 2017, quando estes na época realizavam na organização estágio em administração.

atividades na educação básica, na arte-educação e na formação cidadã, tendo em vista a consciência crítica dos seus sujeitos na luta pelos direitos sociais.

O CEPA tem sido uma organização que ganha reconhecimento pelas suas atuações comunitárias, bem como no e através dos conselhos, sendo o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) a instância de maior representação. As parcerias institucionais que têm firmado e mantido, bem como os pareceres que recebem dos órgãos de fomento e de profissionais de reconhecida competência, atestam a notoriedade da organização eleita como campo de pesquisa, sem deixar de apontar necessidade de avanço em certos aspectos para maiores repercussões na vida das pessoas assistidas²³.

O CEPA E SUAS POSSÍVEIS TRADUÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA

Nesta seção iremos discorrer sobre os resultados encontrados no campo empírico que buscam traduzir as práticas educativas populares desenvolvidas pelo CEPA²⁴. Identificamos, pois, os seguintes resultados: Educação contextualizada, Formação político-cidadã, Gestão democrática participativa e Protagonismo feminino, todos presentes de maneira marcante nas práticas educativas da organização social pesquisada. No que se refere à Educação contextualizada, ponto de partida do trabalho efetuado pelo CEPA,

²³ Em um rápido levantamento, encontramos cerca de 31 produções acadêmicas, entre trabalhos de conclusão de curso (05), artigos (10), monografia e relatórios de pesquisa. Um desses relatórios no nível de pós-doutoramento buscou analisar as práticas e metodologias em educação em direitos humanos (EDH) de duas organizações da área da infância e adolescência de Caruaru-Pernambuco. Enumerando assim as produções que tiveram o CEPA como campo empírico é possível antever a abertura da organização social pesquisada para o diálogo com as IES, além do alcance comunitário das práticas socioeducativas desenvolvidas.

²⁴ Os achados, provenientes de uma pesquisa desenvolvida através de nossa inserção no PPGEDUC-CAA-UFPE, podem aprofundados a partir da leitura da dissertação, intitulada: *CEPA: um rosto e processos próprios de tradução da educação popular em Caruaru-PE*, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39973> . Acesso em: jul./2021.

destacamos as modalidades de realização: visitas domiciliares, acompanhamento às famílias e entrevistas. A Formação político-cidadã, acontecendo por meio de práticas diversificadas, possibilita o envolvimento das pessoas que integram o CEPA em seus projetos, compreende as perspectivas de politização, de emancipação, de reconhecimento e respeito ao diferente, de humanização. Outro resultado que a pesquisa demonstrou foi a Formação e o fortalecimento de redes com outras organizações e movimentos sociais como marcas constituintes e resultantes do trabalho do CEPA. O Protagonismo feminino foi outro resultado alcançado. A força e o protagonismo feminino mostram-se ser importantes nas peças teatrais, nas rodas de conversa, nos momentos formativos, nas participações em eventos públicos, considerando o contexto ainda predominantemente machista em que estas mulheres convivem diariamente.

Os resultados foram obtidos a partir das entrevistas, análise documental e observações, consonantes com a abordagem de investigação qualitativa adotada. O método empregado foi do Caso Alargado, pensado por Boaventura de Sousa Santos (1983) e melhor explicitado por Lage (2009). Para o tratamento dos dados, servimos da Análise de Conteúdo com recorte temático proposto por Laurence Bardin (1977).

A educação contextualizada, que tem como ponto de partida a realidade e sua leitura crítica, é marca da educação popular. Verificamos, a partir das entrevistas, análise documental e observações, consonantes com a abordagem de investigação qualitativa adotada, que a educação enraizada no chão concreto das pessoas inseridas nos projetos se presentifica nas práticas educativas desenvolvidas pela organização social pesquisada.

Então, cabe ressaltar que as práticas de educação popular realizadas pelo CEPA se voltam prioritariamente às populações vulnerabilizadas. Desde o seu nascedouro, o trabalho de educação popular desenvolvido pelo CEPA foi se constituindo e se organizando na periferia da cidade, com pessoas empobrecidas e que com elas se solidarizavam, para a superação das injustiças, para a transformação pessoal e comunitária. O trabalho político-educativo tem sido, desde

sua fundação, dirigido de maneira especial às pessoas portadoras de carências e de potencialidades, de necessidades e de abundâncias de habilidades a serem assumidas ou desdobradas. Consonante com princípios freireanos de educação, o foco dos projetos do CEPA é o resgate da pessoa em sua dignidade, é a superação de toda forma de violência que as vitima ou que imprime, por abrigar em si a “sombra do opressor”²⁵.

O CEPA é inaugurado numa realidade de periferia, como acontece com os projetos surgidos da inserção comunitária das Irmãzinhas da Assunção. Para a fundação de uma comunidade religiosa das Irmãzinhas da Assunção conta como critério a realidade vivida e sofrida das pessoas e a recepção de um trabalho como o proposto, que traduz fé em vida, que não separa a religião da política, que busca com outrem a transformação das situações injustas²⁶. A Irmã Franca²⁷ expõe o processo de discernimento e os passos iniciais na construção do CEPA.

Quando as irmãzinhas chegaram em Caruaru em 1995 [set.] no mês ainda da festa de Nossa Senhora das Dores [...]. Nos sentimos acolhida muito plenamente pelo bispo daquele tempo, Dom Costa, e começamos a conhecer a cidade e nosso discernimento se orientou para esse setor da cidade. Naquela época o bairro Vila Padre Inácio não existia assim, existia umas casas construídas, assim, em mutirão pelas pessoas com muito sacrifício. [...] Para os moradores foi um momento muito difícil. E quando nós chegamos não tinham todas essas casas que agora têm [...]. O bairro não tinha nem nome, se

²⁵ A ideia de que o oprimido carrega em si a sombra do opressor pode ser encontrada na mais citada obra do pensador Paulo Freire: *Pedagogia do oprimido*.

²⁶ A realidade retratada pela escritora negra Carolina Maria de Jesus no livro, que completa 60 anos de sua primeira edição, intitulado: *O Quarto de despejo: diário de uma favelada*, foi leitura decisiva para a escolha da Irmã Franca Sessa, de nacionalidade italiana, posteriormente acrescida da brasileira, pela vida religiosa vivida aqui no Brasil. Religiosa que figura na história em movimento do CEPA, tendo sido uma das mulheres responsáveis pela constituição da organização social pesquisada (Diário de Campo, 16/mar./2018).

²⁷ Em entrevista concedida a Wilson M. Morais e Raiane M. de Araujo, em 10/abr./2017.

diziam o Mutirão e as pessoas tinham até receio de dizer isso quando se apresentavam, quando procuravam serviço; não era um bilhete, um cartão de visita muito interessante para o pessoal.

Como constatamos pelo trecho, o discernimento do local de atuação e os passos iniciais do trabalho popular acontecem em comunidade de vida e fé. Após levantamento e análise de dados da realidade, fizeram a opção pela Vila Pe. Inácio. Inseridas no bairro, visitando e convivendo com as famílias, as Irmãzinhas puderam conhecer melhor a realidade de vida e as necessidades das pessoas, criaram e fortaleceram laços com as moradoras da comunidade. O CEPA foi se constituindo a partir da escuta das necessidades do bairro, por meio de passos dados de maneira conjunta e articulada, passou, posteriormente, a revestir-se de identidade jurídica como maneira de consolidar o trabalho que estava sendo gestado e ampliar o seu alcance. Acrescenta Lídia Santos²⁸:

O CEPA ele nasceu de uma precisão que a gente viu, que as famílias precisavam daquele CEPA ali, né? Nós, quando estávamos ali na igreja, nós procurávamos sempre um lugar para fazer reunião, para que a gente pudesse se reunir. [...] E ali a gente começou a ver a dificuldade das pessoas, as família que precisavam de um canto para estudar, aí começou o estudo de jovens e adultos. [...]

Os projetos elaborados, executados e avaliados pelo CEPA surgem e partem, pois, em consequência, da realidade de vida das pessoas, da consideração das situações que afetam a vida do povo,

²⁸ Lídia Santos, membro da comunidade que participou dos primórdios do CEPA, colaborando com a fundação da organização social, constituiu-se enquanto liderança comunitária, a partir de seu envolvimento nos grupos (mulheres) e projetos (Educação de Jovens e Adultos – EJA). Todas as pessoas depoentes que aparecem neste escrito e que colaboraram decisivamente com a pesquisa, assentiram em ter o nome próprio registrado, concordaram em colaborar com a divulgação e troca de conhecimentos.

citando Clodovis Boff (2019, p. 74-75), dos “problemas que são sentidos como ‘desafios’ e que pedem solução, [...] das respostas que o povo está dando aos problemas e conflitos”. As visitas domiciliares, o acompanhamento às famílias e as entrevistas individuais são práticas privilegiadas que se prestam à aproximação entre pessoas e contextualização da realidade, ao conhecimento da situação que demanda transformação pelas vias da participação popular, comunitária.

O conhecimento da realidade das pessoas atendidas, participantes do CEPA, serve-se das informações fornecidas por meio (a) dos contatos iniciais, geralmente por ocasião da procura dos serviços da organização social; (b) das visitas domiciliares realizadas pelos/as educadores/as; (c) do acompanhamento às famílias e (d) das entrevistas individuais. O CEPA também se serve dos dados constantes nos relatórios disponibilizados pelo COMDICA, alimentado pelas informações da rede de atenção às crianças e aos/às adolescentes do município.

Numa educação que se apresenta contextualizada, fincada no chão concreto das pessoas, as visitas domiciliares, presentes desde a fundação do CEPA, através da inserção comunitária das Irmãzinhas da Assunção, como referido, apresentam-se como atividade marcante, prestando-se também para a aproximação e aprofundamento das relações entre os membros da organização social e as famílias visitadas, conforme depoimento de Renata Lima²⁹:

[...] a visita domiciliar onde é possível desenvolver uma avaliação diagnosticada e assim colocar no plano de ação anual propostas a serem realizadas nas aulas de dança que atenda algumas necessidades específicas. Além de conhecer as realidades dos educandos e educandas e suas famílias.

Em contato com as famílias, indo ao seu encontro nas visitas domiciliares, os/as educadores/as têm chance de conhecerem um

²⁹ Renata Lima, educadora do CEPA, professora de dança, o seu depoimento consta no Relatório mensal da coordenação pedagógica (out./2020).

pouco mais da realidade em que vivem os/as educandos/as e suas famílias. O conhecimento adquirido com estas visitas é complementado pelas informações obtidas pela assistente social, seguindo um roteiro preliminarmente confeccionado, permitindo, conseqüentemente, operar aproximações com a realidade de vida da população assistida, fundamental para pensar os projetos, as intervenções. Possibilitam também criar e aprofundar laços, fomentar relações de proximidade e confiança. O acompanhamento, implementado sobretudo pela assistente social, que realiza triagens, orientações e encaminhamentos, com o respaldo da equipe, favorece a conscientização acerca da capacidade de superação e acesso a direitos.

O acompanhamento às famílias acontece sistematicamente através das visitas domiciliares e das entrevistas individuais e grupais. Nestes acompanhamentos realizados, procuram-se da mesma forma informações e evidências acerca dos efeitos formativos e cidadãos da participação nas atividades desenvolvidas pelo CEPA. São práticas, portanto, favorecedoras de escuta, conhecimento e leitura da realidade por parte das pessoas envolvidas. As entrevistas realizadas, de maneira preferencial, individualmente, ajudam a complementar a leitura crítica da realidade de intervenção.

A formação político-cidadã foi outro resultado identificado nas práticas socioeducativas realizadas pelo CEPA. Acontece contínua e permanentemente, perpassa todos os níveis, atividades e momentos, advém quer seja na educação infantil, nos grupos de arte-educação (teatro, dança, capoeira, maracatu, audiovisual) ou informática (básica e metarreciclagem), quer seja com membros familiares e comunitários, nos encontros de educadores/as ou mesmo nos encontros de gestão/coordenação. As aprendizagens são estímulo e objetivo das práticas desenvolvidas pelo CEPA. É em roda, conseqüentemente, que as aprendizagens são privilegiadamente produzidas e, segundo Silva (2011, p. 143), “os seus sujeitos constroem-nas, reunindo múltiplas dimensões, instrumentos e alternativas”. A participação dialógica, que valoriza as experiências de cada pessoa, respeita posições divergentes, considera a diversidade de tradições e conhecimentos, faz-se presente de maneira marcante nas práticas educativa e organizacional do CEPA.

A formação participativa e dialógica é dinâmica continuada observável na organização e acontece potencialmente em todos os momentos e por meio de cada ação realizada. É marcada pelo respeito, curiosidade e abertura em aprender, pela amorosidade, com a finalidade de intensificar os seus rebatimentos nas práticas educativas populares realizadas. Uma atitude estimulada consiste em tirar lições, aprendizagens dos acontecimentos, dos equívocos assumidos ao longo da trajetória histórica. Há um incentivo para que se aprenda com as falhas, para que cada pessoa possa compreender a parcela de contribuição pessoal em tudo quanto acontece, o erro/desvio aqui é visto em seu aspecto potencial pedagógico, conforme Silva (2011, p. 17), “aprendente/ensinante”. Todo encontro, – quer seja de formação, de avaliação e planejamento de atividades, de gestão, de coordenação, – possibilita ocasiões para aprendizagens.

A dinâmica dos encontros acontece através das rodas de conversa, circularidade que se presentifica não só na organização circular das cadeiras, mas na valorização de cada pessoa presente, com suas experiências, seus saberes. Todas as práticas são realizadas no intuito de contribuir para a educação guiada por uma perspectiva política, problematizadora, emancipatória, de crescimento pessoal e comunitário, de busca de “ser-mais”³⁰. A formação continuada pensada tem o intuito de viabilizar a materialização desses aspectos identitários da ação educativa do CEPA no cotidiano das atividades e relações interpessoais e comunitárias.

A formação humana que ocorre é cimentada no chão concreto das pessoas, é conscientizadora, política, não é conteudista, objetiva favorecer a emancipação das pessoas envolvidas, por meio do fomento da identificação em torno desta proposta. Cada atividade oportuniza o conhecimento de si e da outra pessoa, a ascensão de elementos passíveis de serem trabalhados e favorecerem o processo de formação política e humana. Os componentes surgidos na interação possibilitam aprendizagens mútuas, oportunizam o trabalho de humanização, que é interrelacional, envolvendo o sujeito individual e

³⁰ A busca de ser-mais, apontada por Paulo Freire, faz-se presente em sua vida e obra, em *Pedagogia do oprimido* esta compreensão é apresentada de maneira inequívoca.

coletivo, visando, de acordo com Alder Júlio Calado (2008, p. 225), “ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente condicionado mas não determinado, por isso mesmo vocacionado à Liberdade”.

Os encontros formativos com educadores/as, familiares dos/as educandos/as e membros comunitários acontecem com regularidade³¹, tendo sempre nas rodas de conversas sua dinâmica fundamental. Por meio dessas rodas de conversa o movimento de conscientização acontece, o processo de sensibilização para as causas coletivas dar-se, a ação continuada de politização presentifica-se, o compromisso com a mudança materializa-se, bem como a troca de conhecimentos e saberes concretiza-se. Na relação dialógica estabelecida entre as pessoas, cada uma se sente em condições de pronunciar-se, de saber-se partícipe de uma dinâmica de respeito e valorização de si e de outrem, detentor/a de direitos e deveres, parte de uma rede que precisa ser alargada, para possibilitar os processos de emancipação, de libertação, que sabemos não ser individual, mas acontecer com outras pessoas, coletivamente. Tudo com a finalidade de fortalecer o trabalho de atuação local sobre as causas que incidem globalmente e afetam a todos e todas.

O CEPA, portanto, ao longo de sua trajetória histórica, tem investido esforços para participar de redes, tem estimulado em seus/suas partícipes, através de um processo formativo continuado, a abertura para a colaboração recíproca entre as pessoas, grupos, organizações. Neste sentido, ganham destaque o caminho que tem galgado com outras organizações, afinadas com a proposta de, partindo da realidade vivida/sofrida pelas pessoas, transformar com elas as condições de injustiça, reforçar as alternativas socioculturais, contra um sistema colonizador e que nega ou tenta inviabilizar outras experiências e expressões de vida. Neste sentido, o CEPA tem

³¹ Os encontros de formação com os/as educadores/as acontecem pelo menos uma vez por mês. Já com as famílias sucede pelo menos a cada trimestre. Com a pandemia da Covid-19, causada pelo novo Coronavírus (denominado SARS-CoV-2), a frequência e a modalidade foram adaptadas às exigências sanitárias e necessidades da comunidade.

contado com parcerias importantes, tem participado de redes valiosas, citemos alguns exemplos: COMDICA, Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS), Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), UFPE-CAA, Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), Fórum Social Mundial (FSM), Rede Assunção³².

Assim, o trabalho em rede é uma das finalidades da formação continuada que se presentifica no CEPA através de seus projetos, no cotidiano da organização social. A formação no CEPA segue, dessa forma, o itinerário da prática popular emancipatória, alicerçada na realidade que se quer transformar com as outras pessoas, dar-se por meio das rodas de conversa, dos encontros formativos, das oficinas, dos eventos políticos e do cotidiano.

Seguindo este itinerário, a dinâmica circular e horizontal é prática na gestão do CEPA, caracterizando-se como outro núcleo fundante e dinamizador de sua presença formativa. É um grande diferencial, se comparamos com outras organizações sociais. Acontece a gestão democrática e participativa privilegiadamente através: dos encontros de gestão/coordenação, das vivências das assembleias do CEPA e da participação dos/as estagiários/as.

A prática educacional do CEPA é colegiada e cooperativa, espelhando a gestão democrática que acontece, não sendo possível, em consonância com os princípios freireanos, favorecer a participação popular exigida para a libertação, – que não é individual, mas coletiva, como referimos, – sem uma prática educacional libertadora e participativa. A coerência, dessarte, sendo uma outra exigência da prática educativa popular, é parte da intencionalidade pedagógica e organizacional do CEPA. Coerência entre palavras – construídas a partir de uma relação dialógica – e ações, faz-se presente na organização social estudada, como apontado no depoimento³³: “[...] a

³² Organizações sociais ligadas às Irmãzinhas que fazem parte da Rede Assunção: de Umburanas-BA, o Fórum da Cidadania e a Associação de Apoio e Articulação da Comunidade Missionária de Umburanas (AAACMU); da região metropolitana de Belo Horizonte-MG, Casa dos Movimentos Populares Margarida Alves e Centro Social Antonieta Fage (CESAF); de Caruaru, o CEPA; de Arequipa-Peru, Centro Integral Estevan Pernet (CIEP).

³³ Aparecida Oliveira – entrevistada, egressa do Curso de Pedagogia do CAA-UFPE que fez seu TCC a partir de sua experiência de estágio no CEPA.

aproximação e as convergências elas se dão numa totalidade, entre o que é falado, o que é colocado nos documentos e o que é vivido no espaço”.

O eixo político do trabalho desenvolvido pelo CEPA dar-se através do processo de conscientização, bem como da possibilidade de participação de seus membros e das pessoas para as quais se voltam os projetos da organização – as chamadas “beneficiárias” pelos órgãos de fomento – nas instâncias decisórias. Neste sentido, o CEPA, sob a animação da coordenadora pedagógica e da diretoria, tem possibilitado/investido na ampliação da participação das pessoas integrantes dos projetos em grupos e espaços que têm repercussões na gestão da organização social pesquisada, no acompanhamento, sugestão, deliberação e implementação de ações. Podemos, conseqüentemente, encontrar membros da comunidade e/ou educandos/as nos seguintes grupos: Diretoria, Conselho Fiscal³⁴, Comissão Permanente de Diagnóstico (CPD)³⁵. Os encontros de gestão e as assembleias, mencionados acima, são momentos privilegiados de diálogos participativos e decisões coletivas.

A participação crescente e ampla, destaquemos ainda, além de condizente com os princípios da educação popular freireana, é condição/estratégia para a adesão ao projeto pedagógico e político da organização, para esclarecimentos, discussões e deliberações em relação ao papel de cada pessoa para a consecução dos objetivos do CEPA, conforme depoimento:

³⁴ O Conselho Fiscal, conforme definição estatutária, é composto por três membros titulares e três suplentes, eleitos em assembleia para uma gestão de dois anos (Estatuto Social do CEPA).

³⁵ Esta comissão está dando os passos iniciais, mas tem o propósito de se constituir enquanto instância representativa com possibilidade de intervir nas definições dos projetos, a partir do acompanhamento de suas repercussões na vida pessoal e social dos/as envolvidos/as. Participam desta comissão representantes dos/os educadores, dos/as educandos/as, de membros da comunidade e da coordenação pedagógica. As reuniões desta comissão estão sendo acompanhadas atualmente por Wilson Moraes, mestrando do Programa de Administração do CAA-UFPE (Diário de campo, 29/abr./2020).

Para que haja essa adesão é preciso que as pessoas tomem ciência que trabalho é esse. Por que esse trabalho? Como é que a gente vai fazer isso? A quem compete cada coisa? Então, essas... deliberações e essas definições dos papéis, todos eles, todas essas deliberações discutidas coletivamente, contribuem de uma forma bem significativa pra que esse trabalho chegue a seu destino final³⁶.

As definições acerca das intencionalidades do CEPA, de sua finalidade e dinâmica educativas, a quem se destinam, como serão realizadas, o papel de cada pessoa neste processo, fruto do diálogo com as pessoas implicadas, reaparecem ainda de maneira visível no Projeto Político e Pedagógico do CEPA (2019). Destarte, na administração efetuada pelo CEPA, a participação democrática e horizontal é categoria facilmente perceptível, coerentemente com princípios freireanos de educação e gestão.

Por fim, o protagonismo feminino foi outra categoria identificada. Desde seus primórdios, o CEPA tem a identidade das Irmãzinhas, com destaque para Franca Sessa, bem como outras lideranças comunitárias que souberam reunir em torno de um sonho coletivo e em resposta às necessidades e desafios da comunidade, homens e, principalmente, mulheres proativas e cheias de energias de superação. Eram mulheres que, tocando com os “pés nus”³⁷ a realidade, souberam conectar-se aos seus sentimentos e emoções, bem como aos desafios de serem mulheres num cenário marcadamente machista e de recursos escassos, de um contexto assinalado pela ausência de políticas públicas. Não só demandavam melhores condições de vida, mas faziam acontecer. Foi assim que nasceu e se desenvolveu o CEPA.

³⁶ Delma Evaneide – entrevistada, membro da gestão do CEPA, coordenadora pedagógica, mestra em educação.

³⁷ Recorremos a Ms. Maria Dayane Pereira (PPGEDUC-CAA-UFPE) que utilizou esta expressão, entre outras, bela, criativa e profunda em sua dissertação intitulada: *Educação na roda de capoeira e o enfrentamento da colonialidade do corpo da mulher: não somos em nosso corpo*. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38400> . Acesso em: nov./2020.

Destacamos, a título de exemplificação do protagonismo feminino, as estratégias de luta utilizadas por Lídia para poder participar do projeto EJA, que acontecia no turno da noite. As estratégias de lutas consistiam na persistência, na oração e nos reiterados convites para que o companheiro pudesse, senão assentir na participação da esposa nas aulas noturnas, pelo menos, não se constituir como obstáculo ou impedimento. Em conversa com integrantes dos grupos do audiovisual e teatro, Lídia e o marido expuseram e autorizaram a divulgação de suas histórias. Estas resultaram numa encenação de uma esquete teatral exibindo não só o drama vivido nesta relação, marcada pelo machismo, mas a sua superação, demonstrável pela presença insistente da mulher nas aulas e a façanha maior de convencer o companheiro a ingressar no projeto de alfabetização³⁸. Precedida e simultânea à leitura das palavras acontecia a leitura da realidade. Lídia e outras mulheres aprenderam a ler e reescrever a própria história.

Em depoimento, a educadora Adriana Sales³⁹ recorda uma outra mulher que por vezes sofrendo na pele discriminação, fruto do racismo estrutural presente em nossa sociedade, resolve, após um processo de autodescoberta e de melhoria da autoestima, enfrentar de maneira distinta as situações que antes a faziam sofrer e chorar. Anuncia, conforme relata-nos a educadora: “Professora, levantar o nariz e lutar pelas coisas que eu quero, não é?”. São mulheres que, em processo de empoderamento e emancipação, cientes do valor e dignidade que têm, vão imprimindo suas histórias na comunidade, assumindo um lugar no palco da existência e contribuindo, assim, para a formação e crescimento comunitários.

A força e o protagonismo feminino, pois, mostram-se ser importantes nas peças teatrais, nas rodas de conversa, nos momentos formativos, nas oficinas (expressivas e geração de renda), na coordenação/direção da organização pesquisada, nas participações em eventos públicos, considerando o contexto ainda predominantemente machista em que estas mulheres convivem diariamente. O CEPA, logo, conforme observamos, tem conseguido oferecer às mulheres um

³⁸ Diário de campo (15/abr./2017).

³⁹ Educadora que na época animava o Projeto EJA.

espaço de acolhida, que oportuniza sua atuação criativa, entusiasta, ativa, vivaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As categorias elencadas nos resultados: Educação contextualizada, Formação político-cidadã, Gestão democrática participativa e Protagonismo feminino demonstram a convergência das práticas educativas realizadas pelo CEPA com os princípios da educação popular freireana. Com a pesquisa desenvolvida pudemos, pois, mergulhar no quefazer da organização social investigada, compreendendo a partir de dentro as nuances de suas práticas e a ligação estreita com princípios da educação popular freireana, concordantes com motivos legados pelos/as fundadores/as da Congregação ao CEPA. Esta organização social inquieta-nos e desinstala-nos, convida-nos à abertura ao (auto)conhecimento e à transformação que começa em nós mesmos/as, que contagia as relações interpessoais e alcança proativamente a comunidade. O CEPA, solidarizando-se com as pessoas empobrecidas, busca com elas resgatá-las em sua dignidade, procura, em recusa ao fatalismo, cultivar o sonho e a esperança ativa de transformação das injustiças.

Na participação em rede, marca constituinte e resultante do trabalho formativo da organização social pesquisada, a possibilidade de incidir localmente com repercussão global. Na relação afetiva e horizontal entre as pessoas, tanto o CEPA deixa marcas profundas em seus/suas integrantes (educadores/as, educandos/as, estagiários/as, membros das famílias ou das comunidades, parceiros/as), que verdadeiramente se abrem à convivência participativa e democrática, como partícipes da organização e dos projetos, quanto esses/as legam impressões na história do CEPA.

Estamos convencidos/as de que colheremos, através do diálogo permanente com a educação popular freireana, colaborações capazes de nos fazer ver, pensar, agir e celebrar nossa perene busca de superação, de humanização. Os resultados de pesquisa descritos rapidamente neste artigo poderão também animarmo-nos em nosso propósito de continuar apostando e investindo numa educação

emancipatória, a permanecer lutando com justa indignação e necessária amorosidade pela libertação das correntes que (nos) aprisionam.

Um trabalho como este ganha também importância para nos fortalecer diante das perseguições e críticas fundadas em leituras superficiais ou em compromisso com a manutenção da opressão, a que nos opomos veementemente neste sonho, convicção e compromisso com um outro mundo. Possibilidade, conforme vimos, que se materializa através de práticas educativas como as realizadas pelo CEPA e tantas outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a transformação das injustiças.

Por fim, na esteira de comemorações pelo centenário do nascimento do pernambucano que, a partir de sua vida e obra, de sua biobibliografia, ganhou notoriedade e alcance mundial, esperamos que este artigo, somando-se a outros, consiga enfatizar o legado e atualidade de um pensador e pensamento-ação que não mais encontra fronteiras, temporais ou geográficas, que seguirá brindando a todas as pessoas abertas à vocação de ser-mais, valiosas contribuições e *insights*. Estamos convencidos/as de que seguiremos colhendo, através do diálogo permanente com Paulo Freire, colaborações capazes de nos fazer ver, pensar, agir e celebrar nossa perene busca de superação, de humanização.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOFF, Clodovis. **Como trabalhar com o povo e com os excluídos**.

São Paulo: Editora 34, 2019, p. 74-75.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar

Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta

freireana para um sistema de educação. In: **Educar em Revista**,

Curitiba, Brasil, n. 61, jul./set. 2016, p. 98.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação Popular como Processo Humanizador: quais protagonistas?. In: LINS, Luciléa Teixeira;

OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista (organizadoras). **Educação Popular e Movimentos Sociais: aspectos multidimensionais na**

construção do saber. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2008, p. 225.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa.

Educação popular: lugar de construção social coletiva.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GARCÉS D. Educação Popular e Movimentos Sociais. In:

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação**

Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília:

Edições MEC/Unesco, 2006, p. 78.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular e movimentos sociais. In:

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Tereza (orgs.). **Educação**

popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2013, p. 35.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e movimentos sociais:**

caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Editora

Universitária da UFPE, 2013, p. 148.

LAGE, Allene Carvalho. Orientações epistemológicas para pesquisa

qualitativa em educação e movimentos sociais. In: **Anais do IV**

Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares:

Diferenças nas Políticas de Currículo. João Pessoa: UFPB, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os Conflitos Urbanos no Recife: O

Caso do “Skylab”. **Revista Crítica**, Coimbra, n. 11, p. 9-59, mai. 1983.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e**

ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura: tessitura de

vida e formação. Tese de Doutorado em Educação, Programa de

Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2011, p. 17 e 143.

ENTRE O PENSAMENTO FREIREANO E A EXPERIÊNCIA DO MINICURSO-SARAU SOLANO TRINDADE: RESISTÊNCIA E LUTA DO POETA PERNAMBUCANO

Rafael Bezerra da Silva Farias
Ranuzia Vieira de Melo
Joana D'arc da Silva Figueirêdo

RESUMO: Esse artigo é um relato da experiência do Minicurso-Sarau Solano Trindade: Resistência e luta do poeta pernambucano, realizado nos dias 18 e 26 de março de 2021 em Caruaru-PE, por meio do Google plataforma virtual. O trabalho tem por objetivos debater e relacionar a educação antirracista e emancipadora defendida por Paulo Freire (1921-1997) com as atividades e práticas desenvolvidas pelo coletivo A literatura também tem pele preta, durante essa formação. Nossa referência teórica tem como base os livros freireanos, como *Pedagogia da Autonomia* e de outras pesquisadoras (es) que nos auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, quantitativa e qualitativa. Por fim, conclui-se que o coletivo A literatura também tem pele preta contribui para a sociedade, uma vez que a proposta do grupo e do minicurso-sarau foi de promover a produção cultural e literária da população negra, transgredindo assim a lógica do epistemicídio que causa prejuízos à identidade do povo negro.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência. Pensamento Freireano. Educação antirracista. Solano Trindade.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata a experiência do Minicurso-Sarau Solano Trindade: Resistência e luta do poeta pernambucano, a partir da ótica freireana. O evento aconteceu nos dias 18 e 26 de março de 2021 em Caruaru-PE, das 19h00 às 22h00, por meio plataforma virtual de plataforma virtual.

A iniciativa proposta pelo coletivo caruaruense A literatura também tem pele preta foi contemplada pelos editais de Formação e Pesquisa LAB-PE e Prêmio Cultura para Emergir de Caruaru, ambos subsidiados pela Lei Aldir Blanc.

Para tanto, o desenvolvimento deste trabalho, divide-se em três partes. A primeira parte trata da trajetória do coletivo A literatura também tem pele preta, a segunda, dos encontros do Minicurso-Sarau e a terceira, da relação entre o pensamento freireano e a pedagogia antirracista.

Já na discussão teórica, foram utilizados os conceitos da educação popular, educação emancipadora e pedagogia da problematização de Paulo Freire. Também estudamos outras (os) pesquisadoras (es) da educação e da literatura afro-brasileira, uma vez que, segundo Clóvis Moura (*Imprensa Negra*, 1984), Solano Trindade “foi o grande animador da negritude popular que fundia as reivindicações dos negros aos problemas fundamentais das lutas de classes”.

A análise apresenta o resultado do minicurso-sarau a partir dos dados da pesquisa quantitativa-qualitativa obtidas nos formulários de inscrição e nos de avaliação do curso.

A conclusão mostra que as iniciativas do coletivo procuram construir o conhecimento de forma coletiva, de acordo com o pensamento de Paulo Freire e de Nilma Lino Gomes.

DESENVOLVIMENTO

Trajetória do coletivo A literatura também tem pele preta

O coletivo A literatura também tem pele preta surgiu em 2018 com a proposta de divulgar a literatura afro-brasileira, já que em pleno século XXI, ainda pouco se discute sobre escritoras (es) e pensadoras (es) negras (os), que tanto contribuíram para o enriquecimento da cultura e arte nacionais. Seu objetivo é resgatar, a partir de eventos como palestras, minicursos, oficinas, rodas de diálogo, saraus, *lives* e documentários, os afrodescendentes que foram silenciados e sofreram apagamento ideológico na história do Brasil ou

que foram vítimas do processo de embranquecimento para serem aceitos na cultura brasileira.

O grupo busca ainda, combater o epistemicídio que afeta o povo negro, tendo em vista que a lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O primeiro evento do coletivo, com o tema A literatura também tem pele preta, aconteceu em 20 de agosto de 2018 no auditório da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica), quando a maranhense Maria Firmina dos Reis (1822-1917) e a mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foram homenageadas. Essas escritoras e intelectuais brasileiras contribuíram para a literatura afro-brasileira e para o pensamento social devido seus posicionamentos, uma vez que denunciaram os maus-tratos que a população afro-brasileira sofria e ainda sofre com o patriarcado-racismo-capitalismo.

Os (as) organizadores (as) desse encontro foram às professoras mestras Diana Cibele de Assis Ferreira, Cícera Maria do Nascimento e o então graduando "nomes dos autores", poeta e idealizador do coletivo. Na oportunidade, a atriz Cika Favel apresentou o monólogo *Minhalma*, baseado nos escritos de Carolina Maria de Jesus. E a professora Dra. Michele Guerreiro dialogou com o público sobre a importância de autoras negras na literatura.

O segundo evento promovido pelo coletivo foi o minicurso *Maria Firmina dos Reis: A literatura também tem pele preta*, que versou sobre a vida e obra dessa escritora e de sua relevância para a literatura afro-brasileira. Participaram como palestrantes a professora Cícera Maria do Nascimento e o professor Fael Bezerra. Aconteceu em 28 de março de 2019, na IV semana de Pedagogia-CAA/UFPE, a convite da professora Dra. Fernanda Alencar, docente do curso de pedagogia e coordenadora do GEPECG (Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola). No dia 21 de outubro de 2020, em comemoração aos 60 anos do lançamento do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus, o coletivo promoveu a *live* Carolina Maria de Jesus: Seis Décadas no Quarto de Despejo. O professor Fael Bezerra

realizou a mediação do diálogo com as convidadas Vera Eunice, professora e filha de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, escritora aclamada, professora e ativista do movimento negro brasileiro. A iniciativa teve participação expressiva de professoras (es), militantes, pesquisadoras (es) de todo o país e transmissão pelo canal do YouTube do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas Sociais. A organização do encontro contou com as seguintes pessoas: Cícera Maria do Nascimento, "nomes dos autores".

Em 12 de dezembro de 2020, o coletivo participou da IV Festa Literária do Alto do Moura, com a *live* A poetisa negra: Vida e obra da escritora Carolina Maria de Jesus. Posteriormente, o coletivo aprovou três projetos subsidiados pela Lei Aldir Blanc (LAB). O Minicurso-Sarau Solano Trindade: Resistência e Luta do Poeta Pernambucano, iniciativa contemplada pela LAB-PE e LAB-Caruaru/Prêmio Cultura para Emergir e o Minicurso-Sarau Maria Firmina dos Reis: Uma Subversiva Negra do Século XXI, financiado pela LAB-Caruaru/Prêmio Edmilson do Pifano.

O minicurso e o sarau sobre Maria Firmina dos Reis aconteceram, respectivamente, nos dias 10 e 17 de junho de 2021. Dilercy Aragão Adler, pesquisadora maranhense da obra de Firmina e autora do livro de poesias *Maria Firmina dos Reis: uma missão de amor*, participou do sarau desse evento.

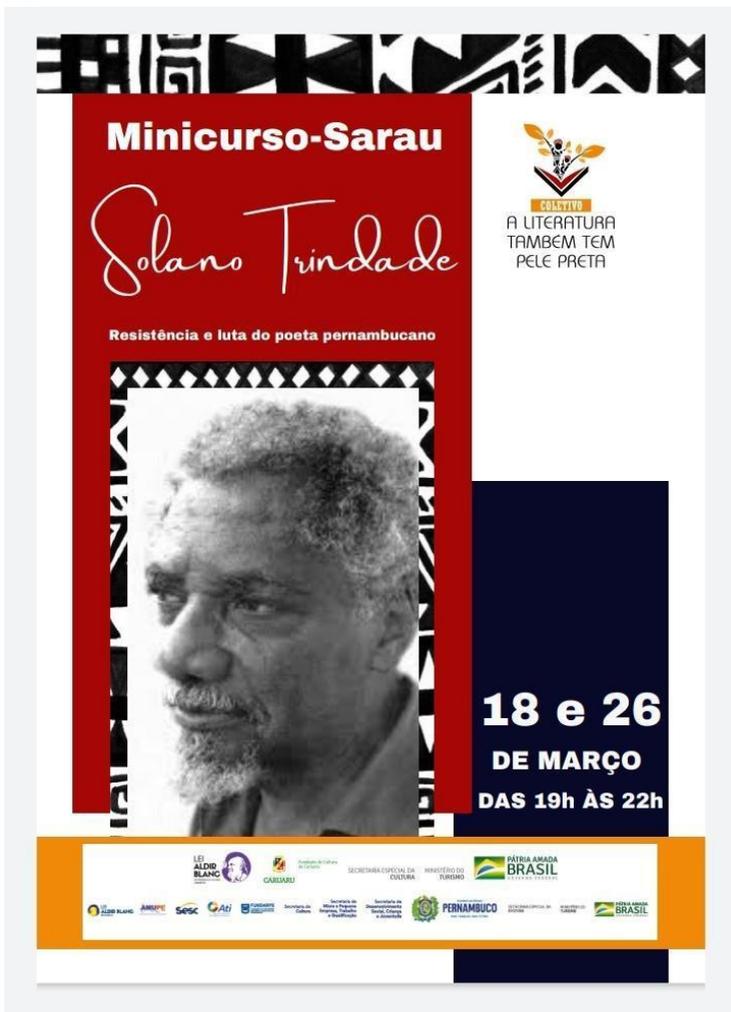
Ademais, o coletivo compõe o Fórum Municipal de Educação de Caruaru (FME) desde janeiro de 2021, espaço em que defende o direito à educação e à leitura para todas e todos.

Minicurso-Sarau Solano Trindade: Resistência e luta do poeta pernambucano:

Primeiro encontro, o minicurso

Após um intenso processo de estudo e pesquisa sobre a vida e obra de Solano Trindade, o coletivo discutiu a metodologia do minicurso-sarau, levando em conta o perfil dos (das) cursistas e tomando por base a pedagogia da problematização. Na organização do evento e do material de apoio foram analisados livros, dissertações, artigos e pesquisas acadêmicas; filmes, entrevistas e

músicas sobre o poeta. O resultado desse trabalho materializou-se em uma apostila sobre a vida e obra de Francisco Solano Trindade, distribuída para todos (as) cursistas por e-mail, cinco dias antes do evento.



(Foto: Capa da apostila)

Divulgamos o projeto junto à imprensa, redes sociais e mediadoras (es) de leitura da rede municipal de ensino, as (os) quais participaram do evento, incentivaram e introduziram a leitura de Solano Trindade nas escolas da rede municipal de Caruaru em março de 2021.

O primeiro encontro foi no dia 18 de março. Fael Bezerra mediu a atividade com a coordenação de Cícera Maria e relatoria de "nomes dos autores". A participação de Zinho Trindade, bisneto do poeta do povo, MC, cantor, compositor, poeta, ativista e articulador cultural, foi confirmada poucos dias antes do curso.

O artista, que agora adotou o nome de Trindade, atraiu muitas pessoas por conta do seu parentesco com Solano Trindade, pelo seu trabalho autoral e pela divulgação do legado do seu bisavô. Ele declamou poemas do poeta do povo e da sua autoria; referiu-se à prisão política de Solano em 1944 e à censura do poema *Tem gente com fome* naquela época e durante a ditadura de 1964.

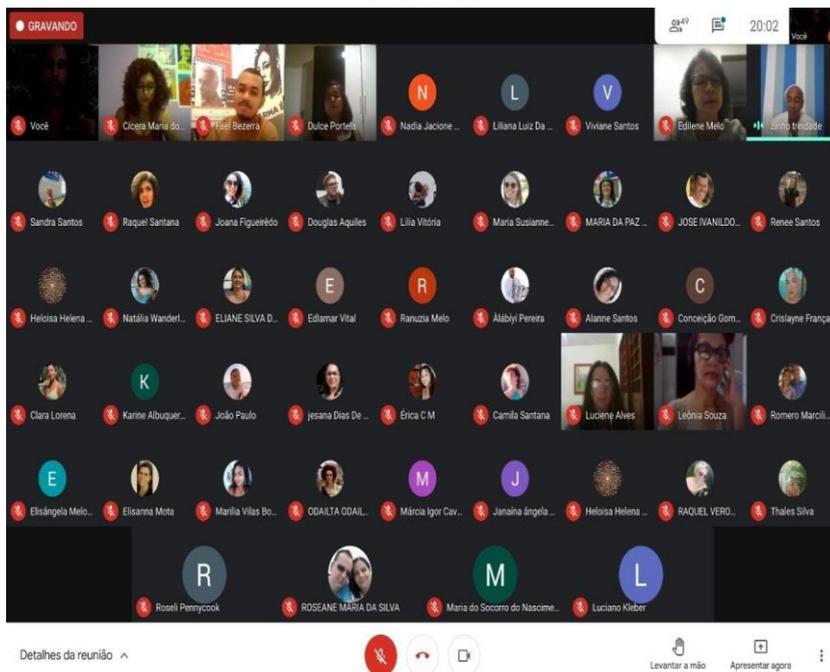
Tem gente com fome continua atual em 2021. Inspirou a campanha *Se tem gente com fome, dá de comer*, da Coalizão Negra por Direitos, em parceria com a Anistia Internacional e diversas entidades brasileiras. Essas instituições lançaram uma campanha de financiamento coletivo com a finalidade de arrecadar fundos para ações de enfrentamento à fome, à miséria e à violência na pandemia de Covid-19.

O número de participantes do minicurso cresceu durante a apresentação de Trindade, quando ele interagiu com o público. Odailta Alves, escritora negra pernambucana, atriz e educadora, dialogou com o artista sobre o reconhecimento, a divulgação da obra de Solano e comentou sobre a dificuldade que as (os) escritoras (es) negras (os) encontram para publicarem seus livros.

Após essa apresentação artística, Fael Bezerra analisou a obra e vida de Solano Trindade sob os seguintes aspectos: Literatura afro-brasileira; raça e luta de classes; criação do Teatro Popular Brasileiro (TPB); negritude e ancestralidade. "nome dos autores" descreveu a história e a importância do TPB para a cultura popular nacional. No encerramento, "nomes dos autores" recitou o poema *Canto dos Palmares*, de Solano

Trindade e convidou as (os) cursistas para o sarau de 26 de março. Trinta e quatro pessoas assinaram a lista de presença.

Fonte: II



(Foto: Print do primeiro encontro no dia 18 de março)

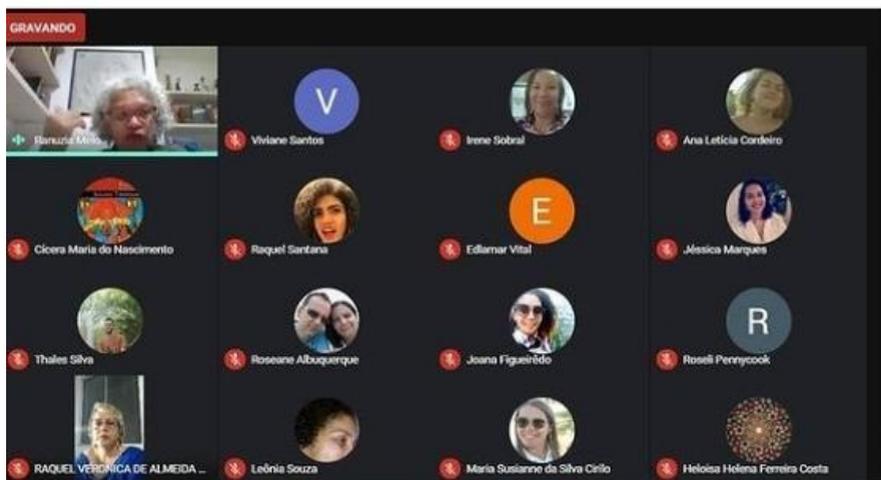
Segundo encontro, o sarau

No dia 06 de março aconteceu o sarau e "nomes dos autores" assumiram a coordenação e Cícera Maria, a relatoria. Raquel Santana e Jadelson Sassá apresentaram três poemas musicados de Solano Trindade e um cântico afro-brasileiro. Raquel Santana, membro do coletivo, musicou os poemas Olorum Ekê e Maracatu da Boneca de Cera, ambos de Solano, para essa atividade. Ela e Jadelson Sassá alternaram-se com as (os) cursistas e a equipe do evento, que

declamaram poemas do poeta do povo, de outros artistas e de autoria própria.

"Nomes dos autores" explicou o legado cultural de Solano e da família Trindade em Embu das Artes no início de cada bloco do sarau. Vinte e nove pessoas assinaram a lista de presença.

Fonte: III



(Foto: segundo encontro no dia 26 de março)

Entre o pensamento freireano e a pedagogia antirracista:00

Paulo Freire (2004) reflete sobre a oportunidade de oferecer uma educação emancipadora, afim de “criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, p. 30). É sobre criar, incentivar e auxiliar a (o) educanda (o) que o coletivo A literatura também tem pele preta propõe uma educação antirracista e libertadora, contra a educação bancária, a qual reproduz todos os signos desfavoráveis à população negra.

A pedagogia da problematização foi escolhida para guiar o minicurso- sarau e o autor Paulo Freire (1987) ressalta a importância desse método quando nos diz:

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1987, p.56).

Estudos clássicos da literatura brasileira denunciam que foi negada a participação da população negra na vida econômica, política e cultural do país. A sua produção cultural não era vista como erudita, pois tinha por base a ancestralidade, a história e os ritos dos que foram submetidos à escravidão como aponta Florestan Fernandes (2017) intelectual brasileiro que deu ênfase em suas pesquisas sobre os conceitos de raça e classe para explicar as relações raciais no Brasil.

Solano Trindade (1918-1974) combateu a situação de exclusão e marginalidade da classe subalterna onde estava inserido o povo negro. Conjugou sua identidade afro-brasileira com uma militância socialista, que prometia a igualdade social plena. Defendeu a autonomia e dignidade desse povo.

Declarado Patrono da Luta Antirracista do Estado de Pernambuco pela Lei 17.003/2020, contribuiu para a literatura afro-brasileira e para outras áreas culturais, como afirma Mauricio de Mello em sua dissertação “*O encontro da cultura popular e os meios de comunicação na obra de Solano Trindade, os anos em Embu das artes ‘1961-1970’*” (2009):

Solano Trindade, poeta, ator, teatrólogo, das culturas populares e criador do teatro popular (TPB) semeou a tentativa de preservar as tradições da cultura brasileira em vários pontos do Brasil e do exterior com apresentação de espetáculos teatralizados de folguedos populares e danças folclóricas nordestinas (MELLO, 2009, p 65).

O Teatro Popular Brasileiro (TPB) formou-se como escola de arte dramática a partir do protagonismo do povo, com base nas tradições culturais populares brasileiras. Tinha como finalidade unir o elemento inculto e o letrado, sem pretender ser um teatro negro ou branco, mas um teatro verdadeiramente popular. Solano Trindade torna-se agente de uma cultura que é do povo, como afirma Mello (2009):

Sua atuação como intelectual negro e divulgador engajado das práticas e manifestações da cultura popular entre as classes subalternas e outras camadas sociais, revela o compromisso de Solano Trindade para a edificação de uma identidade racial e cultural que aspirava encontrar uma posição de autenticidade relacionada à nacionalidade brasileira (MELLO, 2009, p.24).

“Aliás, todo trabalho de Solano Trindade (quer no teatro, na dança, cinema ou na literatura) tinha como características marcantes o resgate da arte popular” (MELLO, 2009, p.66).

Segundo Mello (2009) Solano Trindade defendia que “É preciso pesquisar na fonte de origem e devolver ao povo em forma de arte”. Ele pensava como Paulo Freire sobre a importância da cultura. “Vão-se unindo cada vez mais as massas populares por caminhos diferentes: literatura, artes plásticas, teatro, música, educação e arte popular” (FREIRE, 1980, p. 71). Segundo Freire(1980) em A pedagogia da autonomia entende que “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (p. 40). E ainda “Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente a reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2004, p.112). Os debates são importantes dentro ou fora da sala de aula da escola, como podemos ver no pensamento freireano: “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais [...]” (FREIRE, 2004, p. 49).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2002), “A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder”

(p.100). É necessário um currículo decolonial que represente a insurgência da população negra, de maneira que emancipe e não escravize.

A participação de professoras (es) mediadoras (es) de leitura no minicurso-sarau facilitou a divulgação da literatura negra nas escolas da rede de ensino de Caruaru e possibilitou a reflexão sobre posturas racistas no ambiente escolar e sobre a diversidade. A vida, obra e personalidade de Solano Trindade divergem do estereótipo do negro, que está associado à feiura, à pobreza e à criminalidade.

O minicurso-sarau apresentou o poeta do povo para pessoas negras e aguçou no íntimo de cada uma delas uma identidade negada durante sua trajetória de vida. Nilma Lino Gomes (2011) afirma que as ações políticas do movimento negro, principalmente aquelas voltadas para a educação, promovem uma reeducação no próprio movimento, no Estado, na sociedade e nas relações étnico-raciais do Brasil, buscando a emancipação social. “Nesse sentido é possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (GOMES, 2011. p. 48).

O coletivo divulga a literatura afro-brasileira para valorizar a cultura negra e promover o diálogo entre diferentes sujeitos sociais, pois surgiu da inquietação de pessoas contrárias ao preconceito e à discriminação. Os eventos realizados pelo grupo alcançaram um público diverso e mostram a preocupação em promover a educação freireana. Seu objetivo é construir uma sociedade antirracista, rompendo com uma cultura do silêncio. Que segundo Freire (1980), “Historicamente, deu nascimento à consciência do dominado” (p.73).

METODOLOGIA

Mediante a necessidade de se compreender de forma mais detalhada, descrevendo e interpretando o fenômeno estudado, este trabalho estrutura-se, seguindo as orientações das abordagens da pesquisa qualitativa, quantitativa e bibliográfica. Assim, sobre a pesquisa qualitativa Minayo (2010) aponta que,

Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2010, p.21-22)

Nesse sentido, essa pesquisa, traz elementos significativos para a análise do relato de experiência das vivências do Coletivo a Literatura também tem Pele Preta, fundado em 2018, bem como da atividade do minicurso-sarau, que ocorreu nos dias 18 e 26 de março de 2021, e que buscou focar a vida e obra de um escritor e militante antirracista pernambucano negro.

Quanto a pesquisa quantitativa, Minayo (2001), justifica que o método quantitativo contribui de forma objetiva para o entendimento da realidade social. Nessa perspectiva foram quantificadas através dos formulários de inscrição e de avaliação, por exemplo, informações sobre o perfil e o grau de satisfação dos cursistas.

Em relação a pesquisa bibliográfica Minayo (2001) nos ajuda a entender a relevância quando nos diz:

Além dessas considerações, podemos dizer que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos (MINAYO, 2001, p. 20).

Destarte estes recursos metodológicos possibilitaram uma análise consiste, frente aos elementos epistemológicos desse trabalho.

ANÁLISE

Conseguiu-se alcançar 106 inscrições de pessoas de estados e cidades diversas. Em Pernambuco foram 94% dos inscritos. Caruaru, cidade onde residem todos (as) os (as) componentes do coletivo,

alcançou o percentual de 59%. Este fato demonstra o acerto da interiorização das políticas públicas de cultura e a demanda por formação literária afro-brasileira. Os (as) demais cursistas (42%) são de Bezerros, Gravatá, Limoeiro, Passira e Recife. Já de outros estados, contamos com a participação de pessoas de Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

Em sua maioria, os (as) participantes têm idade entre 21 a 65 anos. Possuem alguma graduação e pós-graduação e são professoras/es. Em relação a raça, 59,6% declararam-se negros. Dois inscritos informaram ter deficiência visual, e um física. Quanto ao gênero, 77,8% citaram ser do gênero feminino. Por fim, 57% responderam no formulário de inscrição que já conheciam o poeta Solano Trindade.

O minicurso-sarau adotou a metodologia freireana, segundo a qual quem ensina aprende e quem aprende ensina. Um elo de saberes, não de saberes menos ou mais importantes, mas saberes diversos, que surgem do diálogo entre diferentes visões de mundo (FREIRE, 2004).

O educador do povo fala sobre a importância de alimentar no educando e na educanda o gosto pela rebeldia. De aguçar a curiosidade e de incentivar um posicionamento contrário à educação bancária e racista, que faz o oprimido passivo do seu próprio esperar, escravo do acaso e submisso do destino que o opressor oferece (FREIRE, 2004). O projeto estimulou as (os) participantes a conhecerem Solano Trindade, pois é necessário reforçar uma pedagogia de caráter antirracista e emancipadora.

Por fim, o minicurso-sarau foi bem avaliado pelas (os) participantes, uma vez que houve um trabalho de pesquisa sério e interação entre o público e equipe. Algumas pessoas elogiaram o formato do evento, que apresentou a história de Solano Trindade com momentos de arte e descontração. Como disse uma participante: “Hoje eu acordei com vontade de fazer poesia”.

CONCLUSÃO

O coletivo A literatura também tem pele preta contribui para a comunidade, uma vez que a proposta do grupo é versar sobre

minicurso-sarau, oficina, sarau, palestra, ou seja, promover a cultura afro-brasileira, colocar a população negra em evidência e mostrar que o epistemicídio causa prejuízos à identidade do povo negro.

É nesse sentido que as inquietações de Paulo Freire são as mesmas do grupo, pois é um desafio quebrar a educação bancária. É necessário buscar uma educação antirracista, que traga em sua prática pedagógica a luta contra o racismo e emancipe.

Nesse sentido buscou-se trazer nesse artigo a importância de Francisco Solano Trindade e de Paulo Freire, para pensar a cultura afro-brasileira e emancipação, a conscientização e libertação do negro e da negra no brasileiro.

Em seus versos Trindade questionam se “amanhã será melhor” (TRINDADE, 2011, p.18-19). Enquanto o amanhã não chega, vamos versar versos de rebeldia, pois são necessários. Lutar por uma educação melhor é um ato político, de acordo com Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2004) e é nisso que acreditamos e colocamos em nossas práticas pedagógicas do coletivo *A literatura também tem pele preta*.

REFERÊNCIAS

COLETIVO A LITERATURA TAMBÉM TEM PELE PRETA: Apostila Solano Trindade, 2021 (Org.). BEZERRA, Fael. NASCIMENTO, Cicera Maria do. FIGUEREIRÊDO, Joana. SANTANA, Raquel. MELO, Ranuzia.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização Teoria e práticas da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire/Paulo Freire**: [tradução de Katia de Mello e Silva Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Central. –3. ed. – São Paulo: Moraes. 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Ed. Paz Terra S/A. São Paulo. 2004.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**/ Marcus Vinícius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva, Alexandra Borges Fernandes, organizadores. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

MANAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERNAMBUCO. lei nº 17.003, de 10 de agosto de 2020. declara Solano Trindade patrono da luta antirracista de Pernambuco: diário oficial da união, 02 de julho de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Uma introdução às teorias do currículo**. 2002. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica.

O SOME-PA NUMA PERSPECTIVA FREIREANA

Moisés Pereira da Silva⁴⁰
Jôyara Maria Silva de Oliveira⁴¹

RESUMO: As décadas de 1970 e 1980, em que pese fazerem parte de um tempo marcado pelo autoritarismo e pela opressão dos mais pobres, foram também, sobretudo a partir do final da década de 1970, tempo de esperança e de conquistas. Nesse sentido, além do arremedo democrático, ampliou-se não só a oferta de ensino na Educação Básica, mas também a discussão sobre formas de atendimento às demandas das camadas populares. Foi nesse contexto que, enquanto imprevisto à incapacidade e má vontade política nasceu, em 1982, o Sistema de Organização Modular de Ensino do Pará. Essa comunicação socializa os resultados de duas perspectivas analíticas sobre esse tema, o estudo do pensamento freireano aplicado à educação do campo e a convivência-trabalho-estudo com alunos do campo. A empiria refletida evidenciou o desencontro entre os postulados da educação do campo, fundados na acepção freireana, e a política educacional que norteia o SOME, fundados numa orientação asséptica em relação à realidade dos alunos do campo.

PALAVRAS-CHAVE: SOME. Pensamento Freireano. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Entendemos que é importante, já de início deixar claro que nossa posição sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino do Pará é crítica. Mas, não se trata de uma posição meramente teórica. Trata-se, antes, da convergências de duas dimensões das nossas

⁴⁰Doutor em História Social. Professor Adjunto do Colegiado de História e do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: moises.pereira@uft.edu.br.

⁴¹Mestra em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Araguaína-TO. E-mail: joyaraoliveira@gmail.com.

vidas, a pesquisa e o magistério. O professor Moisés trabalhou no SOME entre 2011 e 2019, com um intervalo de três anos para o doutoramento, tempo em que não ficou alheio ao funcionamento da educação paraense, tão pouco às questões sociais na Amazônia, vez que o objeto de pesquisa era o trabalho escravo contemporâneo no campo, tendo o Araguaia-Tocantins como recorte espacial. No retorno do doutoramento optou, e lutou, para ficar no programa como forma de dar sequência às observações e, a partir do trabalho docente, pensar não só a escravidão contemporânea, mas, num esforço propositivo, a educação como forma de enfrentamento desse e de outros males que aviltam a vida do povo camponês.

À mesma época a professora Jôyara desenvolvia uma pesquisa, a nível de mestrado, sobre o pensamento freireano e as possibilidades educacionais, inspiradas nas proposições de Paulo, para o enfrentamento do trabalho escravo no Sul do Pará. É razoável dizer que houve, na encruzilhada entre trabalho escravo, conflitos de terra e educação no campo, um encontro epistêmico mediado pela amorosidade revolucionária de Paulo Freire. No que diz respeito à teorização da prática é preciso acrescentar que o trabalho com os povos do campo foi suscitando, por suas próprias condições de realização, uma série de outras demandas, questões que foram sendo tratadas a partir de um horizonte crítico-reflexivo. Esse olhar engajado, na vivência mesma do magistério, terminou por consolidar um modelo de prática docente que, ao mesmo tempo em que é ação, é também impulso de entendimento e esse impulso interpretativo, em consequência, foi desvelando todo um rosário de malvezas impostas ao povo sob o discurso das reformas políticas e da inovação curricular. Esse pressuposto só é realizável, no entanto, num movimento de desconstrução/reconstrução. Desconstrução do discurso e das ciladas, de uma educação que não é o que o discurso diz, para construir uma escola na qual os povos do campo se reconheçam. Essa construção passa por um processo de apropriação da escola pelo povo, perspectiva pensada por Paulo Freire quando explica que a pedagogia libertadora não é aquela para os oprimidos, mas aquela pedagogia dos oprimidos.

Por isso é preciso dizer, logo de início, que a educação do Sistema Modular do Pará não é educação do campo, e isso nós vamos demonstrar. O que se realiza no Sistema Modular do Pará é a desconstrução das identidades do povo, que sempre lutou, pela terra e pela vida. E isso também vamos demonstrar. Essa é uma questão premente, mas essa comunicação toca outros temas. É preciso falar do contexto em que essa educação se realiza. Do contexto de trabalho do professor Moisés e do contexto a partir do qual a professora Jôyara pensou a educação freireana como possibilidade de enfrentamento ao trabalho escravo. Vamos problematizar, apresentado o campo e o que isso implica para os povos que vivem, lutam e morrem aí, a política pública implicada na proposta do SOME e de como isso tem se constituído numa pedra no caminho da luta do povo e, pensando as políticas públicas, discutir a Base Nacional Comum Curricular, sepultura de sonhos, não só por que pensada a partir das classes médias da cidade, mas também porque é um projeto neoliberal que esvazia o próprio sentido emancipatório da educação. Mas há esperança, encerraremos nossa discussão com a proposição, fundada na aproximação entre Paulo Freire e Jörn Rüsen, de uma educação para os povos da terra.

TERRA, SUOR E SANGUE: O CONTEXTO

*Cava a terra
e diz bem baixo:
Eu tenho a vida!*

[...]

*Fecha o buraco.
Tua voz penetrará a terra
Nascerá aí um bosque:
Será teu fruto.*

*O teu amor
dará bosques e palmas
ao teu amor dirás:
eu tenho a vida.*

Josimo Moraes Tavares, Aparecida, agosto de 1973.

Nossas pesquisas e experiência profissional estão circunscritas à Unidade Regional de Ensino de Marabá, 4^a URE, situada no sudeste paraense, na confluência entre os rios Tocantins e Itacaiunas, região marcada, historicamente, por conflitos sociais, sobressaindo nestes conflitos a luta pela terra e os massacres de trabalhadores. Mas, a questão agrária não é o único problema social nessa região. Há ainda a luta social dos garimpeiros, luta simbolizada pelo episódio conhecido como Massacre de São Bonifácio ou Massacre da Ponte⁴². Garimpeiros sobreviventes desse massacre seriam depois assassinados em outro massacre promovido pelo Estado e executado pela Polícia Militar, o Massacre da Curva do S, ou Massacre de Eldorado dos Carajás⁴³. No Sul do Pará, como de resto no campo brasileiro, prevalece a lei do mais forte, e mais fortes são as elites econômicas, composta sobretudo por fazendeiros. E são fortes não só pela riqueza que detêm, mas pelo controle que exercem sobre o Estado, como ficou muito claro no massacre de trabalhadores mais recente, o Massacre de Pau D'arco.

Iniciar o texto passando de um massacre a outro pode parecer ao leitor que o sudeste paraense é lugar em que a morte floresce sem constrangimentos. De fato é isso. Mas o prelúdio desse título, o poema do poeta, dramaturgo, padre, ex-agente da CPT e

⁴² Nesse episódio, em 1987, o Estado do Pará respondeu à uma manifestação de garimpeiros que fechavam a ponte do Rio Tocantins, obstruindo a passagem do trem de minério, mandando para o local a Polícia Militar e o Exército. Cada uma dessas forças fechou um lado da ponte e os mais de 300 trabalhadores que lutavam para garantir direitos trabalhistas por sua atuação no garimpo de Serra Pelada, cercados, ficaram no meio. Quando a polícia investiu violentamente sobre o grupo, muitos pularam da ponte a uma altura de cerca de 70 metros de altura. “Mais de 30 anos depois, o número de mortos ainda não está verdadeiramente desvendado. O governo, à época, sinalizava com dois mortos, conta que subiu para nove nos anos que se seguiram, mas registros apontam de 50 a 79 desaparecidos em decorrência dos conflitos”. (BRASIL DE FATO, 2020).

⁴³ Em Rampazzo (2007) José Batista Afonso, advogado da Comissão Pastoral da Terra e outros depoentes, sobreviventes do Massacre de Eldorado dos Carajás, declaram acreditar que não foram apenas 19 trabalhadores assassinados. A tese é de que, sendo muitos destes trabalhadores ex-garimpeiros a muito sem vínculo com a família teriam sido mortos e depois, sem identificação por familiares, enterrados clandestinamente ou tiveram seus corpos ocultados.

negro, que também foi assassinado pelo capital no contexto de violência agrária é expressão de apego à vida, é luz sob a obscuridade alimentada por aqueles que matam:

*O teu amor
dará bosques e palmas
ao teu amor dirás:
eu tenho a vida.*

A morte produz *bosques e palmas* porque ela não é o fim. Essa é a dialética que se impõe no sudeste paraense, um projeto de morte no embate com a vida amorosa na luta e abundante em frutos. A luta não é autoflagelo. A luta é amor pela vida. A maior expressão do projeto de morte é o cativo da terra (MARTINS, 1988) que torna cativos também os homens que, despossuídos da terra, buscam, na venda da sua força de trabalho, a sobrevivência e encontram escravidão. Esse cativo torna cativa a própria vida, muitas vezes encerrada abruptamente pela força da bala que perfura corpos e interrompe sonhos. A maior expressão do projeto de vida é a própria luta do povo pela terra; porque para o camponês terra e vida se confundem. Por isso a cada massacre, a cada morte o paradoxo do amor se impondo na forma na forma de luta e resistência. A cada morte a certeza, como afirma Orlando “não deveriam ter morrido, mas não foi em vão. Agora, se não houvessem essas pessoas que brigam, que lutam, aí nós era escravo eternamente”. (RAMPAZO, 2007). Hoje, mais que nunca a luta é necessária. Mas nem sempre foi assim.

Os estudos de Ianni (1978) demonstram que até o final da década de 1960, considerando a vastidão do território, a Amazônia não tinha conhecido migração significativa. O pequeno surto, entre o final do século XIX e início do XX motivado pela economia da borracha, exceto pelos entreveros com populações indígenas, não foi suficiente para gerar conflitos significativos em torno da posse da terra. Muitos grupos, após o declínio da extração da borracha estabeleceram-se em terras que eram férteis e livres. A violência que se estabeleceu na Amazônia, mais forte a partir da década de 1970,

especialmente no Araguaia-Tocantins, tem raízes no desenvolvimentismo econômico dos governos militares. Isso porque, inicialmente essa política concebia a Amazônia como espaço prioritário para projetos de assentamento, para o que se desenvolveu o slogan da terra sem homens, na Amazônia, para os homens sem terra, do Nordeste. O que foi singular nas migrações do final da década de 1960, e que predominaram na década de 1970, portanto, foi o sentido dessa migração. O próprio governo, de modo especial o governo Médici, tratou de plantar o sonho da Reforma Agrária, que era uma demanda social brasileira e que, por isso, punha a sociedade em estado de permanente conflito. Se nos casos anteriores o móbil era uma ocupação, o que não raro, motivava a migração apenas do homem que chegava à Amazônia sem família objetivando juntar recursos para retornar e minorar a penúria dos seus, essa nova corrente migratória inspirava-se num projeto mais amplo, o da possibilidade de acesso à terra, por isso acesso ao trabalho familiar de forma estável.

Depois a estratégia mudou e o governo passou a financiar investimentos privados sob o argumento da integração nacional e de geração de empregos na Amazônia, o que não aconteceu. Essa mudança gerou o conflito e, no conflito, o Estado tinha um lado, o lado do capital, inclusive o internacional, a quem, segundo Dreifuss (1981) se associou desde as primeiras tramas do golpe. Nesse novo projeto, o índio e o posseiro, na perspectiva dos planejadores do Estado, não podiam posto não ser portadores da modernidade, desenvolver a Amazônia e o Brasil, necessidade que, para eles, se fazia urgente. As proposições de Oliveira (1989) apontam para a condição secundária, na ótica dos planejadores, a que foi ajustado índio e posseiro, o que se manifestou tanto nas formas das intervenções do Estado na região, quanto nos seus silêncios frente aos conflitos emanados da luta pela posse da terra na Amazônia. A empresa agropecuária tornou-se uma das expressões do grande capital no Araguaia-Tocantins. Volkswagen, Óleos Pacaembu, Manah, Nixdorf, Bamerindus, Super-Gasbrás são apenas algumas entre as muitas empresas que, de um momento para outro, passaram a interessar-se pela agropecuária e apresentaram projetos junto a Superintendência

de Desenvolvimento da Amazônia, SUDAM, para, com isso, obter incentivos fiscais e crédito. Portadoras do progresso à custa do dinheiro público foram estas empresas que, embora capitalistas, estabeleceram relações de produção *não capitalistas* como forma de obter renda da terra impondo, para tanto, a escravidão contemporânea sob a forma de peonagem⁴⁴.

Esse é o contexto, lugar da prática docente, referência para a discussão sobre o Sistema Modular enquanto proposta de Educação do Campo⁴⁵. É diante de desse contexto – e é preciso dizer que a breve exposição feita é condição de entendimento da nossa hipótese – que nos perguntamos sobre os significados da educação que está proposta e que se prática no meio rural paraense hoje para a luta dos povos que aí vivem, lutam e morrem.

A PEDRA NO CAMINHO: O SOME – EDUCAÇÃO DA CIDADE PARA OS POVOS DO CAMPO

A primeira questão relevante nesse momento é sobre a relação entre a educação que se dá no Sistema Modular, o currículo de educação proposto aos professores, e esse contexto que temos apresentado. E qual a relação? Nenhuma. A ausência dessa relação é, sem dúvida, a maior demonstração de desencontro entre um discurso que procura situar o SOME como modelo de educação do campo e a realidade, caracterizada pelo avesso disso. Uma questão relevante, em face dessa argumentação, é sobre o currículo da educação do campo. O que é o currículo da educação do campo? O currículo da cidade. Nada diferente da cidade, exceto nos casos em, na ausência do único

⁴⁴ Como temos discutido (SILVA, 2016; 2019; 2020), o conceito de trabalho escravo contemporâneo é histórico, portanto, dinâmico. A peonagem foi a forma mais comum de escravidão entre a abolição e o final da década de 1990. Isso por uma razão muito específica, até aquele momento esse fenômeno se manifestava sob quatro fundamentos básicos: aliciamento, isolamento, endividamento e coerção. Atualmente tem prevalecido as condições degradantes de trabalho e a jornada exaustiva.

⁴⁵ A violência nessa região não acabou. É importante lembrar o assassinato dos ativistas ambientais Zé Cláudio e Maria do Espírito Santo, em 2011 e o Massacre de Pau D'Arco, em 2017.

material de apoio didático, o Livro Didático, o professor no veio de desonestidade, impõe aos alunos a venda de apostilas que são cópias mal feitas dos livros didáticos que se amontoam na escola-sede, que fica na cidade. Há um desencontro entre o ideal, educação do campo, e o real, a educação da cidade realizada no campo. A professora Roseli Caldart, que tem uma trajetória de vida ligada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, explica que

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser uma educação no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (2011, p. 23).

À medida que a educação ofertada no campo perde o vínculo – ou talvez nem chegue a constituir qualquer vínculo – com os povos do campo a referência cultural desse processo não poderá ser esse povo e, em consequência, os conteúdos de ensino constituirão narrativa distinta dos valores e das demandas do povo do campo. Não é possível, no entanto, prescindir da relevância da educação no processo de constituição ou desenvolvimento da consciência de si e do mundo, etapa para a consciência crítica. Ernani Maria Fiori, apresentando a obra de Paulo Freire adverte que “Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente, e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo. (Ernani Maria Fiori, in: FREIRE, 1987, p. 5), do que deduzimos essa apropriação do mundo – não de um mundo alienígena aos sujeitos do processos educativo – como etapa de transição para a crítica do mundo e o engajamento no movimento de mudança daquilo que precisa de engajamento para ser mudado.

É importante, para fundamentar nossa argumentação discutir a atividade junto à Comunidade Oziel Pereira, nascida de um assentamento rural de mesmo nome e localizada no Município de Piçarra-Pa, trabalho realizado na fase de conhecimento diagnóstico

daquele assentamento quando do trabalho do professor Moisés em 2016. Foi apresentado aos alunos um questionários cujas respostas depois foram tabuladas e organizadas na forma de estatísticas. O primeiro dado era sobre a extensão dos lotes de terra das famílias dos alunos. Participaram da atividade 68 alunos. Deste total, 44% das famílias viviam em lotes de 5 alqueires e 34% em lotes entre 10 e 20 alqueires. Apenas 22% dos participantes viviam em lotes com extensão superior a 30 alqueires; mas nenhum em extensão equivalente ao tamanho médio das fazendas do Pará, que passam de 100 alqueires. No entanto, 32% se disse fazendeiro e 62% criminalizaram a luta pela terra. Essa é a consequência desastrosa de uma educação que se dá no campo, contra a cultura dos povos do campo. Ao impor conteúdos prescritos por reformas curriculares alheias à realidade do campo essa educação funda aquilo que Freire (1987) chama de consciência hospedeira, quando o oprimido reflete os valores do opressor.

Um currículo asséptico em relação à cultura do povo do campo serve para desconstruir as identidades desse povo. Nesse ponto voltamos à questão do currículo para dizer que o currículo nas escolas do campo é o Livro Didático, como é também nas escolas da cidade. Como já dissemos, a diferença é que, às vezes, esse livro chega sob a forma de apostilado. Mas continua sendo o livro didático. A distância entre os conteúdos curriculares e a realidade do campo é, sem dúvida, a maior violência cultural imposta ao povo, é a desconstrução das identidades do povo, que sempre lutou, pela terra e pela vida. Se a história da luta dos trabalhadores não é matéria de ensino é porque a seleção cultural sobre os conteúdos ensináveis em história, por exemplo, considerou que essa aprendizagem não devia constar no rol daquilo que a memória precisa preservar. Mas o silêncio não é apenas expressão de uma seleção. O silêncio é valorização e, não raro, por aquilo que elege como prioritário, criminalização. A despeito disso, basta que se tenha em conta as representações sobre trabalho e trabalhador no currículo da educação básica, especialmente pelos conteúdos e iconografia apresentados nos livros didáticos. É preciso dizer ainda, que agrava isso a forma de vínculo de alguns professores, o contrato precário, e a formação, em alguns casos,

diferente daquela área de atuação do profissional. É ante esse quadro de coisas que pressupomos a educação do campo, fundada nos pressupostos freireanos, como condição do reconhecimento, pelos homens e mulheres do campo, da desumanização histórica e das suas possibilidades de superação.

Posta em cena a realidade, importa também ler a teoria, inclusive para entendermos a lógica de criação e funcionamento do Sistema Modular a partir daquilo que falam desse projeto. Nesse sentido, a primeira pesquisa a nível de pós-graduação stricto-sensu sobre a criação, o funcionamento e os resultados do Sistema Modular no Pará que tive conhecimento foi realizada por João Gomes Tavares Neto em 1998 e, naquele momento, fazia balanço do funcionamento desse projeto a partir do horizonte das políticas públicas educacionais do Estado. Desde então vários estudos realizados junto a programas de pós-graduação, sobretudo a nível de mestrado, se tornaram públicos⁴⁶, alguns de um otimismo distante da realidade. O que é convergente nessas pesquisas é a ênfase no funcionamento do SOME como estratégia de fixação do homem do campo, no campo. A título de exemplo, o estudo de Queiroz avalia que o some é “alternativa de atendimento e expansão do Ensino Médio [...] para oferecer oportunidade de estudo aos educandos egressos do ensino fundamental que não têm possibilidades de se transferirem para locais onde possam cursar o Ensino Médio (2010, p. 7). Outras duas questões se sobressaem, a teoria descolada da realidade e o reconhecimento de problemas estruturais como obstáculo à consecução dos objetivos da educação do campo no Sistema Modular.

O primeiro ponto, a fixação do homem do campo no campo, foi preocupação norteadora desde os primeiros dias do SOME. A Resolução n° 161, de 03 de novembro de 1982, primeira regulamentação do Modular, previa que o projeto visava oportunizar a continuidade dos estudos aos alunos egressos do primeiro grau e que, dada as condições geográficas dos seus lugares de origem, não teriam condições de acessarem locais com escolas de segundo grau.

⁴⁶ Por ordem cronológica de apresentação do estudo (OLIVEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2010; QUEIROZ, 2010; BRAYNER, 2013; SANTOS, 2015; RODRIGUES, 2016; PEREIRA, 2020).

Neto (1998) explica que a Fundação Educacional do Pará, FEP, enfrentava, na década de 1970, problemas para ampliar a oferta de ensino de 2º grau a vários municípios do Pará. O governo estadual, instado pelo projeto desenvolvimentista do governo federal que pretendia acelerar a formação em massa de mão-de-obra para o capital, precisou de alternativa à ausência de estruturas mínimas de funcionamento de escolas no interior. Então, sob escopo da Lei 5.692/71, nasceu o Sistema Modular, um projeto provisório que foi atravessando o tempo até chegar aos nossos dias. Não é razoável, no entanto, supor que a educação esteja desvinculada do movimento histórico do próprio contexto em que ela se dá.

E o contexto de nascimento do SOME, não é meramente acaso. Dado importante para entender o que o SOME é, de fato, está na sua própria origem. E, quanto a origem trata-se de um projeto que nasceu de uma legislação criada num quadro de recrudescimento do regime militar e de esvaziamento dos movimentos sociais, principalmente no campo, contra quem a própria ditadura se estabeleceu. As discussões sobre história da educação no Brasil são convergentes quanto ao tecnicismo como característica do pensamento pedagógico e das práticas da educação eleita pela reforma educacional de 1698 e 1971⁴⁷, teoria e prática de uma educação na qual, segundo Savianni “a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema [...]. Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações [...] cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema”. (SAVIANNI, 2013, p. 383). O que falta no entanto, são discussões sobre os efeitos desse modelo pedagógico no campo. Não é o caso de avançar nessa discussão nesse momento. Mas é importante dizer que o campo, especialmente a Amazônia, era sim objeto de atenção e controle do regime, sobretudo no Pará, onde ocorreu a Guerrilha do Araguaia.

Não se trata apenas de bases teórico-legais, mas de acomodação da educação a uma lógica político-econômica específica,

⁴⁷ A exemplo de Ribeiro (2003); Romanelli (2003) e Savianni (2013).

de esvaziamento das lutas, da possibilidade de formação crítica e até de silenciamento dos sujeitos do campo, espaço social fértil em resistência ao autoritarismo que se encastelava no poder. Reforçamos que não é razoável uma avaliação sobre o projeto que se funde na expansão do ensino em si para qualificar toda a extensão do que seja o SOME. Isso não equivale a negar o valor de se oferecer educação no campo para as pessoas que estão no campo, mas isso, por si só, não implica em ato revolucionário.

Parte dos estudos sobre o Sistema Modular têm como base documentos da própria Secretaria de Educação do Pará⁴⁸, nem sempre resguardada o distanciamento crítico, ficando discussões sobre educação do campo e ensino-aprendizagem circunscritas às diretrizes curriculares para a educação do campo. Outra questão importante a se considerar nestes estudos, quase sempre partindo de estudos de casos, é o acento na teoria. E na teoria, muito repetidamente, a educação do campo é apresentada a partir da aceção da professora Roseli Salete Caldart que, importa pontuar, tem uma perspectiva crítica e propositiva sobre o tema, mas não tem força de criar a realidade. Dito de outra forma, a teoria pode explicar a realidade, mas não cria a realidade. Da mesma forma, a legislação sem compromisso de implementação não cria nem altera nada. Então, não basta que as diretrizes para a educação do campo traduzam, no espírito da lei, o ideal da educação do campo, é preciso que existam políticas que realizem efetivamente essa perspectiva pedagógica.

Os estudos mais críticos já apontam essa contradição, entre uma proposta teórica e a realidade do ensino. Os mecanismos legais que fundamentam o Sistema Modular, além das diretrizes curriculares, incluem acordos de cooperação entre Estado e Municípios. São estratégias voltadas para a funcionalidade do Sistema que, em linhas gerais, a exemplo do primeiro marco regulatório do SOME, a Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, não dizem muito a respeito das concepções teóricas fundadoras do projeto. Mas os estudos mais críticos, inclusive aqueles posteriores à Lei 7.806, enfatizam o desencontro entre as propostas teóricas de educação do

⁴⁸ Entre outros (BRAYNER, 2013; SIVA, 2008; QUEIROZ, 2010; PEREIRA, 2020)

campo e a realidade do Sistema Modular. A esse respeito Pereira (2020), que desenvolveu sua pesquisa com base na aproximação com os sujeitos do campo, diz que os diálogos com a comunidade foi fazendo emergir “as notas cotidianas nos entornos escolares, as quais orbitavam entre a falta de infraestrutura nas escolas onde as aulas aconteciam, descumprimento do Convênio de Cooperação técnica entre e o governo do estado e as prefeituras dos municípios. (2020, p. 40). A mesma autora avalia que os desafios para o funcionamento efetivo do SOME não se distinguem daqueles com que lidam os atores envolvidos no funcionamento da educação nas cidades paraenses. É uma avaliação crítica, todavia realista. Diferente de Conceição de Nazaré Brayner (2013) que entende a existência de uma suposta gestão cooperativa do SOME como condição, em si, para o êxito do Sistema Modular. Alguma educação formal ocorre, mas não aquilo que pode ser entendido dentro dos postulados da Educação do Campo, sobretudo quando pensada à luz do pensamento freireano.

O que importa pontuar, finalmente, e essa é a questão relevante, é que, na prática, o SOME é apenas a transplantação do modelo de educação da cidade, na sua forma mais precarizada, para o campo. Não há uma proposta pedagógica nova, não há uma perspectiva política, teórica ou de qualquer outra natureza que implique em diferenciação entre o fazer escola no campo ou na cidade, exceto pelas condições materiais de realização do processo de ensino que, no caso das aulas no campo, estão muito mais precarizadas. O signo da precariedade é, aliás, a marca identitária do Sistema Modular. A ausência de tudo, no entanto, a depender da competência teórica e política do professor, pode ser criativa. Mas pode ser também uma tragédia. Entendemos que pode ser disto que fala João Gomes Tavares Neto na constituição do seu conceito de instituinte. Para ele os atores do processo educativo, sobretudo os professores, no processo de implementação das políticas públicas, podem ir além instituindo, a partir do nível de autonomia existente, práticas de resistência.

Muitas vezes o trabalho no Sistema Modular é marcado por uma solidão. O professor Moisés mesmo muitas vezes foi encaminhado sozinho para escolas, como também viu professoras

chorarem quando forçadas pelos técnicos de Belém a se apresentarem em escolas rurais isoladas sozinhas. A solidão não é apenas de ausência física de colegas com quem se possa discutir as experiências e os desafios da prática docente, mas da ausência de interlocução com os profissionais de apoio pedagógico. Até metade de 2019 a própria vivência-trabalho-pesquisa de um dos autores dessa proposta demonstrou que esse apoio era ficção, vez que trabalhando a partir da sede da URE, em Marabá, a profissional de apoio jamais poderia atender as demandas das escolas-campo. Mas essa solidão foi criativa, oportunizou convivência mais intensa com a comunidade, inserção no cotidiano das famílias camponesas e problematização do currículo à luz dessa realidade. Essa solidão ajudou, inclusive na realização de estudos que, em outra situação, poderiam tornar-se inviáveis.

SEPULTURA DE SONHOS: A BNCC E OS POVOS DO CAMPO

Se as condições materiais desafiam a constituição de um processo de educação para o fortalecimento das lutas e identidades dos povos do campo, não é diferente em relação aos marcos legais que orientam essa prática, ou seja, o currículo. Nesse sentido, e ainda com base no contexto histórico das escolas do campo no sudeste paraense, é preciso pensar as novas diretrizes curriculares para a Educação Básica, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC e as demandas das escolas de assentamento do Sul do Pará. Nesse caminho, entendemos importante, para entender as reformas curriculares que marcaram a história da educação brasileira, levar em consideração a avaliação de Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 1999, p. 35).

O trabalho num ambiente marcado pela violência dos conflitos agrários e pela escravidão contemporânea, uma das demandas é por educação que possa fazer frente a estes problemas. Entendemos que a educação precisa ser resposta aos desafios postos às pessoas, não um conjunto de aprendizagens descoladas da realidade, como foi muito tempo a educação colonial. Mas para que as demandas de determinado grupo sejam atendidas, elas precisam ser conhecidas. Isso significa dizer que a inclusão, na BNCC, das demandas do povo do campo, passaria, necessariamente, pela audição dos povos do campo. Mas isso não aconteceu. Nem os professores foram ouvidos.

Ajuda a entender esse processo de alijamento do povo e da suas demandas a forma como foi conduzido o processo de discussão da BNCC. A professora Maria Helena Guimarães de Castro foi importante personagem na elaboração do documento final da BNCC. Conforme a própria coordenadora do Comitê Gestor “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral”. (CASTRO, 2020, p. 98). Todavia, as versões do documento foram encaminhadas para consulta pública em duas ocasiões, a primeira entre outubro de 2015 e março de 2016 e a segunda entre 23 de junho de 2016 e 10 de agosto de 2016, ou seja, em momentos cuja articulação dos professores era de difícil execução. E se não foi possível garantir o debate entre os profissionais docentes, o que dizer da discussão entre o povo? A construção democrática desse processo foi inviabilizada em favor de um documento final que, para ajustar a educação às demandas do capital, esvazia ainda mais as possibilidades da educação enquanto processo de desenvolvimento da consciência crítica.

Quando se pensou, no contexto da constituinte de 1988, a existência de uma educação com base comum se pensou na redução das desigualdades em termos de recursos, ensino e formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei 9.394/96, também reforçou esse compromisso de luta pela superação dos abismos da educação brasileira. O projeto neoliberal de que a BNCC é expressão transmutou essa luta em favor da domesticação. O documento subverte, esvaziando, conceitos

imprescindíveis ao entendimento da educação em que cidadania não se confunde com subserviência ao estado, como é o caso do conceito de política. A luta das mulheres, dos indígenas, dos camponeses e de tantos outros grupos têm que lidar com essa pedra no caminho, cemitério de sonhos.

A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DA TERRA

O trabalho escravo é uma tragédia. Os muitos massacres no campo constituem tragédia. A fome no campo é uma tragédia. Mas as pessoas do campo estão na luta por terra de trabalho, por alimento saudável, pela dignidade e pelo direito à felicidade. O que o trabalho conjunto por uma educação do campo (CALDART, et, 2011) indica é que embora necessária, a educação do campo só pode ser viabilizada na luta organizada do povo. Mas o povo está cada vez mais desorganizado. Entendemos, em consequência disso, que cabe ao professor um trabalho que, sem ser militância partidária, precisa ser de consciência crítica e de engajamento intelectual muito próximo do postulado de Gramsci (1989) sobre o intelectual orgânico, que se comprometa com a educação enquanto desenvolvimento da consciência crítica, na acepção freireana ou desenvolvimento da consciência histórica, projeto que pode ser lido na aproximação entre Paulo Freire e o alemão Jörn Rüsen⁴⁹.

Tempos de autoritarismo são tempos, na mesma medida, de medo. E todos nós temos medo. Mas o medo não pode nos paralisar. O Sistema Modular, na forma que está, é mais um problema do que uma solução. Mas, a competência teórica, de professores que sabem ler o mundo, e, concomitante, a competência política, de pessoas que se engajam com a leitura que fazem do mundo, é o caminho da necessária mudança. Conhecemos, nesse percurso experiencial,

⁴⁹ Os postulados do processo de emancipação do oprimido como desenvolvimento da sua consciência sobre o mundo, aquilo que lhe oprime, e sobre si mesmo, suas condições para a resistência podem ser lidos à luz do pensamento de Rüsen que propõe a consciência histórica como possibilidade de ação dos sujeitos a partir da consciência das temporalidades, ou seja, das consequências do passado, da sua própria condição no presente e das possibilidades de constituição do futuro.

muitos professores e professoras com a competência teórica e política, e disposição, para mudar o mundo. Muitos deles ainda estão lá. Por isso, mesmo com toda a estrutura exercendo força em contrário, eles estão na luta e isso renova a esperança de que, no campo, aconteça uma educação do e para os povos do campo.

REFERÊNCIAS

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. *Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará*. Belém: UEPA, 2013. Dissertação de mestrado.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classes*. Petrópolis: Vozes, 1981.

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

GRAMSCI, Antônio. *Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: civilização brasileira, 1989.

IANNI, Octávio. *A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. Petrópolis: Vozes, 1978.

MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. 9. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Contexto, 2010.

NETO, João Gomes Tavares. *O Lado instituinte das políticas de educação no Estado do Pará e o sistema de organização modular de ensino (SOME) 1980-1998*. Belém: UFPA, 1998. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos*. 2ª. ed. São Paulo: Papyrus, 1989.

OLIVEIRA, Francisco Edson Sousa. *O Ensino Modular em Pequenas Comunidades da Amazônia*. Santarém: Editora Grafórmula, 2001.

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel. *Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus atores*. Brasília: UCB, 2010. Dissertação de Mestrado.

PEREIRA, Viviane Silva. *O Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo sobre as interfaces entre a cultura vivida e o cotidiano escolar em Vila Cristal – Viseu/PA*. Belém: UFPA, 2020. Dissertação de Mestrado.

QUEIROZ, Adeíse Gomes. *O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: contribuições para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. Dissertação de mestrado.

RAMPAZZO, Alexandre. *Nas terras do bem virá*. Direção: Alexandre Rampazzo. Produção: Eclipse Produções/ Varal Filmes. País: Brasil. Duração: 110min. Ano: 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “Some”?** O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. Belém: UFPA, 2016. Dissertação de Mestrado.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 36.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Luciano Laurindo dos. *Sujeitos assentados e sua relação com a educação formal no campo: um estudo de caso no assentamento 26 de março em Marabá*. Marabá: UNIFESSPA, 2015. Dissertação de Mestrado.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Moisés Pereira. *O trabalho escravo contemporâneo: conceito e enfrentamento à luz do trabalho jurídico e pastoral do frei Henri Burin des Roziers*. Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 32, nº 66, p. 329-346, janeiro-abril 2019.

_____. Significar o mundo: a educação histórica como perspectiva de enfrentamento ao trabalho escravo. *Rev. Fac. Direito UFMG*, Belo Horizonte, n. 77, pp. 195-213, jul./dez. 2020.

_____. *O trabalho escravo contemporâneo e a atuação da CPT no campo (1970-1995)*. São Paulo: PUC-SP, 2016. Tese.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Mariana Duarte. Qual a história por trás do massacre de garimpeiros da Ponte de Marabá? Brasil de Fato, São Paulo (SP), 26 de Janeiro de 2020. In: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/26/qual-a-historia-por-tras-do-massacre-da-ponte-de-maraba/>. Acessado em 21 de julho de 2021.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR

Antônio Severino da Silva
Maria Joselma do Nascimento Franco

RESUMO: O presente artigo busca refletir a educação do campo e a educação popular pela via da dialogicidade. Tratando a educação como movimento sociocultural em prol da construção da autonomia e da humanização. Para tanto, tomamos a categoria da Educação do Campo enquanto fenômeno da realidade brasileira atual. Protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, tanto na escola quanto fora dela impactando na política de educação a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas (CALDART, 2012). Na atualidade em decorrência dos aglomerados econômicos que têm adentrado ao contexto da educação do campo no Brasil, os gestores têm assumido a compreensão de que estas escolas são gastos desnecessários, defendendo seu fechamento com a proposição de trazer os sujeitos do campo para estudar na área urbana, desconsiderando seus princípios e suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Autonomia. Diálogo.

INTRODUÇÃO

O debate em torno da educação do campo e da educação popular que faremos neste artigo é demarcada pela presença de sujeitos que ao longo do processo histórico foram oprimidos e excluídos socialmente. Neste sentido queremos trazer para o centro da reflexão a concepção de educação popular e do diálogo como promotores de autonomia e humanização pelo viés educação enquanto movimento sociocultural. O campo, concebido ao longo da história como um lugar atrasado e inferior, é por nós assumido enquanto lugar de produção de vida, de identidade, de luta por direitos, de práticas educativas capazes de construir sujeitos conscientes. Atores sociais que pensam e agem para que a educação se torne fonte de liberdade, esperança e diálogo.

A educação popular a que nos afiliamos caminha junto a realidade de vida dos sujeitos na busca por estabelecer novas relações de saber e de poder em que os sujeitos possam falar de si, fazer escolhas, deem visibilidade a cultura popular, a educação e a emancipação humana com vistas à justiça social. Conceito de educação popular.

Com a ausência do estado que permite a flagrante fragilidade das escolas localizadas nos territórios camponeses. Percebida pela falta de material, de políticas públicas, de formação, de estrutura física, de práticas pedagógicas ligadas a realidade vivida pelos atores desta educação e de uma lógica social que valorize as práticas e as vivências destas escolas, a formação das identidades dos povos do campo fica comprometida.

Buscamos construir uma escola do campo viva, com perspectiva de futuro, com estudantes capazes de reafirmar sua identidade, na defesa dos seus territórios, reconstruindo políticas públicas fomentadoras de desenvolvimento com sustentabilidade e não apenas uma educação bancária que a cada nova gestão uma escola do campo é fechada, justificando-se pelo fator econômico. Nesta perspectiva, assumem a compreensão de que a educação no contexto rural há de constituir-se enquanto superação do atraso, numa dimensão urbanocêntrica, em defesa de um currículo que subalterniza a população do campo.

Esta compreensão explicita uma concepção de educação compensatória que ganha relevo na educação rural centrada no paradigma Rural-Hegemônico (SILVA, 2021). Aqui defendemos uma perspectiva paradigmática que toma os sujeitos do campo enquanto sujeitos de direitos, se contrapondo ao modelo do capital. Para tanto, nossa opção é pela defesa do paradigma da Educação do Campo acima anunciado. Este nos ajuda a pensar qual o papel da educação a partir deste paradigma? A educação no território camponês se constitui a partir da liberdade e da diferença? A liberdade para Freire é a consciência da situação real vivida pelo educando (FREIRE, 1981). Que pedagogias podem educar para a liberdade?

DISCUSSÃO TEÓRICA

O papel da Educação do Campo no contexto escolar é de atender aos interesses de quem nos territórios vivem, trabalham, estudam e buscam o bem viver da coletividade ou a defesa é dos interesses de quem defende a acumulação do capital para uma minoria economicamente favorecida? Ao se constituir pedagogias outras a autonomia é trabalhada enquanto categoria de análise. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. (FREIRE, 2006, p. 107)

Defendemos a autonomia enquanto categoria que fundamenta o dialogar, aprender e inspirar-se em outros modos de viver, de lutar e de organizar-se, em defesa da soberania alimentar, hídrica, cultural, econômica ou territorial. Incluindo nas organizações demandas advindas das bases e fomentadas por políticas públicas para a população do campo, que luta contra o fascismo sem ceder a sua autonomia política. “[...] A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” [...] (FREIRE, 2006, p. 136).

Neste sentido, o diálogo tanto possibilita o crescimento das partes, a inspiração entre eles, pois um aprende com o outro, como abre caminhos possíveis para a busca e a construção de soluções reais para os problemas do cotidiano e para a implantação de políticas públicas.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (FREIRE, 1993, p.118).

Assim a prática dialógica é libertadora e inspira os sujeitos na tomada de decisão, de fazer a partir de si mesmos suas escolhas, de exercitar suas vontades, de resistir, de valorizar seus percursos históricos. Dando importância as construções históricas de seu povo e de seu lugar de pertencimento, pois quanto mais um povo se conhece

e se torna ele mesmo, melhor será a democracia, quanto menor e distante for o diálogo entre o povo, mais distantes forem as perguntas sobre o que o desejam e quais as suas expectativas, menor será também a democracia. As escolhas sobre o futuro dos povos devem surgir a partir de si mesmos, de suas bases e não de políticas vindas de cima para baixo, de cunho neoliberal.

O diálogo dos povos do campo com suas práticas é um diálogo aberto, franco, profundo, de autoconhecimento, de autoafirmação com suas identidades, não são abstratos, nem são plásticos, ricos em sabedoria e metáforas. Não existe um sujeito que sabe e ensina e outro que “não sabe e aprende”. O diálogo é estruturado na troca de saberes, que são diferentes sem que um se sobreponha ao outro. Um diálogo rico de emoções, de desejos de aprender e de sentido ético.

[...] Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 2006, p.135)

A segurança se afirma no saber confirmado pela experiência de vida, que vai ser aprofundado pelo diálogo crítico reflexivo e renovado pela práxis. Refletindo o vivido podemos reelaborar a ação e seguir para uma nova ação refletida, ação reflexão e ação, pois a consciência se constrói na prática. É na prática refletida que os sujeitos vão construindo seus modos de ver, estar e agir no mundo de forma consciente e humana. Então esta práxis; reflexão e ação vêm transformando a realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criativo.

Levando em consideração que a educação popular quando é usada pelo povo como movimento cultural que reconhece a

desigualdade entre os saberes e incorpora tais saberes como ferramenta de libertação. Entendemos que esta tem muito a contribuir com o processo de humanização, pela cultura, pelo ensino e pela troca de saber entre os sujeitos da sua comunidade.

A educação é popular quando estabelece novas articulações entre a prática cultural na comunidade e um trabalho político de reconhecimento e transformação das estruturas opressoras por formas de luta e libertação.

Uma educação a serviço dos projetos das classes populares, com ampla ação cultural, que tenha no povo a sua gênese e a sua ação. A educação será popular quando não colocar-se apenas como atividade de sala de aula, mas de escolarização do povo na construção de alternativas para os problemas vividos pelos sujeitos.

Como afirma Brandão:

A meio caminho entre um lado e outro, algumas propostas lembram que aquela formação do ser humano, segundo as suas próprias potencialidades e através de seu próprio esforço, é o resultado de um trabalho intencional, deliberado - aquilo que faz da educação a parte mais motivada da endoculturação, como disse várias páginas atrás. Esta ação dirigida ao educando procede de um educador, de uma agência de educação, ou do que existe de educativo no meio sociocultural. (BRANDÃO, 2007, p. 64)

Com o objetivo de destacar a centralidade da educação popular, Brandão nos ajudar a perceber que a educação como ação cultural necessita de todo um engajamento entre o próprio esforço dos educandos em construir, interiorizar a aprendizagem a partir da realidade vivida, buscando evidenciar os saberes que existem no meio social, fazendo com que estes se tornem ferramentas na luta pela mudança cultural.

A educação popular está intimamente ligada à educação do campo, trazendo como base a humanização, a organização coletiva, os anseios sociais e os movimentos populares que fortalecem os princípios pedagógicos na busca por uma educação de qualidade, seja

no campo, seja na cidade, com uma formação humana alicerçada na igualdade, na justiça e na cidadania. Neste sentido a educação do campo e a educação popular são concebidas como propostas de educação que buscam valorizar os saberes, a cultura e as vivências de sujeitos que historicamente foram negados ou inferiorizados.

A prática é constituída pelos saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Os saberes da escola parecem não corresponder aos saberes sociais ou do trabalho. O professor visto apenas como mero transmissor de informação, tentando se distanciar dos saberes da experiência, sem se dar conta que o professor é produzido no e pelo trabalho, o saber a serviço do trabalho. Este professor está carregado de responsabilidades, pois sua prática tem consequências pessoais, acadêmicas, sociais e políticas.

Como afirma Freire:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser (...), mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2006, p. 47).

Na visão freiriana, ensinar desperta a curiosidade na busca pelo conhecimento do outro. Uma educação vinda das classes populares capaz de transformar-se em luta por uma sociedade igualitária.

O uso do aparato neoliberal vem a cada dia crescendo no seio da educação de forma ampla, porém, na educação do campo tais medidas são usadas ou para aproximar esta da educação rural ou para simplesmente serem usadas para fechar as escolas.

Não encontramos nas escolas do campo uma avaliação de políticas específicas, intencional e articulada ao currículo e ao processo de aprendizagem. Uma avaliação como contribuição para o processo educativo de educandos e professores ou que possibilite ao professor refletir e reelaborar a sua prática, o que demarca a ausência de prioridade para a educação das pessoas que vivem no campo.

EDUCAÇÃO POPULAR, EMANCIPAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Assumimos neste trabalho a perspectiva da educação popular, que se pauta numa dimensão crítico-reflexiva, comprometida com a justiça social e com a emancipação dos povos, em contraposição a educação enquanto instrumento técnico, receituário para a eficácia, com força e capacidade de elaborar sua própria história. “Ao falarmos sobre o conceito de emancipação, Freire instiga-nos a pensar sobre este conceito como sendo uma conquista política, ou seja, emancipar o sujeito é libertá-lo da opressão e dominação de classe”.(OLIVEIRA, 2016, p. 91) Uma emancipação onde “A ação política junto aos oprimidos deve ser, no fundo,” [...] “ação cultural” para a liberdade por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1987, p. 30).

Nesta perspectiva a Educação do Campo enquanto paradigma em construção no Brasil, vem trabalhando a partir de seus sujeitos coletivos. Assumidos enquanto movimento social, se reconfigurando e fortalecendo suas identidades, criando raízes na cultura popular e demarcando seu território, enquanto forma de existir e resistir às investidas da modernidade e aos braços do capital como o agronegócio.

Destacamos aqui a relação entre educação popular e a educação do campo na luta por direitos, acesso e permanência dos educandos na escola, na busca por universalização como combate a exclusão destes sujeitos. A educação como protagonismo dos movimentos sociais de luta por emancipação e políticas públicas educacionais com uma nova concepção de educação, de família e território, ancoradas na realidade social dos sujeitos agindo como movimento cultural e popular de construção histórico-social. Movimento este mantido pela lógica do trabalho, de terra, da vida e da organização social dos povos sujeitos do campo.

Freire nos convida a pensar este movimento cultural ao afirmar:

[...] a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a

tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação. (FREIRE, 1981, p.30)

O movimento cultural pela educação popular compreende a mudança a partir da leitura crítica da realidade. Buscando a mudança na forma de ver os problemas cada vez mais lúcida. Ao reconhecer os problemas que o cercam de forma clara os sujeitos podem a partir daí produzir movimentos de liberdade e autonomia. É pelo reconhecimento das amarras sociais que os sujeitos podem pensar o mundo a partir de onde vivem. Compreendendo a realidade são capazes de construir políticas de educação caminhos para a justiça social.

A educação popular em seu conceito histórico e político, tem muito a contribuir com todos os seguimentos de educação, pois traz consigo seu jeito de se envolver com a comunidade e de envolver os educandos em suas práticas reais, vividas em seu dia a dia. Em seu movimento cultural constrói e aprofunda valores com seu jeito de produzir e de formar para a participação social. Uma educação que se afasta da perspectiva de memorização e busca se aproximar das raízes dos acontecimentos.

Educação popular é luta contra a lógica dominante da educação rural que busca apenas criar mão de obra para a expansão e modernização do capital. A educação popular busca construir outro processo de conscientização, autonomia e liberdade juntando a luta pela educação com a luta pela terra, pela reforma agrária e por segurança alimentar.

Neste processo histórico educacional os educadores buscam a transformação para além da escola na sociedade como um todo, um movimento cultural pela educação transformadora.

Sujeitos coletivos e históricos, que não se reconhecem como desiguais, nem marginais, nem excluídos, mas capazes de trazer e contestar as políticas pedagógicas. Com uma pedagogia própria, sensível, que possa ir além, assumindo a função de construir outros

campos teóricos próprios que tenham força para reconhecer e validar os saberes dos povos.

Uma educação com foco no sujeito e não nos resultados externos, uma educação capaz de questionar e repensar as pedagogias de que eles são sujeitos e não meros destinatários. Teorias pensadas para nós, nunca conosco. Teorias que pensem como se articulam com as relações sociais de produção, de trabalho, com o padrão de poder, dominação e subordinação, capaz de trazer a cultura para o pensamento social.

Sujeitos capazes de assumir sua função construtiva no campo das teorias pedagógicas foram construídas e pensadas para alocar e sacrificá-los na formação para expropriá-los da terra, da renda, do trabalho, do saber e do poder. Uma educação capaz de nos fazer ver de forma mais clara: Quais são as práticas educativas de hoje que nos constroem como inferiores?

Assim como afirma Aroyo:

Essa afirmação de que há conhecimentos e pedagogias fora, nas lutas sociais, no trabalho, nos movimentos e ações coletivas daqueles pensados como inferiores é o embate mais radical trazido para o embate pedagógico e epistemológico. Essas presenças afirmativas dos inferiorizados e esses reconhecimentos de que há conhecimentos lá fora tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de outras experiências sociais e de Outros Sujeitos como produtores de conhecimento e de pedagogias. Entretanto, os critérios legítimos, hegemônicos de validade resistem a reconhecer outros espaços e outros sujeitos pedagógicos. As salas de aulas nas escolas e nas universidades são espaços dessas tensões. (AROYO, 2012 p, 34)

A educação popular tem um grande desafio o de trabalhar a partir da realidade concreta de usar os conhecimentos produzidos nestes outros espaços junto a educação e a cultura como movimento formativo na unidade. Além de fortalecer a autonomia, propiciam a internalização da criticidade e evidenciam estes espaços de construção do conhecimento fora da escola dificultando seu ocultamento. Uma

educação que nasce comprometida com a transformação da classe trabalhadora que vive no campo, que dialogue com os diferentes jeitos de produzir, de viver e de fazer a própria resistência.

Além do desafio de unificar o conhecimento com a educação e a cultural a educação popular precisa construir estratégias de superar tal fragmentação, construir espaços que extrapolem os limites desta contradição e se colocar socialmente como um espaço de produção de conhecimento. Capaz de articular os diferentes saberes, ou seja, conhecimento científico e saberes populares.

Brandão nos ajuda a pensar esta educação popular

A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade do seu ser, é descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências através das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular. Como outras tantas a educação popular é uma prática social. Melhor, é um domínio de convergência de práticas sociais que têm a ver, especificamente, com a questão do conhecimento. Com a questão da possibilidade da construção de um saber popular. Da apropriação, pelas classes populares, do seu próprio saber. (BRANDÃO, 1985, p. 73-74).

Desta forma, podemos concluir que a educação popular tem muito a contribuir com seu jeito de produzir e relacionar-se com a cultura com a educação como um todo. Produzindo este trabalho cultural junto às classes populares, servindo como promotora de liberdade e autonomia, configurando-se como movimento social do qual as classes populares são seus reais protagonistas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trazemos para o debate os conceitos de Freire de diálogo e autonomia articulados a educação do campo, pois entendemos que tanto a educação do campo quanto tais conceitos têm muito a nos

ensinar e a contribuir para que o ato de se educar seja um processo cultural e histórico para a liberdade.

Visando responder as questões colocadas em nossa introdução, desenvolveu-se este trabalho de cunho bibliográfico com abordagem de natureza exploratória. Neste artigo, nos utilizamos da pesquisa qualitativa, utilizando a bibliografia de autores como (FREIRE, 1981, 1987, 1993 e 2006, AROYÓ 2012, OLIVEIRA 2016, SILVA 2021, ROQUE 2003 e BRANDÃO 1985 e 2007) para compreender os questionamentos levantados e reafirmar a contribuição que a educação popular tem a dar a educação em si e como um todo. Para reafirmar que a educação do campo como movimento tem construído um processo de educação capaz de envolver os sujeitos na busca pela autonomia.

Ancorados em Freire ao afirma que “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 e permanente movimento na história” (FREIRE, 2006, p. 136). Este artigo objetiva analisar as produções acerca da educação popular e do campo visando contribuir na resistência deste movimento ao processo de homogeneização e abandono que vive este território.

O diálogo em Freire (1987) apresenta uma dimensão metodológica ao viabilizar aos sujeitos a aquisição do conhecimento. Neste livro ela estabelece uma crítica radical à teoria da ação antidialógica, centrada na necessidade de conquista e na, ação dos dominadores, que preferem dividir para manter a opressão, deixar que a invasão cultural e a manipulação desqualifiquem a nossa identidade. Freire considera o conhecimento não como uma técnica apenas por fazer parte da própria natureza histórica dos seres humanos, mas como uma postura crítica que o diálogo implica.

CONCLUSÕES

O diálogo é uma das principais categorias analíticas do pensamento freiriano, junto a pergunta, a autonomia, a liberdade e a práxis. Freire, toma o diálogo como base do conhecimento humano. Destaca que, o diálogo faz parte das relações constitutivas do

conhecer humano, junto com o processo cultural e histórico de cada sociedade.

Neste sentido pressupomos que os sujeitos do campo reconhecem suas potencialidades na força da coletividade. Capazes de construir sua autonomia em defesa da soberania alimentar, da terra, das condições de trabalho e na busca de viver em condições dignas em seu território. Superando níveis de dependência e fortalecendo o trabalho de base, através da formação política, da autonomia territorial e local.

Transformando os espaços de reprodução social e material em espaços de vida, e de construção do poder popular. Esta compreensão se faz necessária nas práticas escolares, onde formam-se os sujeitos do campo, mas também articulada a formação das práticas culturais fora da escola.

Concebemos que a tomada de consciência de uma situação de exploração possa se dar tanto no que se chama o “contexto teórico” como nos “Círculos de Cultura” da experiência brasileira, onde um grupo de camponeses analfabetos, ao mesmo tempo em que aprendiam a ler um código linguístico, quanto nas experiências práticas do dia a dia e através do diálogo entre os sujeitos. Assim vão construindo pela vivência e pelas lutas coletivas sua identidade e desvendando a realidade sócio-histórica, dando-se conta de que seu analfabetismo era apenas um aspecto de todo um processo de dominação econômico-social e cultural à qual se encontravam submetidos.

Compreendemos também que essa tomada de consciência, esse aprender a ler e a escrever sua própria realidade, só é possível na e pela prática transformadora dessa realidade de opressão, nas lutas por direitos e no reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeitos de direitos. Na construção de um mundo melhor através da humanização mediada pelo diálogo, pela quebra das relações de saber e principalmente das relações de poder.

Pensando nisto, reafirmamos a centralidade da educação popular como espaço de construção de conscientização e resistência a todo processo de dominação e exploração. Contra toda forma de retirada de direito e de manutenção da ordem excludente que gera

tamanha desigualdade. Uma educação que como Freire veja o ser humano como um ser de relações, da cultura, do diálogo e de profunda solidariedade.

Partindo da articulação entre educação do campo, os saberes da vida e a realidade atual dos sujeitos que habitam o território, reconhecemos uma educação na busca de apontar caminhos reais para a superação dos problemas sociais.

Uma educação comprometida com a formação da classe trabalhadora, que dialogue com os diferentes jeitos de produzir, de viver e de se organizar. Em que o educando seja visto como sujeito consciente desta transformação capaz de se posicionar por uma sociedade justa e fraterna.

Concluimos que as propostas de educação referenciadas na Educação do Campo, a partir do paradigma defendido e sua articulação com a Educação Popular são e serão essenciais a sociedade em que vivemos, se queremos que esta seja pautada na justiça social.

As políticas educacionais produzidas precisam tomar por base a escuta social, seus sujeitos, os coletivos, dentre outros movimentos representativos da população do campo. O nosso desafio é aproximar a formação, fortalecer o diálogo e as lutas sociais, formar profissionais comprometidos com as escolas do campo e buscar uma educação que nos torne cada vez mais humanos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1985
- BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 49ª re da 1ª ed. São Paulo, Brasiliense. 2007.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33e. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

OLIVEIRA, N. A.; PROENÇA, Kátia Aparecida P Emancipação: uma perspectiva freiriana no GT-17 da ANPED no período de 2001 a 2007. Expressa Extensão, 2016.

SILVA, I. Escola, Território de Direito: Expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo. Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Centro Acadêmico do Agreste-UFPE, 2021.

EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA DE TEATRO POPULAR: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR ATRAVÉS DO TEATRO DO OPRIMIDO

Mariana Lima de Oliveira

RESUMO: O Teatro do Oprimido e a Educação Popular buscam incentivar a reflexão crítica sobre a realidade e pretendem ser ferramentas na transformação social e na superação das opressões. Nesta pesquisa, analisamos as experiências da Escola de Teatro Popular (ETP) em sua atuação na Educação Popular através do Teatro do Oprimido no projeto intitulado *Cidadania em Cena*. Acreditamos que o Teatro do Oprimido pode ser uma importante ferramenta na Educação Popular. Por isso, o objetivo desta pesquisa é analisar as experiências da ETP, para compreender como o Teatro do Oprimido e a Educação Popular se dão na prática dessa Escola e quais as possíveis relações entre elas. Nosso referencial teórico é o materialismo histórico dialético, na relação com o campo do Teatro Político e da Educação Popular. Os principais procedimentos foram a realização de entrevistas com membros da Escola, e a análise do Projeto Político-Cultural da ETP e dos relatórios das aulas do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Teatro do Oprimido. Transformação Social. Escola de Teatro Popular

INTRODUÇÃO

O Teatro do Oprimido, de acordo com Boal (2019), pretende ser um "ensaio" para a revolução. A Educação Popular, por sua vez, no defendido por Paulo Freire tem como objetivo ser uma ferramenta para a transformação da sociedade. Quando perguntado se a educação é revolucionária, Freire responde "sim, ainda que não seja a alavanca da revolução, ela se afirma como necessária para a revolução" (2018, p. 132). Boal afirma que o Teatro não fará sozinho a revolução, não é revolucionário em si mesmo (BOAL, 2019), enquanto Freire afirma que a educação sozinha não irá transformar a sociedade. Mas ambos,

teatro político/crítico e educação, têm um papel fundamental nessa luta, pela desnaturalização da realidade, pela superação das opressões e transformação para uma sociedade de outro tipo.

Partindo desse entendimento acerca do Teatro do Oprimido e da Educação Popular, o presente trabalho tem como objetivo analisar como esses dois fazeres se relacionam na prática da Escola de Teatro Popular (ETP). De que forma podem ser utilizadas para uma educação emancipadora e para a luta política. Acreditamos que o Teatro do Oprimido pode ser uma importante ferramenta da Educação Popular.

A ETP surgiu em 2017 como um espaço de formação teatral e política para militantes de movimentos sociais, onde se formariam no debate sobre cultura e nas práticas do Teatro do Oprimido para que pudessem voltar aos seus movimentos de origem e contribuir para o debate de cultura dentro deles. Ao longo de sua história, a ETP tem se transformado, a partir de avaliações de conjuntura, do cenário político, a Escola muda a sua forma de atuação para atender demandas dos seus militantes e, de alguma forma, ajudar na disputa política da esquerda. É ao se repensar, que em 2019 surge o projeto *Cidadania em Cena*, pelo qual a ETP cria relações com pré-vestibulares populares, como o +Nós⁵⁰ e o CEASM⁵¹, e começa a oferecer oficinas permanentes de Teatro do Oprimido no espaço desses pré-vestibulares, localizados em periferias do estado do Rio de Janeiro. Para além de uma formação em Teatro do Oprimido, o projeto pretende formar os participantes em um debate sobre cultura,

⁵⁰+Nós - Movimento de Educação Popular que se distribui por diversas cidades do estado do Rio de Janeiro, por meio da oferta de cursos pré-vestibulares.

⁵¹ CEASM - Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré é uma organização não-governamental (ONG) que surgiu em 1997 e está localizado no Morro do Timbau, no Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. O CEASM é organizado por moradores locais com o objetivo de atuar na defesa do direito à educação pública, especialmente, àquela ligada ao ensino superior, que costuma ser restrita às classes mais privilegiadas. O Curso Pré-Vestibular (CPV) está associado ao objetivo de ajudar os moradores da região a entrarem na universidade pública e de uma formação que procura pensar o direito à cidade, o respeito às diferenças étnicas, sociais, de gênero e a valorização da cultura e da arte local. (Disponível em <<https://cpvceasm.wordpress.com/>>)

política e estimular a percepção crítica da realidade e das questões territoriais.

Essa pesquisa, fundamentada no materialismo histórico, se desenvolveu a partir da realização de entrevistas com membros da escola, dentre eles os dois fundadores e três monitores do projeto *Cidadania em Cena*, além da análise de documentos, como os planos de aula e relatórios das turmas do projeto e o Projeto Político Cultural da Escola de Teatro Popular.

O artigo será dividido em quatro partes, a começar da presente introdução. Logo em seguida iremos desenvolver um breve debate sobre a concepção de Educação Popular abordada nesta pesquisa. A terceira parte, será uma análise da experiência da Escola na Educação Popular, através das oficinas de Teatro do Oprimido. Por fim, o último momento do texto é destinado às considerações finais e propostas de pesquisas futuras sobre a presente temática.

EDUCAÇÃO POPULAR: METODOLOGIA OU PRÁTICA POLÍTICA?

Um debate sobre Educação Popular nos parece pertinente: o que seria ela, uma metodologia através da qual os educandos aprendem melhor os conteúdos ou uma prática essencialmente revolucionária, que pelo trabalho com conteúdos articulado com o debate sobre a realidade, almeja construir junto aos educandos uma visão crítica do mundo e da sua própria realidade, fazendo-se descobrir que essa realidade é possível de ser transformada?

A segunda opção nos parece mais acertada, com base na leitura de textos de Paulo Freire acerca dessa forma de educação. Para Freire, a Educação Popular significa “caminhos, isto é, o caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã - e aí vem a utopia - as classes populares encontrem o poder” Freire (2018, p. 208). Ao ser um caminho para que a classe trabalhadora encontre o poder, a Educação Popular mostra o seu viés revolucionário, que busca uma mudança radical nas estruturas da nossa sociedade. Não seria possível que a classe trabalhadora encontrasse o poder na sociedade capitalista, a não ser

que seja para servir aos interesses do capital. Mas não é dessa chegada ao poder que Freire nos fala, é sobre uma chegada através da qual essa classe pudesse usar o poder a seu favor e isso só nos parece realmente possível em uma outra sociedade, conquistada pelas classes subalternas, uma sociedade na qual não existiriam mais opressão e exploração, a relação dos humanos com o trabalho, entre si e com a natureza seria de outro tipo, na qual a vida valeria mais do o lucro, a coletividade seria base de todas as relações. Uma transformação social para um outro mundo conquistada através da luta coletiva e anticapitalista.

Sobre essa educação, que mais do que uma metodologia, seria em si uma prática política, o autor pernambucano nos fala

Eu acho que uma das tarefas fundamentais de uma educação que seja política, como qualquer outra é política, mas tendo uma opção política em favor das classes trabalhadoras, para mim, uma das preocupações de tal educação é exatamente a de possibilitar o exercício no ato de conhecer o mundo, de conhecer o real, o concreto, da vida social, de desocultar pedaços ocultados do mundo pela ideologia dominante (FREIRE, 2018, p. 99).

A tarefa política da Educação Popular exige que esta desenvolva o seu trabalho para uma desocultação da realidade, seja através do ensino de conteúdos, seja através do debate sobre cultura e sobre o mundo. Um dos objetivos dessa educação é libertar os educandos e educadores da visão de mundo imposta pela ideologia dominante. Uma visão de mundo que faz pensar que as coisas são como são e não podem mudar. Que não existe outro mundo possível, além desse que vivemos. Quando na verdade, a sociedade é construída por nós e por isso pode ser transformada. Pensar e construir novos mundos de outro tipo se mostra como um interesse da Educação Popular, que se apresenta como ferramenta para a transformação social.

Desde as primeiras experiências de Educação Popular no Brasil, esta já era entendida como “instrumento de transformação da

estrutura social, cujo objetivo deveria ser o de formar pessoas conscientes”, afirma Ventura (2001, p. 9). Foi nesse momento, das primeiras experiências da Educação Popular, que Paulo Freire iniciou a sua atuação nessa educação libertadora, junto ao Movimento de Cultura Popular (MCP), se tornando um dos principais nomes dessa temática. É esta concepção defendida e utilizada por Freire em sua prática educativa, que mais se aproxima da prática da Escola de Teatro Popular.

O QUE É A EDUCAÇÃO POPULAR PARA A ESCOLA DE TEATRO POPULAR?

A Escola de Teatro Popular (ETP) desde o seu começo já se entendia como um espaço educativo. Porém, foi apenas com o desenvolver de seu trabalho que a ETP começou a se reconhecer como um espaço de Educação Popular. Ao longo dos primeiros anos a Escola sofreu algumas modificações. A Escola começa a criar oficinas permanentes e montar grupos, cria uma relação com pré-vestibulares populares, e é nesse momento que o trabalho de Educação Popular fica mais claro.

Para a ETP, a Educação Popular é a prática que, a partir dos saberes e da cultura popular, tem como objetivo a construção de uma criticidade dos educandos acerca do mundo e da própria realidade. A Escola entende ainda a Educação Popular como uma ferramenta para superação das opressões e transformação da sociedade.

De forma mais geral, inicialmente, aprendemos que a Educação Popular é uma prática feita com o povo, as classes populares, que partindo dos saberes populares, da realidade concreta do povo e com o povo, tem por objetivo a construção de uma criticidade. A Educação Popular se propõe a ser uma ferramenta para superação das opressões e transformação da sociedade (ESCOLA DE TEATRO POPULAR, 2021).

Uma descoberta importante, na sua prática e pesquisa sobre Educação Popular, foi a de que a história da Educação Popular está

ligada aos movimentos sociais. Os movimentos são uma escola para a Educação Popular, essa forma de educar comprometida com as lutas populares. É onde ela encara seus desafios concretos e seus educadores são levados a, a partir da crítica e reflexão sobre o seu trabalho, se refazer.

Para a ETP, não interessa aqueles que falam de Educação Popular como aquela destinada a uma população homogênea, passiva, sem história. A Escola entende a classe trabalhadora como distinta, heterogênea, repleta de contradições que não devem ser negadas e sim analisadas e trabalhadas. Passando a aceitar os dilemas e não negá-los, o principal material de trabalho da Escola passa a ser as contradições existentes no interior da classe trabalhadora. Um exemplo do trabalho com as contradições nas cenas da ETP está em uma cena de teatro-fórum, a primeira feita pela Escola e que foi apresentada em ocupações e outros espaços.

Na cena a contradição aparece em uma situação na qual ao mesmo tempo que o responsável pela ronda noturna se mostra indignado ao saber de uma situação de violência na ocupação e disposto a fazer algo, logo muda sua atitude ao saber quem é o agressor, que seria o eletricista da ocupação, pois ele é um sujeito importante para a ocupação. Contradições como essa são comuns na classe trabalhadora, nos movimentos sociais, nas relações sociais em geral e se buscamos a superação das opressões, precisamos entender a existência das contradições e pensar a partir delas também.

O debate de cultura e da Educação Popular se apresenta para a Escola a partir do entendimento de que a cultura não é uma propriedade que alguns têm e outros não. A cultura é algo próprio do ser humano. Todos somos fazedores de cultura. Uma discussão próxima ao defendido por Freire e outros autores da Educação Popular. Para além da cultura, como a ação do homem que transforma a natureza, existe também o debate sobre a cultura como arte e é esse debate o mais importante para a prática da ETP, como uma escola de teatro que faz Educação Popular com oficinas permanentes de Teatro do Oprimido.

A ETP entende a arte como ferramenta para o conhecimento do mundo, tanto o mundo no qual vivemos, quanto o mundo que

deixou de ser e aquele que ainda está por vir.

Ser artista deve significar buscar ser intérprete do sistema que vivemos e das contradições que ele impõe aos indivíduos. Deve também significar abrir mão desse lugar encastelado que se desconecta da realidade social, assim como da ideia de que arte é para poucos. Temos como imperativo a socialização dos meios de produção da cultura e da arte (ESCOLA DE TEATRO POPULAR, 2021).

É a partir das oficinas de Teatro do Oprimido que a ETP passa a entender a necessidade de debates sobre Educação Popular. Para a Escola, não faz sentido o uso do Teatro do Oprimido, suas técnicas, jogos e da construção de cenas se esse trabalho não partir da realidade dos participantes. Em suas oficinas, a ETP busca desenvolver com os grupos a criticidade diante do mundo em que vivem com a intenção de muni-los de armas para que possam mudar objetivamente os problemas identificados em conjunto, ainda que esse objetivo não seja tão fácil de ser alcançado.

A ETP parte de uma afirmação defendida por grupos de Educação Popular de que “a cabeça pensa onde os pés pisam”, e por isso, a realidade dos educandos deve ser a base nesse fazer. Porém, a Escola vai um pouco além e defende que “a cabeça precisa pensar para além de onde os pés pisam”, entendendo que não devemos nos restringir aos saberes do senso comum, é preciso ir além disso, a Educação Popular não deve se limitar a trabalhar apenas com o que seus educandos vivem imediatamente. “Nós achamos que o conhecimento particular, fragmentário do mundo é o que já nos foi imposto pela nossa condição social”, Escola de Teatro Popular (2021)

Gramsci (1999), nos *Cadernos do Cárcere*, desenvolve uma análise sobre o senso comum relacionando-o à filosofia. Para isso, ele inicia seus apontamentos e encaminhamentos para um estudo da filosofia afirmando que existe um preconceito em relação a filosofia que precisa ser destruído, preconceito esse que estaria atrelado à ideia de que é algo muito difícil e restrito a um determinado grupo de cientistas. Em contraposição, o autor afirma que a filosofia está

contida

1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore” (GRAMSCI, 1999, p. 93).

A filosofia estaria, de acordo com o autor sardo, presente em diversos momentos e situações da vida de todos os humanos. Gramsci distingue mais “praticamente” os conceitos de filosofia e senso comum, com a intenção de mostrar a possível passagem de um momento para outro, da saída do senso comum, para chegar à filosofia, o que também é por ele chamado de “bom senso”. Na diferenciação dos dois conceitos, o autor afirma que “na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao contrário, destacam-se as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular”, Gramsci (1999, p. 101)

Em outro momento de seus escritos afirma ainda que existe uma “estreita relação entre folclore e “senso comum”, que é o folclore filosófico” Gramsci (2002, p. 133). O folclore para Gramsci deveria ser estudado

como “concepção do mundo e da vida”, em grande medida implícita, de determinados estratos (determinados no tempo e no espaço) da sociedade, em contraposição (também esta, na maioria dos casos, implícita, mecânica, objetiva) à concepções do mundo “oficiais” (ou, em sentido mais amplo, das partes cultas das sociedades historicamente determinadas) que se sucederam no desenvolvimento histórico.[...] Concepção do mundo não só não elaborada e assistemática - já que o povo (isto é, o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade que existiu até agora) não pode, por definição, ter concepções elaboradas, sistemáticas e politicamente organizadas e centralizadas em seu (ainda que contraditório) desenvolvimento - como também múltipla

(GRAMSCI, 2002, p. 133- 134).

O autor italiano continua mais a frente em seu texto

O folclore só pode ser compreendido como um reflexo das condições de vida cultural do povo, ainda que certas concepções próprias do folclore ou perdurem mesmo depois que as condições foram (ou pareçam ter sido) modificadas ou, então, deem lugar a combinações bizarras (GRAMSCI, 2002, p. 134).

Compreendendo o saber popular ou senso comum como uma forma das classes populares entenderem o mundo, a partir da sua ação concreta, das suas experiências e suas reflexões, a Educação Popular não pretende desconsiderar por completo os saberes produzidos pelos educandos, mas partir deles para superá-los e chegar ao bom senso, ao conhecimento científico, reconhecido socialmente. Sobre a relação entre senso comum e saber científico, Freire conta o seguinte relato ao falar do trabalho do educador popular progressista

A humildade do educador progressista propõe a ele ou a ela a abertura e o respeito necessários para essa saberia, da qual muitas vezes o educador progressista escapa. Por exemplo: uma vez, um educador de São Paulo me disse que em um grupo, em um círculo de cultura que tratava de alfabetização, durante a discussão, um homem do nordeste brasileiro referiu-se à questão da noite e do dia. E o homem deu uma explicação que o grupo inteiro aceitou. Vou repetir a belíssima explicação que não corresponde a nenhum achado científico. O homem disse: “A noite é o resultado do cansaço das baterias do sol, quando o sol se esgota por causa do seu trabalho durante o dia inteiro; então, entra em um grande túnel que está feito para isto e ali descansa, enquanto suas baterias são recarregadas, e quando estão prontas, chega o amanhecer e ele sai do túnel iluminando o mundo.” É uma coisa linda, mas não é científica. Este é um saber do senso comum, mas existem outras expressões do senso comum que têm quase o mesmo rigor que

nós temos na ciência. Qual é o papel do educador popular frente a isso? É respeitar, não dar um sorriso irônico para esta definição do sol, da noite e do dia. Se amanhã houver um interesse em aprofundar isto, o educador poderá voltar e trazer um embasamento científico, pode inclusive trazer um físico que irá explicar um pouco esse fenômeno (FREIRE, 2018a, p. 229 - 230).

Quando a ETP diz que parte do entendimento de que “a cabeça pensa onde os pés pisam”, mas que não se detém a isso e entende que “a cabeça precisa pensar para além de onde os pés pisam”, estamos falando de respeitar os saberes populares, não desconsiderá-los por completo. Porém, havendo interesse, aprofundá-los, dar a eles o embasamento científico, para que os educandos possam superar os seus conhecimentos iniciais e adquirir maior domínio de conteúdos e conhecimentos produzidos pela ciência. Diante disso, a Escola entende que,

emancipar-se é, de certa forma, não corresponder ao papel que o capitalismo espera de nós. É romper com os interesses sobre o mundo [...] que nos são impostos pela nossa condição de classe, de gênero, de origem, de nacionalidade ou de raça. Que o chão da fábrica onde os pés pisam não seja o único mundo que podemos imaginar e que o nosso papel na divisão social do trabalho - qualquer que seja - não limite o mundo sobre o qual podemos nos debruçar (ESCOLA DE TEATRO POPULAR, 2021).

Nessa perspectiva, os saberes populares são o ponto de partida para a superação e para que os educadores e educandos consigam construir novos conhecimentos, novos saberes. É a partir da construção de novos conhecimentos, do conhecimento do nosso mundo e de novos mundos que podemos reconhecer que outros mundos são possíveis, que a transformação do nosso mundo, da nossa sociedade é possível.

Nas experiências da ETP, durante as oficinas, construíram-se

alguns saberes práticos e alguns aprendizados. A Escola passa a perceber alguns pontos em comum entre o Teatro do Oprimido e a Educação Popular. Aqui nos cabe ressaltar que essas duas experiências falam da vida das pessoas e perceber isso foi essencial para os rumos do trabalho com os grupos. As cenas montadas pelos grupos ao final do processo de primeiro ano de oficinas relatam as histórias dos próprios grupos.

O trabalho desenvolvido no projeto *Cidadania em Cena* foi pensado em etapas justamente por entender que o Teatro do Oprimido trata de questões da vida das pessoas que estão participando da oficina, questões que são muitas vezes delicadas. É necessário um grau de confiança dos participantes para que possam se expor e de responsabilidades daqueles que conduzem a oficina, para lidar com as histórias de cada um. Como o objetivo do projeto é o de formar grupos, e para que essa confiança entre os participantes e uma relação de acolhimento no grupo fosse se construindo aos poucos, a primeira etapa com as turmas foi voltada para o trabalho com jogos teatrais e cenas mais livres, para que as pessoas pudessem ir se aproximando da prática teatral e o grupo fosse se estruturando melhor.

Eu diria assim, a gente tem um processo mais amplo que a gente pensa no início que é bom, o nosso objetivo é formar um grupo [...] Então passava por a gente formar um grupo e também porque o próprio fato de que a gente estava fazendo Teatro do Oprimido, significa que as pessoas vão falar sobre a vida delas, sobre situações da vida delas que muitas vezes, muita gente acaba passando por situações delicadas, [...] elas acabam dividindo muito sentimentos delas, isso é algo delicado, isso é algo profundo, e tudo mais. Isso demanda muitas vezes um lugar que você só consegue acessar quando você tem confiança nas pessoas que estão ali, que você tem alguma relação, seja com as pessoas que estão fazendo ali com você, seja com os próprios facilitadores, com os *curingas* (NADAI, Daniel, 2021)⁵².

⁵² Entrevista com Daniel de Nadai, monitor e coordenador da ETP, em 18/03/2021, realizada pela autora do trabalho.

Apenas quando os grupos já estavam mais configurados, já não existia uma alternância tão grande de pessoas, o que é comum no início em turmas de teatro, é que o trabalho mais aprofundado com o Teatro do Oprimido e a sua relação com a realidade dos participantes foi posto em prática. É nesse momento também que os grupos começaram a pensar as suas cenas, que foram criadas com base em exercícios anteriores, mas também com histórias e temáticas sobre as quais as turmas queriam falar.

E aí o que é Teatro do Oprimido e tudo mais, as técnicas, vamos começar a pensar na cena de vocês do final do ano [...] Tiveram algumas etapas de como que a gente faz para formar, para criar essas cenas né [...] Cada aula que a gente propôs essa metodologia foi dando um pouquinho para o todo da cena. [...] De forma geral é isso, a gente sempre pensa nessa etapa da formação de grupo, depois nessa etapa do Teatro do Oprimido mais aprofundado, de como a gente já começa a pensar em cenas [...] (NADAI, Daniel, 2021)⁵³.

Um momento muito interessante foram também as oficinas que as turmas participaram juntas, que se tornou um espaço para que os grupos de diferentes lugares se conhecessem e todos se entendessem como pertencentes a um grande grupo, a Escolas de Teatro Popular. Outras experiências bastante enriquecedoras que já faziam parte das práticas da ETP antes do *Cidadania em Cena* também aconteceram nesse processo. A turma de Caxias A teve a oportunidade de oferecer uma oficina de teatro em um evento do RUA - Juventude Anticapitalista, na qual os próprios alunos conduziram os jogos.

a prática da ETP era justamente essa, eu, Samantha, Marx, a gente só conseguiu começar a pegar mesmo, sentir que a gente tinha parte da coisa do Teatro do Oprimido, quando a gente começou a dar os jogos, seja nos sábados da ETP, seja construir oficina junto. Então, por exemplo, a gente fez uma

⁵³ *Ibidem*

oficina no MTST, eu e Marx fizemos uma oficina no Congresso Estudantil da UFRJ, uma oficina com o RUA para o Congresso, fizemos oficina em... no acampamento do RUA em 2019. Enfim, essa dinâmica da gente poder ir para movimento, a gente fez acho que também uma oficina na Vito Giannotti, de poder ir, usar o movimento, muitas vezes o seu próprio, mas também outro, como escola, sabe, de onde você vai na prática aprender foi muito bom para a gente (NADAI, Daniel, 2021)⁵⁴.

O fato de a turma estar em um espaço de um movimento social oferecendo uma oficina de teatro e de os próprios alunos assumirem a condução dos exercícios, é uma parte importante no processo de aprendizado, de apropriação das técnicas, de sentirem que estão aprendendo e conseguindo utilizar os conhecimentos aprendidos em outros espaços.

Um aprendizado da Escola sobre o papel do educador popular foi o de que o educador não pode ser apenas um receptor das histórias alheias, não pode estar ali apenas escutando as histórias de seus educandos e não contar as suas histórias. É necessário, que na Educação Popular, que o educador também compartilhe sua história, suas experiências, seu eu.

E acho que quando a gente faz isso olhando sempre através dessa pedagogia, que é a pedagogia da gente contar a nossa própria história, que é a pedagogia também da gente poder criticar e pensar criticamente sobre as nossas realidades, e fazer isso tudo através da nossa prática, através da nossa prática teatral, eu acho que isso inclusive tem várias questões. Tem benefícios sociais no sentido [...] do que a gente trava na luta social. Mas tem muitas atualizações sobre o processo que a gente vive, como jovem, por exemplo, eu sou jovem também, os meus alunos na Maré são jovens também e a gente está ali em um processo de pensar e descobrir quais são as formas de contar a nossa própria história, de falar sobre as nossas realidades e de intervir nessa realidade, de mudar, de fazer

⁵⁴ *Ibidem*

ações concretas sobre isso (SU, Samantha, 2020)⁵⁵.

O educador popular não pode ser alguém que chega no território, dá a sua aula e vai embora, sem criar nenhum tipo de laço. É preciso que se crie entre o educador, os educandos e o território algum tipo de relação.

Nesse processo é importante a gente não se entender só como arte-educador, mas se entender como militante. Quando eu digo militante, eu quero também dizer educador, eu acho que o educador e o militante, educador enquanto defende o Paulo Freire, é alguém que não está presente só na sala de aula, é alguém que tem relação com o território, tem relações fora da sala de aula nos lugares onde as pessoas tão. Esse trabalho de acompanhar as pessoas, de realmente se preocupar, esse é o trabalho que eu acho que a gente tem que buscar. E se a gente não conseguir fazer isso em lugares que estivermos futuramente, a gente vai ter muita dificuldade em criar novas turmas, novas relações com o território (NADAI, Daniel, 2020)⁵⁶.

Um outro aprendizado foi o de que é preciso, ao debater as estruturas de opressão da sociedade e como elas se articulam com a vida nos territórios, para a partir daí pensar as oficinas e cenas, ter cuidado para não estigmatizar os dilemas do lugar.

Um saber adquirido, talvez, seja que na prática da educação popular a escuta é algo essencial, é a partir da escuta crítica, primeiro momento de contato com o território, com os educandos, que o educador passa a entender quais as necessidades e interesses, quem são seus educandos e quais temas trabalhar com eles.

⁵⁵ Entrevista com Samantha Su, monitora e coordenadora da ETP, em 03/08/2020, realizada pela autora do trabalho.

⁵⁶ Entrevista com Daniel de Nadai, monitor e coordenador da ETP, em 28/07/2020, realizada pela autora do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de Educação Popular na ETP nos possibilita perceber uma forte relação com o Teatro do Oprimido. São duas práticas que tratam da realidade dos seus participantes, de suas opressões, procuram analisar de forma crítica essas opressões, para que se possa pensar nas possibilidades de superação. Percebemos através desses fazeres, a do Teatro Político e a da Educação Popular, um caminho que se relaciona em busca de uma sociedade de novo tipo.

A Educação Popular conforme elaborada pela ETP possui uma concepção que se origina, além dos estudos teóricos, nos aprendizados práticos da escola e pode ter algumas particularidades em relação a concepção de outros movimentos sociais. As relações entre Teatro do Oprimido e Educação Popular foram sendo cada vez mais evidenciadas, principalmente quando se trata da percepção de que são práticas que tratam da realidade das pessoas, do seu cotidiano, que muitas vezes abordam questões delicadas, como as opressões e por isso, é preciso certo cuidado dos educadores. É necessário que os educadores contem a sua história, permitam se expor, quando querem que seus educandos se exponham. A Educação Popular é uma relação de trocas, de diálogos.

Por terem um objetivo final semelhante, serem ferramentas nas lutas populares e na transformação social, e por serem práticas que possuem pontos em comum, como o fato de serem diretamente relacionadas à vida das pessoas que as praticam, o Teatro do Oprimido pode contribuir com a Educação Popular em seu fazer e vice-versa.

As formas como essas práticas se relacionam podem ser as mais diversas, as contribuições que podem se proporcionar mutuamente também. Por isso e pelo fato de ter sido feito com um grupo em específico, este artigo é apenas o início de uma pesquisa que ainda precisa ser melhor desenvolvida. Acreditamos que Educação Popular e o Teatro Político tem muito a contribuir nas lutas políticas e continuaremos pesquisando essas práticas e a sua relação com a luta dos oprimidos, com o mundo do trabalho, com a educação da classe

trabalhadora e entre outras temáticas importantes na luta de classes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular - São Paulo: Brasiliense, 2012. - (Coleção Primeiros Passos; 318)

BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas / posfácio de Julián Boal - São Paulo: Editora 34, 2019 (1º Edição). 232 p.

Dicionário gramsciano (1926-1937) / Organização Guido Liguori e Pasquale Voza; Tradução Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis ; Revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. - 1. ed.- São Paulo :Boitempo, 2017.

ESCOLA DE TEATRO POPULAR. Programa político-cultural da Escola de Teatro Popular. 2021

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular/organização Ana Maria Araújo Freire - 1º ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor / Paulo Freire, Ira Shor; tradução Adriana Lopes; revisão teórica Lólio Lourenço de Oliveira. - 14. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Antonio. Que fazer: teoria e prática em educação popular. - 13. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932 - 1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 1 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 83 - 226.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2º ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 13 - 53.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 27 (1935): Observações sobre o

“folclore”. In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 6 / Antonio Gramsci; tradução, organização e edição: Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 131 - 138.

MIRANDA, Kênia. Da Educação Popular à luta sindical: a organização dos trabalhadores da educação na ditadura civil-militar brasileira. In: Trabalhadores e ditaduras: Brasil, Espanha e Portugal / Organizadores: Marcelo Badaró Mattos e Rúben Vega. - 1. Ed. - Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 347 - 368.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. EJA trabalhadores, Rio de Janeiro, 2001.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES DA TRADIÇÃO QUILOMBOLA NO CONTEXTO ESCOLARIZADO

Luciene Tavares da Silva Lima⁵⁷

Patrícia Cristina de Aragão⁵⁸

RESUMO: Este artigo tem por objetivo, discutir sobre a educação escolar quilombola e a formação docente articulada a experiência cultural e social dos saberes e fazeres da Comunidade quilombola Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande –PB. Trata-se de uma pesquisa Bibliográfica e documental, onde reflete a relação entre os professores que atuam na escola e sua formação continuada e a Educação escolar Quilombola. Realizou-se um levantamento bibliográfico relacionado a essas temáticas e estabeleceu-se um diálogo com GOMES (2012, 2018), acerca da educação escolar quilombola e ressignificação dos currículos; SANTOS (2018) e CANDAU (2014), com a formação dos professores, como também as Diretrizes curriculares para a Educação escolar Quilombola e documentos que versam sobre o assunto. Acreditamos que na prática educativa escolar quilombola, apresentar no currículo da escola os saberes da comunidade e suas memórias, contribui para a formação educativa dos estudantes e colabora para formar valores e diálogos sobre a história e cultura comunitária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Quilombola. Diálogo. Formação docente.

INTRODUÇÃO

No campo educacional se faz necessário ter um olhar para a Formação continuada dos professores numa perspectiva voltada para a diversidade. Este artigo tem por objetivo discutir sobre a educação

⁵⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba. lucienebeleanegra@hotmail.com

⁵⁸ Professora do Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba. patriciacaa@yahoo.com

escolar quilombola e a formação docente articulada a experiência cultural e social dos saberes e fazeres da Comunidade quilombola Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande –PB. A Proposta é problematizar a Educação escolar Quilombola em interface a formação de professores dentro de uma perspectiva Freiriana, observando as questões dialógicas de Freire para pensar a formação dos professores que educam dentro das Comunidades quilombolas. Metodologicamente esse estudo está assentado numa pesquisa Bibliográfica e documental, onde utilizamos como referencial teórico: GOMES (2012, 2018), trazendo uma discussão acerca da educação escolar quilombola e ressignificação dos currículos; SANTOS (2018) e CANDAU (2014), acerca da formação dos professores, como também as Diretrizes curriculares para a Educação escolar Quilombola e documentos que versam sobre o assunto. O texto está organizado em dois movimentos reflexivos, o primeiro fazemos alusão à Formação de professores e Educação escolar Quilombola, e em seguida pensamos a Educação quilombola na Formação de professores a partir das Comunidades de quilombo.

CAMINHOS NO TRAJETOS DO QUILOMBO

No Brasil, os marcos legais relativos a inclusão da história e cultura do povo negro, a exemplo da lei 10.639/2003, fruto da luta incansável do movimento negro, procurou reverter a situação do país através da educação escolar. Esta lei, ao ser obrigatória em todas as escolas públicas e privadas ao ser sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, reconfigurando um novo modelo para a educação e dando coordenadas para uma nova construção na qual, possibilitou o olhar voltado para a diversidade do nosso país.

Em 2010, a partir das políticas de diversidade étnico-racial surgiu, uma nova modalidade de educação, a educação escolar quilombola. A educação escolar quilombola, é uma modalidade de educação que surgiu na conferência Nacional da Educação, no eixo 6 da CONAE relacionado a discursão da diversidade e inclusão, onde se fazia presente o movimento negro e quilombola em busca de seus

direitos. Assim como as demais modalidades existentes, a importância de tratar das especificidades e principalmente no que tange a educação escolar do povo quilombola faz parte da garantia de direitos para essa população. Sua configuração para tratar das especificidades desta população, e com isso a resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, definiu as diretrizes para a educação escolar quilombola. Partindo deste pressuposto o currículo da escola sofre modificações. A partir da implementação desta modalidade, verificou-se o início de trabalhos que colocasse em pauta as questões do povo negro e quilombola, cumprindo com seu papel educacional perante a sociedade e fazendo valer a legislação.

As comunidades quilombolas são ricas em manifestações culturais, e as crianças ao saírem de suas casas levam consigo esta experiência cultural para o ambiente escolar, porém muitas vezes estes conhecimentos não são discutidos na escola, fazendo com que a mesma não se sinta pertencida na sua cultura o que implica na construção de sua identidade.

A educação Escolar Quilombola, portanto, foi pensada para os povos negros e sua implementação é acompanhada pela consulta prévia do poder público às comunidades envolvidas e suas organizações, de maneira a não levar em conta somente os aspectos, normativos burocráticos e institucionais que configuram as políticas educativas. (BRASIL, 2013).

Esta modalidade educacional precisa ter sua prática efetivada, pois desde sua criação percebe-se que o trabalho para com a mesma é individualizado, percebemos que o este, é desenvolvido por um ou outro professor, e na maioria das vezes são professores negros, inseridos na militância, e esta pauta precisa fazer parte da prática pedagógica de todos os professores e efetivado de verdade, para não tornar o processo da educação dos educandos quilombolas desfalcados, levando a desmotivação destes, e até mesmo a evasão escolar, pois quando isso acontece os alunos não se sentem parte do meio ao adentrar o ambiente escolarizado.

As escolas quilombolas, fazem parte da educação do campo e quilombola, estão em sua maioria situadas em comunidades rurais, desta forma, é preciso atentar para a questão do território, suas manifestações culturais, costumes, modos de viver e como é possível aprender com a cultura deste povo. Os saberes das pessoas idosas da comunidade é um saber que só tem a somar nessa perspectiva, pois são as histórias dos griot's que dão sentido ao que torna-se real ou não no quilombo, e essas mesmas histórias podem fazer parte do ambiente escolar contribuindo para a formação identitária de seus indivíduos.

Segundo Gomes (2018) a leitura sobre os negros, sua história e cultura em nosso país tem sido regulada pela sociedade mais ampla via um racismo ambíguo e o mito da democracia racial, uma visão que vem sendo disseminada em muitos espaços estruturais do poder e que marca de forma diferenciada a história do povo negro. A educação escolar deve estar atenta a essas questões, a escola precisa desconstruir preconceitos e estereótipos, pois faz parte da formação das pessoas como cidadãos.

A educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro. A mudança nesse estado de coisa tem sido fruto da luta do movimento negro. E nos, últimos anos, tem sido tema de intervenção artística, poética e política, de uma parcela da juventude negra, sobretudo as jovens negras. (GOMES,2018, p.95.)

Como podemos ver na fala da autora, o movimento negro vem lutando por mudanças no campo educacional, as quais se voltem para as especificidades do povo negro, e a escola precisa ser contribuinte na valorização e construção identitária dos estudantes, somando com os mesmos nas lutas por garantias de direitos dos cidadãos, pois a escola é um local político que trabalha com a diversidade.

Gomes (2011), relata que os ativistas do Movimento Negro sempre tiveram como questão central a luta pela escolarização dessa

população historicamente alijados dos bancos escolares, mesmo sendo conhecedora não ser esta a única solução, pontua que a educação ocupa um lugar importante na produção do conhecimento e contribui na formação de quadros intelectuais e políticos, e que o nível de instrução é usado como critério para selecionar ou excluir quando se trata do preenchimento de vagas de emprego. Cavalcante et al (2017), afirmam que

A escola como fonte de afirmação da identidade afro-brasileira e africana, ainda é um desafio desenvolver, nesse espaço, novas propostas pedagógicas que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens de forma horizontal e Inter e transdisciplinar. (CAVALCANTE ET AL., 2017, p.2).

Ser professor hoje, envolve um apanhado de questões, ao mesmo tempo que mexe com diversas estruturas, Candau (2014)

Ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas. (CANDAU,2014, p.34)

É importante uma ressignificação no currículo da escola, para que este possa dar visibilidade a efetivação de uma política educativa que contemple a educação escolar quilombola. As diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola aponta justamente isso, um currículo que seja diferenciado, que se renove de acordo com o tempo e as vivências do ambiente escolar e comunitário.

O currículo da Educação escolar Quilombola deverá considerar os aspectos gerais apontados nas diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas explicitados nestas diretrizes. (BRASIL,2012, p.439)

Ao analisarmos a palavra “currículo”, percebemos que são várias as definições que esta recebe, e que todas trazem significados que somam para o processo educativo; desde os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, objetivos propostos, avaliações, planejamentos, até as experiências escolares vivenciadas pelos alunos.

Nesse apanhado de sentidos e significações, sabendo da importância que traz cada um desses significados, procuramos aqui focar no que se refere as experiências escolares e nas relações sociais, vividas no contexto escolar, uma interação que deve ser indissociável, que contribui eficazmente para a formação das identidades dos alunos.

Incluir no currículo da escola as especificidades da população quilombola trazendo reflexões de suas vivências trabalhando a memória dos idosos as histórias de vida das pessoas do lugar, suas manifestações culturais entre outros além de ser uma forma de acolher, é também contribuir para o pertencimento identitário dos quilombolas locais, é um trabalho pautado na diversidade, e são vários os desafios ao pensar num currículo que realmente contemple a diversidade, porém é possível.

Ao tratar sobre o campo Educacional, mas precisamente ao que se refere a questão do Currículo a autora Nilma Lino Gomes (2012), diz que nós vivemos um momento ímpar no que diz respeito ao campo do conhecimento, e que é nas ciências humanas que o debate acerca da diversidade epistemológica tem maior espaço, que os avanços, as novas indagações e também os limites da teoria educacional repercutem na prática pedagógica, e os desafios dessa prática querendo ou não vão impactar a teoria, indagando conceitos e categorias, questionando interpretações clássicas sobre a educação que ocorre dentro e também fora da escola, e a autora aponta que todo esse processo atinge o currículos e que é necessário estes passarem por mudanças para acompanhar e atingir os objetivos propostos p lampo da educação.

De certa forma a luta da população negra no Brasil ainda é invisibilizada nos bancos escolares as escolas não tem um currículo adequado que dê visibilidade a essas especificidades na prática, e

observando esse contexto Gomes chama a nossa atenção para o desafio da descolonização dos currículos.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012,p.102).

De acordo com a autora já vem sendo feito todo um trabalho para que os currículos escolares possam passar por essa descolonização, saírem da rigidez, pois tudo isso só afeta cada vez mais a população negra que tanto tem lutado por direito de igualdade, e de se sentir inserido e pertencido dentro do ambiente escolar. Desta forma percebemos o quão importante é o estado Brasileiro efetivar na prática a formação continuada dos professores, para que o memos possam ser conhecedores da cultura afro-brasileira e africana e perceberem a necessidade deste diálogo e os ensinamentos na sala de aula. Os professores precisam ser reflexivos, que o trabalho aconteça no coletivo pautado no diálogo, que de acordo com Gomes (2012), é preciso ter “um diálogo constante entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES2012 p. 102).

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em

preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL 2014, p.11).

Outro documento que também vem tratar da importância da formação de professores é o texto das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais que faz a seguinte indagação:

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes. (BRASIL, 2006, p20.)

É um trabalho baseado na coletividade e cada um vai desempenhando o seu papel, o Estado as secretarias de Educação, Gestores professores, todo o conjunto educacional. Para desenvolver o trabalho em sala de aula, é importante que os professores busquem sempre conhecimentos acerca das relações étnico- raciais, e não apenas só o que estão posto nos livros didáticos, hoje temos a possibilidade de buscar informações por diversos meios como internet grupos de estudos cursos de formações e tantos outros. É preciso trazer o debate acerca da questão racial no Brasil para dentro da sala de aula, pois ao silenciarem essas questões, estão contribuindo para a permanência da discriminação racial, Gomes chama a nossa atenção dizendo que no contexto da educação escolar a discriminação racial e faz presente como fator de seletividade na instituição escolar, e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa, para a autora:

Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no

contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p.105)

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais no texto que trata sobre a educação escolar Quilombola diz que:

A proposta uma Educação Quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além das estruturas reais e necessárias para que este processo se desencadeie. Anunciamos, por fim, um plano de ação que contempla a concepção de educação que coletivamente, foi construída. (BRASIL, 2006, p143.)

A partir do texto das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais percebemos mais ainda como o diálogo pautado na coletividade se faz necessário contudo:

Propor diretrizes para se viabilizar a implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação quilombola é um exercício de buscar os conceitos, não apenas na sua fora teoria mais na perspectiva de que ele solidifique uma proposta político-pedagógica que possibilite a educação das relações étnico-raciais. (BRASIL, 2006, p154.)

Vivemos em um mundo diverso, podemos notar, se olharmos por exemplo para o Brasil, a diversidade imensa que ele carrega, seja no que se refere a cultura, a religiosidade, as etnias, enfim, é um misto, um pluralismo, de vivências, ideias e concepções. Contudo, quanto mais diverso ele é, maior é a luta pela compreensão de conhecer o “novo”, digo novo no sentido de reconhecer a diversidade do seu povo, suas culturas, crenças, religiosidades, uma diversidade que precisa ser compreendida e respeitada.

A escola precisa adequar seus currículos a realidade, pois só assim se consegue desenvolver um trabalho que contemple esse universo diverso, chamado de educação escolar. Para que isso aconteça, um dos passos primordiais é a escuta, ouvir a comunidade local onde a escola está inserida, trabalhar em conjunto escola e família.

O diálogo precisa acontecer entre este coletivo, escola e realidades sociais, para a formação de professores reflexivos e que tenham um olhar para com este leque de culturas, principalmente as que são negadas e silenciadas nos currículos, pois tratar da diversidade é um compromisso que a educação deve assumir. Porém de acordo com Gomes (2012), mesmo estas questões sendo percebidas, é preciso considerar, que há também mudanças no horizonte, ou seja, no trabalho voltado para a diversidade, ainda que seja de forma muito lenta, mas tem acontecido, percebe-se que a força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos.

No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga, sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade, nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. (GOMES,2012, p.106).

Como podemos verificar a partir do posicionamento da autora no tocante ao currículo escolar, este precisa adequar-se as realidades locais, trabalhando numa perspectiva intercultural que

abrace a diversidade. Ao pensar numa ressignificação dos currículos das escolas que esteja em consonância com a política educativa voltada para educação escolar quilombola, que esteja de acordo com o que está posto nas diretrizes curriculares para esta modalidade educacional, um dos fatores importantes que carece uma ressignificação e continuidade diz respeito à formação continuada dos professores, e que deve ser de forma contínua. Contudo, é preciso pensar numa formação continuada que busque entender e compreender a educação escolar quilombola.

O educador começa a encontrar o real sentido de suas práxis pedagógicas quando conhece e valoriza seus educandos, o território em que os mesmos se encontram inseridos, na partilha de semelhanças e diferenças de saberes. A lei 10.639/2003, desde sua sanção prevê a formação continuada dos professores, porém na prática nem sempre isso acontece, e sabemos que essa formação continuada se faz necessário, pois são questões que precisam ser orientadas para serem trabalhadas em sala de aula, as quais muitos educadores não tiveram em sua vida estudantil e/ou formacional contato para com esses conhecimentos. De acordo com Santos (2018), ao se relacionar à inserção da temática étnico-racial nos cursos de formação de professores tanto inicial como continuada a autora diz que:

É indispensável para a construção de um educador reflexivo, para a aquisição de competências docentes que os permitam avaliarem e reavaliarem suas práticas pedagógicas, possibilitando a seleção de conteúdos e metodologias que valorizem a diversidade e promovam a opção por caminhos que visem a solução dos conflitos, em especial os de motivação étnica em sala de aula. (SANTOS, 2018,p.95.).

Compreendemos que a formação dos professores o debate em torno da questão quilombola no campo da educação é primordial, pois, muitos docentes que estão no cotidiano da sala de aula de uma escola quilombola, não tiveram em suas graduações e ao longo da vida conhecimentos voltados para a história e cultura afro-brasileira e

africana, e nem mesmo sobre o território quilombola, por este motivo é fundamental este debate na formação continuada.

É importante ter neste tipo de formação o debate em torno das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola, pois a maioria das escolas situadas em territórios quilombolas e/ou mesmo os que estão fora destes, tendo o entendimento que as instituições que recebem alunos oriundos vindo destas comunidades, também são consideradas escolas quilombolas, apesar de várias não se reconhecem enquanto tal.

Isto ocorre justamente por desconhecerem o que está posto na legislação, porém é necessário a formação destes docentes partindo do contexto que a maioria destes profissionais que estão inseridos nas instituições quilombolas, não são da comunidade e desconhecem totalmente a realidade quilombola local.

O desconhecimento, pode provocar o reforço em torno do preconceito e discriminação, bem como, atos de racismo, desde os da cor de pele, até a forma como são pronunciadas algumas palavras dentro do quilombo. De acordo com Silva, apud Miranda (2018), com relação ao tratamento conferido pela escola à linguagem de estudantes de uma comunidade quilombola, suas tonalidades de pele e suas linguagens eram frequentemente tidas como alvo de discriminação.

Conhecer a comunidade escolar e local onde a instituição estar inserida é fundamental, a interação escola/comunidade, a troca de saberes é o primeiro passo para compreender como são as vivências e poder contribuir na construção identitária dos alunos que ali estão, fazendo-os se sentir valorizados e inseridos dentro do espaço escolar.

Na sala de aula, um aspecto que pode contribuir para trabalhar neste sentido é a proposta interdisciplinar, pois o trabalho pedagógico deve ser pensado com e para o coletivo, através do diálogo dos profissionais e as áreas do conhecimento, na perspectiva interdisciplinar, tendo um olhar crítico/social, onde valorize as contribuições que cada área do conhecimento tem para com a educação.

Para que este trabalho ocorra é preciso haver uma interação de saberes entre as diferentes disciplinas nas quais dialoguem positivamente, e que os professores compreendam a importância em se trabalhar na perspectiva interdisciplinar e o progresso que pode trazer para o processo ensino e aprendizagem.

O trabalho pedagógico numa perspectiva interdisciplinar, evoca abertura evoca abertura ao diálogo entre as áreas do conhecimento que supere a fragmentação das disciplinas [...]. Aliar a interdisciplinaridade ao trabalho docente somente é possível quando o professor compreende as possibilidades que esse eixo integrador pode oferecer ao ensino e a aprendizagem. (SANTOS, 2018,p.102).

A formação dos professores das escolas quilombolas deve levar em consideração as especificidades locais, tendo em vista que estes territórios são dotados de pessoas com vivências específicas, deve-se valorizar e trabalhar o contexto local no que se refere, aos modos de vidas destes povos, manifestações culturais, tradições, a memória coletiva dos idosos que por sua vez são excelentes Griot's e tem conhecimentos que vem passando em um processo geracional que contribuem de forma enriquecedora para com a práxis pedagógica.

A demanda de professores inseridos nesses territórios é enorme e em sua maioria todos esses educadores não são da comunidade na qual a instituição está inserida, tornando, contudo, o processo mais lento, quanto a valorização de sua cultura, do seu povo.

Desta forma é necessária a formação continuada desses professores voltada para a educação escolar quilombola, pois ninguém ensina aquilo que não sabe, é preciso aprender para ensinar e assim poder alcançar uma aprendizagem de qualidade

Em Caiana dos Crioulos, algo que ocorre frequentemente, são as contratações de profissionais de fora da Comunidade, mesmo dentro do território existindo pessoas capacitadas. Esta é uma das pautas da comunidade, em suas lutas, para que sejam efetivadas políticas públicas que visibilizem esses profissionais, deem

oportunidades para mostrarem seus talentos, e com certeza a escola só tende a ganhar com esses conhecimentos somados.

Um debate que surge sempre nas reuniões comunitárias em Caiana, diz respeito a efetivação de cotas para os quilombolas por meio dos concursos públicos do município, porém seria preciso criação de lei municipal e aprovação da câmara de vereadores. Focar na educação que se volte para a diversidade e as especificidades locais é importante, pois é um caminho que nos direciona à isso, a partir do momento que conhecemos que o Brasil é um país racista e que os negros tiveram seus direitos negados na sociedade e isto assola até hoje, faz com que enxergamos essa realidade e trabalhe para desconstruir esses perorai-vos e trabalhe pela igualdade de direitos na prática. O trabalho com a diversidade é dever de todos nós cidadãos e cidadãs.

É preciso pensar urgentemente em uma formação continuada de professores que seja voltada para os saberes e fazeres da comunidade quilombola que vise trabalhar em cinco eixos que são: 1- A identidade; 2- Os saberes e fazeres da comunidade; 3- A valorização desses saberes; 3- A memória social do Quilombo; 4- As expressões culturais que são elaboradas dentro do território quilombola que são frutos de um saber comunitário e, 5- A valorização das pessoas da comunidade.

O saber comunitário desenvolvido na comunidade quilombola é um conhecimento cuja memória vai o construindo, para os professores que vai pensar uma educação que se voltem para esses saberes, eles precisam pensar as subjetividades das crianças a partir das experiências de vida que elas trazem do seu território, neste sentido se torna importante que o professor em formação continuada que vai atuar no quilombo, valorize a memória social do povo quilombola, procurando aprender, entender, valorizar e problematizar esse conhecimento.

Isto está relacionado aos conhecimentos no geral, como por exemplo: procurar conhecer o que a comunidade produz, quais os tipos conhecimentos que fazem parte da história da comunidade, suas expressões e manifestações culturais, rezas, ritos, desenvolvidas na comunidade, como um valor, social, cultural e educativo. Como

professora nascida e criada dentro da comunidade, uma das lideranças e militante do movimento negro, percebo que são fatores primordiais para que a educação quilombola seja efetivada na prática de verdade, pois não é suficiente pensar somente nas políticas educacionais, mas sim necessário entrelaçar tais políticas com o conhecimento que a comunidade tem.

Dialogar sobre a comunidade quilombola no contexto educacional, permite trazer ao campo do ensino novas conformações sobre as práticas docentes, que se estendem na discussão em torno das aprendizagens de crianças de quilombo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como as demais modalidades, a educação escolar quilombola precisa ter uma atenção especial, pois o Brasil, além do mercado de trabalho promoveu discriminação racial também por meio da escolarização, e se tratando dos territórios quilombolas isso se deu de forma mais distorcida ainda. Focar nas tradições culturais desses povos é uma forma de garantia de direitos dos cidadãos nessas localidades.

Consideramos importante, discutir e refletir sobre a formação dos professores que atuam na Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos a partir da Educação escolar, como sumamente significativa para as aprendizagens dos educandos. Quando o professor dialoga com a comunidade e os saberes que delas são provenientes, ele desenvolve uma prática educativa alçada nas perspectivas e propostas de Paulo Freire, enfatizando o diálogo, a conscientização Cidadã e propiciando a problematização de questões que fazem parte do cotidiano e a realidade social das crianças da comunidade. Consideramos que este trabalho, ele contribui e é relevante nas discussões acerca da Educação escolar quilombola e da Formação de professores, que atuam em escolas quilombolas, em interface com os Saberes Freirianos de Educar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Educação Básica. Diretrizes Curriculares.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília / DF - outubro - 2014.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** - Brasília: SECAD, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Porto Alegre, v.37, n.1, p.33-41, jan. /abr.2014.

CAVALCANTE, Fabiana Lopes; SILVA, Edilania de Paiva; DOURADO, Emanuela Oliveira Carvalho. **Panorama da Educação Quilombola e a Formação para professores a partir da lei 10.639/2003**. Fabiana Lopes Cavalcante-Universidade do Estado da Bahia-UNEB- Edilania de Paiva Silva-Universidade do Estado da Bahia-UNEB-Emanuela Oliveira Carvalho Dourado -Universidade do Estado da Bahia-UNEB Lucemberg Rosa de Oliveira-Universidade do Estado da Bahia-UNEB -Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1236-1250, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384

_____. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**/Nilma Lino Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes,2017. 3ª Reimpressão, 2018. ISBN 978-85-326-5579-0. 1. Educadores 2. Movimento Sociais 3. Negros Brasil-Condições Sociais 4. Negros – Educação 5. Sociologia Educacional I. Título.

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

SANTOS, Nádía Farias Dos. Entre Saberes e fazeres Docentes: O ensino das relações étnico- raciais no cotidiano escolar. / Nádía farias dos Santos. -1.ed.-Curitiba: Appris,2018. 157p.21cm (Ciências Sociais.

REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR: INOVAÇÕES E CRIATIVIDADE NA CONTEMPORANEIDADE SOCIAL E POLÍTICA

Paulo Afonso Barbosa de Brito

RESUMO: O presente trabalho analisa experiências de movimentos sociais articulados em redes, como fontes e inspiração para inovações e criatividade nos processos educativos de mobilização social. Para tal se dedica ao estudo de uma experiência concreta - a Articulação do Semiárido (ASA). Trata-se de experiências para o enfrentamento da crônica “crise hídrica” na Região Nordeste do Brasil, em torno da qual foi formulado o Projeto Um Milhão de Cisternas (P1MC) e posteriormente o Projeto Uma Terra duas Águas (P1+2), negociados e realizados em parceria com o governo federal e governos estaduais. Para análise das experiências utilizou-se dos métodos da observação participante e entrevistas coletivas. Já para a análise teórica, partimos das teorias dos novos movimentos sociais e do paradigma da educação popular freireana.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais. Educação Popular. Redes sociais. Participação popular.

INTRODUÇÃO

Os chamados “flagelados da seca” se transformaram na expressão mais comum para caracterizar a população do semiárido brasileiro, construindo uma identidade que foi afirmada e transmitida para o imaginário nacional, através da música, da literatura, da pintura, do cinema, dos discursos políticos. A região é também reconhecida por relações sociais e políticas marcadas pelo coronelismo e autoritarismo, que, segundo Roberto Malvezzi (2003), mantêm e reproduzem estruturas fundiárias baseadas no latifúndio com fortes relações clientelistas através da conhecida “indústria da seca”, que tem sido utilizada como instrumento para manter a situação secularmente inalterada, e para ampliar ilimitadamente as desigualdades sociais.

O presente artigo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Redes de Movimentos Sociais e Cidadania Democrática no Nordeste Brasileiro”. O presente estudo enfoca a questão da solidariedade e da participação, como condições para criar e manter os vínculos sociais e garantir conquistas coletivas. Assume como foco principal a análise de uma rede concreta de organização e ação social, como formas fundamentais de expressão dos interesses coletivos que se expandem à medida que as próprias redes (seus membros individuais e coletivos) criam e assumem metodologias específicas de ação em rede; conseguem legitimidade de suas demandas junto ao conjunto da sociedade, às forças políticas presentes no jogo político local e global; provocam mudanças significativas na realidade local e fortalecem os vínculos solidários na base social, constituindo, assim, um novo sujeito social e político.

O nosso objeto de estudo específico é a experiência inovadora da Articulação do Semiárido – ASA, e através desta experiência, estamos realizando uma análise sociológica da presença das redes como significativo fenômeno de dinamização da vida comunitária e de mobilização social, capaz de provocar importantes impactos na realidade atual. Trata-se de uma rede presente em onze estados do país (região do semiárido: o Nordeste e parte dos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo), analisamos seu processo de constituição e consolidação, destacando em torno de que as pessoas se aproximam e se envolvem em ações coletivas e lutas sociais e políticas, no esforço de enfrentamento e superação dos problemas vivenciados.

Nossa opção metodológica buscou construir a maior aproximação possível entre o pesquisador e o público pesquisado, consideramos que este é um caminho importante para captar as singularidades da experiência pesquisada: em torno de que as pessoas se agrupam, como tecem os vínculos sociais, elaboram estratégias de ação e organização, como na prática se constrói e se mantém uma experiência participativa na qual atores articulam-se, compondo afinidades e diferenças, relações solidárias e disputas individuais, mas sendo participantes efetivos de processos de mudança social. Baseado nas metodologias qualitativas, assumimos técnicas de observação participante e de entrevistas individuais com lideranças da ASA.

Para nossa análise teórica, nos beneficiamos das teorias dos novos movimentos sociais, particularmente das elaborações de Alberto Melucci (2001) e de pesquisadoras nacionais como Ilse Sherer-Warren (1996, 1999) e Maria da Glória Gohn (2003, 2005). Bem como no paradigma da Educação Popular, através das abordagens de Paulo Freire (1970, 1980), ao postular processos de educação libertadora e da conscientização, com a participação voltados para a transformação das pessoas e do meio social onde vivem.

Entre as conclusões registramos que as redes de movimentos sociais se consolidam como uma importante estratégia de ação dos movimentos sociais entre o final do século XX e início do século XXI. Em uma das Regiões consideradas mais “atrasadas” do país, consolida-se um novo sujeito social e político, a ASA, como experiências participativas e de construção de vínculos sociais, através de “comunidades de afeto ou de valores”, de lutas por vida melhor e intervenção na política local e global, expressam interesses coletivos, que se ampliam para constituição de novas esferas públicas.

O SEMIÁRIDO BRASILEIRO: UMA HERANÇA DE POBREZA E SUBDESENVOLVIMENTO, MAS TAMBÉM DE LUTA E RESISTÊNCIA

Roberto Malvezzi (2003), comentando sobre a ideia amplamente difundida do Nordeste brasileiro, especialmente do Semiárido, para explicar a situação de pobreza e subdesenvolvimento que caracteriza a Região, lembra que, “A imagem difundida do semiárido brasileiro é a de crianças raquíticas, do solo esturricado, dos açudes secos, dos retirantes nas estradas, dos animais mortos, da migração da asa branca” (MALVEZZI, 2003: 64). Contudo, o mesmo autor lembra que, esta também é uma região reconhecida por relações sociais e políticas marcadas pelo coronelismo e autoritarismo, que, segundo Roberto Malvezzi (2003), mantêm e reproduzem estruturas fundiárias baseadas no latifúndio com fortes relações clientelistas através da conhecida “indústria da seca”, que tem sido utilizada como instrumento para manter a situação secularmente inalterada.

Cerca de dois terços da Região Nordeste é formada pelo semiárido, a região que, segundo Aldo Rebouças (1997), é conhecida como polígono das secas. Esta delimitação, contudo, já foi modificada pelo menos dez vezes, desde o império, obedecendo a critérios sempre mais políticos do que ecológicos (REBOUÇAS, 1997, p. 131 – 132). Trata-se de uma região com características bastante semelhantes às de outros semiáridos quentes do mundo: Secas periódicas e cheias frequentes dos rios intermitentes, solos arenosos, rasos, salinos e pobres em nutrientes essenciais ao desenvolvimento de plantas. (REBOUÇAS, 1997, p. 133).

Com o advento da República, as intervenções públicas para enfrentar a questão não mudaram substantivamente, apenas criaram-se instituições para dar prosseguimento ao que já vinha sendo realizado no período da Regência e do Império. No início do século, em 1909, foi criado o Instituto de Obras Contra as Secas (IOCS), que, na seca de 1950 – 51, foi transformado em Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). Nesse último ano, foi criada a lei que define o “polígono das secas” uma extensa área que atinge todos os estados da região Nordeste, mais o norte dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo . Após a seca de 1957 – 58, foi criada a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Nos últimos anos, a questão do semiárido volta com força espetacular para a agenda social e política do Brasil e do mundo, exigindo novas respostas institucionais e governamentais.

Vários especialistas (Aldo Rebouças, Leonardo Guimarães Neto, Tânia Bacelar de Araújo, Manoel Correia de Andrade, Roberto Malvezzi, Gustavo Maia Gomes, entre outros) se recusam a imprimir ao determinismo físico-climático a condição para definir o desenvolvimento e a qualidade de vida do povo nordestino. Para eles, as condições físico-climáticas podem até ser consideradas como condicionantes que afetam e, relativamente, dificultam a vida, mas não podem ser responsabilizadas pelo quadro de pobreza amplamente manipulado e sofridamente tolerado.

A tradição econômica, marcada por grandes latifúndios, tem se manifestado resistente a mudanças. Todos os dados disponíveis

confirmam que a concentração fundiária tem aumentado no Nordeste. (MALVEZZI, 2003).

Para Roberto Malvezzi (2003, p.63), o semiárido brasileiro não é só clima e vegetação, não é apenas solo, sol ou água. “É povo, é música, é festa, é arte, é religião, é política, é história, é processo social”. Ele lembra que existem vários semiáridos no planeta, porém nenhum deles tem a pluviosidade do brasileiro, nem sua extensão, nem sua densidade demográfica. “Também em nenhum deles as condições de vida são tão precárias como aqui. Evidentemente, não é um problema de natureza, é uma questão política, social e cultural” (Idem, p. 64). Uma longa trajetória de lutas e resistências, conforme trataremos a seguir, também marcam a identidade da Região.

CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA ARTICULAÇÃO DO SEMIÁRIDO (ASA): AS LUTAS SOCIAIS NO SEMIÁRIDO

Na década de 1970 e início dos anos 80, apesar das enormes perseguições e intimidações por parte das forças do regime militar e do latifúndio, articulam-se vários movimentos sociais no campo, como o movimento sindical, e alguns movimentos eclesiais de camponeses, como a Animação dos Cristãos no Meio Rural (ACR) e o Movimento de Evangelização Rural (MER), que posteriormente veio a se constituir enquanto Comissão de Pastoral da Terra (CPT). Provavelmente uma das experiências de organização popular no semiárido foram as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) pois significaram importante expressão eclesial popular em todo o Brasil, constituindo-se como significativa sementeira de movimentos populares e das lutas democráticas no país.

Estes movimentos desenvolveram várias formas de organização comunitária, lugares onde as pessoas se encontram, se ajudam, constroem laços de amizade e solidariedade. Há registros significativos da presença destes movimentos em diversas lutas de resistência pela posse da terra e pelo acesso à água na região (Hoornaert, 1997). A multiplicação destas experiências, juntamente com outras de caráter educativo ou social, é responsável pela criação do Fórum Seca em 1989.

A ORGANIZAÇÃO EM REDE, DINAMISMO SOCIAL E INTERVENÇÃO PÚBLICA

É em meio ao processo mobilizador anteriormente descrito, que o movimento sindical dos trabalhadores rurais, envolvendo outros movimentos sociais no campo e outras entidades da sociedade civil no Nordeste, enfrentam a grande seca de 1992 – 93. Segundo Ângelo Zanré (1997), os dados disponíveis na SUDENE indicam que esta foi a pior seca do século, atingindo 99% dos municípios do Ceará, 93% do Rio Grande do Norte, 92% da Paraíba, 89% de Pernambuco. Nesse período, agravaram-se os problemas de saúde da população, com forte aumento da desnutrição, loucura, suicídio (ZANRÉ, 1997).

Como em secas anteriores, esta também é marcada pelos saques realizados por camponeses famintos, ora ocupando prédios públicos, ora saqueando feiras livres, depósitos públicos de alimentos, caminhões transportando alimentos em vias públicas. Em 1992, Zanré (1997, p. 13 – 19) registra os seguintes saques: Pernambuco, 60 saques, mobilizando 56.610 pessoas; Alagoas, 13 saques, com 15.675 pessoas mobilizadas; Paraíba, 49 saques, com 29.345 pessoas mobilizadas; Rio Grande do Norte, 77 saques, com 10.299 pessoas; Ceará, 80 saques, com 48.551 pessoas.

As mobilizações do início da década de 1990 demonstram algumas diferenciações em relação às anteriores. Percebem-se como, ao lado dos históricos saques, outras iniciativas vão sendo realizadas, como uma crítica qualificada às iniciativas governamentais para o enfrentamento da questão:

A emergência e a atualidade da questão da seca no Nordeste demonstra claramente a falta de vontade política da elite dirigente brasileira em criar condições possíveis de convivência com este fenômeno presente na maior parte da região Nordeste. (ZANRÉ, 1997, p. 7 – 8).

Março é um mês emblemático para amplas parcelas de trabalhadores rurais nordestinos, devido a presença de forte traço cultural, marcado pelo dia de São José, com várias celebrações e

previsões sobre as condições de chuvas para o ano. Este também é o dia que vários trabalhadores guardam para o início do plantio, dizem que “plantam no São José para comer no São João”. Entre 14 e 16 de março de 1993, realizaram-se marchas, caravanas, de centenas de trabalhadores e trabalhadoras para uma manifestação unitária em Recife. As delegações dos diversos estados do Nordeste se encontraram no Marco Zero, centro histórico do Recife, onde se juntaram a outros trabalhadores e participantes dos movimentos sociais locais e saíram em marcha para o bairro do Engenho do Meio, onde está localizada a SUDENE.

A escolha de ocupar esta autarquia em particular se deve ao fato de entenderem que a SUDENE não só representa o Governo Federal no Nordeste como também é o polo aglutinador dos interesses diversificados dos governos estaduais na região [...] No processo de ocupação, os trabalhadores moviam-se diante da possibilidade de redirecionamento da natureza e da função estatais da SUDENE e do resgate do seu papel enquanto um instrumento de mediação e de disputa do espaço público governamental. Foi esta perspectiva que alimentou toda a trajetória de mobilização e organização do movimento. (FREITAS e SILVA, 1993: p. 38).

Tal atitude possibilitou aos trabalhadores rurais, entre outras conquistas, a abertura de diálogo com o governo federal, mobilizou debates no Congresso Nacional e, principalmente, ampliou um grande leque de articulação com diversos sujeitos coletivos da sociedade civil. Entre as possibilidades abertas, o governo federal solicitou ao movimento sindical que formulasse, no prazo de sessenta dias, um projeto capaz de apresentar um outro caminho para a resolução dos problemas da seca e da fome no Nordeste. Tanto pelo tempo reduzido quanto pela pouca articulação anterior das “propostas alternativas”, o documento proposto não esconde fragilidades, mas sugere um profundo redimensionamento na escolha das prioridades e na gestão dos recursos públicos destinados a resolver os problemas da seca no Nordeste.

Neste processo de negociação foi elaborada a plataforma em torno de “Ações Permanentes para o Desenvolvimento do Semiárido Brasileiro”, em um seminário realizado em maio de 1993, no prédio

da SUDENE, com a participação de 112 entidades da sociedade civil. Diniz (2002, p. 42), ao citar o documento final do Fórum Nordeste, indica que a construção das propostas se articulavam em torno dos eixos:

a) garantir uma infra-estrutura básica tanto produtiva (armazenamento, reserva hídrica, energia elétrica, insumos) como social (transportes, saneamento básico, comunicação, escolas, postos de saúde); b) garantir a participação dos pequenos produtores na formulação, gestão e avaliação de políticas públicas, capacitando seus representantes para participar dos conselhos gestores; c) organizar os pequenos produtores e sua produção para uma intervenção articulada no mercado (associações e cooperativas), agregando valor à produção por meio do beneficiamento da produção primária; d) garantir aos pequenos produtores o acesso à terra; e) gerar, sistematizar e difundir com as organizações dos produtores, tecnologias apropriadas a cada microrregião; e f) identificar e incentivar pequenas empresas não agrícolas a partir das potencialidades de cada microrregião. (Fórum Nordeste, 2002, p. 42).

Estas decisões podem ser consideradas como profundamente inovadoras na tradição de enfrentamento das secas, a começar pela nova terminologia utilizada, que tenta romper com o caráter imediatista que tem caracterizado tais iniciativas até então. Ao se identificarem como “frentes produtivas”, os seus participantes se dedicam a construir um produto que, necessariamente, deve ser algo de uso ou consumo coletivo, ou, quando individual, usado por quem trabalhou/ produziu, não sendo pensado como emergência, mas como produção de longa duração e em benefício de todos. As atividades mais comuns foram: recuperação de estradas, consertos ou ampliação de barreiros, barragens, açudes, escolas.

O Fórum Nordeste (criado a partir da ocupação da SUDENE, sucedendo o anterior Fórum Seca) passou a estimular a continuidade da articulação nos Estados, para manter o processo de mobilização, bem como a monitoria das ações negociadas com o governo federal. Desse modo constituiu-se Fórum do Campo (FOCAMPO) no Rio

Grande do Norte e a Articulação do Semiárido na Paraíba (ASA – PB), e outros fóruns com outras denominações nos diversos estados da Região. Os anos seguintes foram marcados por este processo de articulação e mobilização.

Entre 96 e 97, várias iniciativas foram viabilizadas, sobretudo pelo movimento sindical organizado na CONTAG, o que possibilitou a realização do Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF). A política pública negociada com o governo se estrutura em quatro linhas de ação: trabalho, renda mínima e segurança alimentar; abastecimento de água; manutenção dos rebanhos, com fornecimento de ração e complemento alimentar; programa de crédito especial para investimentos em infra-estrutura hídrica e produtiva nas propriedades familiares do semiárido.

Entre março de 1993, com a ocupação da SUDENE, e novembro de 1999,- com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre desertificação (ou COP – 3, como ficou mais conhecida), que se realizou em Recife, como parte das Conferências específicas que são decorrência da ECO – 92, a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, desencadeou-se um intenso processo de mobilização e articulação, que veio a se formalizar neste último ano como Articulação do Semiárido Brasileiro ou ASA – Brasil.

Trata-se de uma trajetória que articula grupos comunitários, comunidades de base, sindicatos – os quais que realizam o trabalho organizativo e mobilizador na base, no local onde as pessoas vivem e trabalham – e passa pela realização de ações mais articuladas ou mobilizações que foram constituindo estruturas organizativas, que, por sua vez, fortaleceram as mobilizações e o enfrentamento do poder instituído, como foi a ocupação da SUDENE, e de outros órgãos públicos em quase todos os estados da região. Essa trajetória criou as condições para negociações de políticas públicas, cujas expressões mais visíveis, foram as frentes produtivas de trabalho, os Conselhos de Desenvolvimento Rural, o Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF).

Durante a COP – 3 e o Fórum Paralelo foram criados alguns espaços de intercâmbio e diálogo, dentre os quais se destaca a

audiência com o ministro do meio ambiente fruto da articulação de um grupo de entidades ligadas à ASA. Nessa audiência, foi apresentada a proposta de uma experiência, em execução desde o ano anterior, conhecido como “Programa de Mobilização Social 1 Milhão de Cisternas” (P1MC). A proposta de construir um milhão de cisternas se apresentava, por um lado, como uma pretensão concreta, uma vez que a incipiente experiência já apresentava resultados significativos, e, por outro lado, como uma bandeira simbólica, um convite ao compromisso e à solidariedade social, pois a pretensão era lançar uma grande campanha nacional de sensibilização da sociedade civil para o enfrentamento da questão.

Na gestão do governo Lula, a articulação iniciada garante enorme potencialização das ações e dos modelos de organização em rede. A ASA assume uma espetacular capacidade de intervenção, abrindo diálogos com os diversos governos estaduais, envolvendo mais de 2000 organizações sociais permanentemente articuladas em rede. Ao se aproximar na prática a ideia original da construção de um milhão de cisternas, e, diante das diversas avaliações do efeito positivo das mesmas para a qualidade de vida das pessoas, grupos e comunidades, um novo projeto é elaborado e negociado com o governo, o Programa Uma Terra duas Águas (P1+2), que tenta enfrentar uma questão mais estrutural que é a questão da terra.

Para demonstrar a capacidade mobilizadora de uma organização permanentemente articulada em rede, em dezembro de 2011, a partir da ingerência do ministro da integração nacional, o governo federal anunciou a ruptura da parceria com a ASA e, paralelamente, iniciou a distribuição de cisternas de polietileno (PVC), alegando que, deste modo, seria mais rápido levar água até às famílias do Semiárido. Num espaço de pouco mais de uma semana a ASA realizou uma enorme mobilização, com cerca de quinze mil pessoas, ocupando a ponte que liga as cidades de Petrolina em Pernambuco, e Juazeiro na Bahia, chamando a atenção da imprensa nacional e internacional, denunciando o caráter empresarial e os lobbies criados para transferir a implantação das cisternas para uma grande empresa, tanto pela questão metodológica, quanto técnica e política. Tal iniciativa constituiu uma nova plataforma de negociação

e proposição, constituindo-se novos mediadores, forçando o governo a voltar atrás em sua decisão, e continuando a parceria e o método de trabalho com efeitos bastante animadores.

NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS, REDES DE MOVIMENTOS E EDUCAÇÃO POPULAR: UM DEBATE CONTEMPORÂNEO

Segundo Alberto Melucci (2001), um dos pesquisadores que mais tem estudado os movimentos sociais na segunda metade do século XX e no início do século XXI, os ‘movimentos’ contemporâneos se apresentam como redes de solidariedade com fortes conotações culturais e, precisamente estas características os diferenciam sempre mais claramente dos atores políticos ou das organizações formais (MELUCCI, 2001, p. 23). Para ele, o movimento é composto de unidades diversificadas e autônomas, que dedicam à sua solidariedade interna uma parte importante dos seus recursos. Uma rede de comunicação e de intercâmbio mantém, todavia, essas células em contato entre elas; informações, indivíduos, modelos de comportamento circular por muito tempo nas pequenas redes, passando de uma unidade a outra e favorecendo uma certa homogeneidade do conjunto (Idem, p. 95).

Os movimentos nas sociedades complexas são redes submersas de grupos, de pontos de encontro, para este autor,

“[...] A agregação tem caráter cultural e se situa no terreno da produção simbólica da vida cotidiana. [...] As formas de mobilização externas refletem as características de solidariedade interna que podem se expressar assim: a agregação é pontual, isto é, surge em torno de um objetivo determinado; a agregação é do presente e não persegue objetivos de longo prazo e inalcançáveis...”. (Idem, p. 97 – 98).

Estas novas formas de mobilização e organização que valorizam, sem formular hierarquias ou níveis de importância, o individual e o coletivo, o político-mobilizador e o afetivo, a

solidariedade e a individualidade, trazem em si, segundo o próprio Melucci, suas forças e suas fraquezas. Entre os méritos das redes, Melucci destaca a mobilização de solidariedades primárias, difíceis de serem articuladas em estruturas organizativas complexas; também a de flexibilidade e imediatibilidade que em organizações mais estruturadas seriam impraticáveis; a possibilidade de expressar questões conflituais e necessidades de participação do cotidiano que não se revelam em outros modelos organizativos hierarquizados. Quanto às fraquezas, ele destaca: os riscos permanentes de fragmentação; dificuldades em montar objetivos gerais e de longo prazo; dificuldades em envolver-se em problemas de política no sentido próprio.

Entre os autores nacionais encontramos as contribuições de Maria da Glória Gohn, para quem, desde a última década do século passado, percebe-se a expansão de muitos movimentos: alguns se institucionalizando na forma jurídica de Organizações Não Governamentais (ONG's); outros entrando em crise e desaparecendo. Novos estilos de organização e mobilização surgiram; as bandeiras de luta e as estratégias de ação também se diversificaram, a negociação com os poderes públicos (não só o poder executivo) passou a fazer parte do cotidiano e a concepção de pluralismo exigiu um novo tipo de relacionamento com o Estado. Ou seja, constatam-se profundas transformações também na vida dos movimentos sociais neste novo século. (GOHN, 2005, p. 13 -14).

Particularmente com relação ao Estado e ao debate democrático, Gohn enfatiza a questão da autonomia, muito fortemente defendida na história dos movimentos sociais no Brasil, mas com fortes modificações na atualidade:

“Os movimentos construíram um entendimento sobre a questão da autonomia diferente do que existia nos anos 80. Atualmente, ter autonomia não é ser contra tudo e todos, estar isolado ou de costas para o Estado, atuando à margem do instituído; ter autonomia é, fundamentalmente, ter projetos e pensar os interesses dos grupos envolvidos com autodeterminação; é ter planejamento estratégico em termos de metas e programas; é ter crítica, mas também proposta de

resolução para os conflitos que estão envolvidos [...]”.
(GOHN, 2003: 16 – 17).

Já para Ilse Scherer-Warren (1996, 1999), o debate sobre os movimentos sociais se articula necessariamente com o debate das redes de movimentos, o qual está relacionado à reflexividade dos atores e de seus analistas, o que para a sociologia significa manter a relação com o pensamento crítico, a dialética, que relaciona a prática social com a teorização da realidade. Para ela, o fenômeno das redes, seu espetacular desenvolvimento nos tempos atuais, deve ser entendido como um processo de avanço dos movimentos sociais, sobretudo na década de 90. Tal fenômeno articula três dimensões: a solidariedade local e planetária; o fortalecimento dos próprios movimentos sociais e da sociedade civil; a ampliação da legitimidade de suas demandas e de sua própria existência (Scherer-Warren, 2002).

Por seu turno, a abordagem de Paulo Freire, postulando mecanismos para uma “educação libertadora”, associa tal postulado à participação e à conscientização, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação deles próprios e do meio social onde vivem, (FREIRE, 1970), intencionalidade que ganha novos significados nas diversas lutas dos movimentos sociais por direitos e participação cidadã.

Ao associar a ação dos movimentos sociais com os processos de conscientização propostos por Paulo Freire, pressupomos que, conforme o próprio Freire, a conscientização não significa um ato mecânico, instantâneo, de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos onde se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência crítica e problematizadora da própria realidade. A participação em movimento sociais pode ser considerada como espaços privilegiados para essa consciência crítica, uma vez que:

“A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] 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. [...] A conscientização [...] supõe, por sua vez, o superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada (FREIRE, 1980, p. 26 e 90).

Ou seja, estamos assumindo que na obra de Paulo Freire, a educação, como ato educativo de conhecimento e como prática de liberdade e como ato político, está eivada de condições para a participação, que significa uma das formas de expressão da conscientização, e da constituição de comunidades aprendentes no interior dos movimentos sociais, uma vez que estes, implicam necessariamente uma leitura de uma realidade opressora que precisa ser transformada.

CONCLUSÕES

A trajetória da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA Brasil) é demonstrativa da possibilidade de seres humanos, mesmo em situações de extrema vulnerabilidade, assumirem opções sensíveis e orgânicas em defesa de um modo de vida baseado na solidariedade, na cooperação, no pertencimento. Valores estes, mediados pela constituição de expressões organizativas e de luta social e política, em torno de uma expressiva rede de movimentos sociais.

A iniciativa em abrir o diálogo com o governo, em torno do Programa de Mobilização Social Um Milhão de Cisternas (P1MC), deve-se ao interesse da Articulação em transformar uma iniciativa que já vinha se realizando pelo esforço da sociedade civil, em política pública, portanto, em política universalizável. Trata-se de uma opção por construir uma “plataforma da solidariedade”, em torno de uma questão central para uma região e para a vida de centenas de milhares de pessoas e de uma região. Essa plataforma se realiza em torno de quatro esferas complementares:

1º - Referência para práticas de solidariedades locais, desde o trabalho coletivo ou em mutirão para a construção das cisternas, que inclui a definição de prioridades para a escolha das famílias a serem beneficiadas; a distribuição de tarefas e responsabilidades de acordo com as habilidades de cada um; a compra do material; o trabalho de construção; a constituição e administração do fundo solidário, até a articulação de pessoas para ajudarem em possíveis tarefas em outras comunidades ou em campanhas e lutas gerais.

2º - Constituição de condições para solidariedade no interior da sociedade civil nacional, como a realização de campanhas para sensibilizar e despertar interesse de grupos, entidades, empresas, também de outras regiões do país. Neste sentido, registram-se experiências como as do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC Paulista, que realizou campanha em sua base social, favorecendo a construção de 490 cisternas em alguns municípios de Alagoas, Bahia, Pernambuco; dos estudantes e professores do Colégio Marista de Montes Claros – MG, que realizaram campanha e enviaram os recursos para a construção de cisternas no Vale do Jequitinhonha e, durante as férias, viajaram para participar da inauguração das cisternas; da Federação Brasileira dos Bancos (FEBRABAN), que realizou convênio com a ASA nacional para construção de centenas de cisternas em todos os estados do Brasil.

3º - Criação de canais para facilitar a solidariedade internacional, através da divulgação da problemática e da proposta para os países ricos, despertando pessoas e organizações para colaborações. Neste sentido, há experiências de famílias que juntam dinheiro e enviam para construção de cisterna de uma família aqui. A partir dessas ações criam-se outras relações, havendo experiências em que famílias européias vieram participar da construção da cisterna, aproveitando para conhecer de perto a realidade e criando novos canais de solidariedade. Há também a experiência de agências de cooperação internacional, que

colocam entre suas prioridades, a parceria com a ASA e o P1MC.

4º - Solidariedade pública e estatal, criando-se canais de transformação das demandas sociais em políticas públicas, com utilização de recursos públicos; ampliando-se a concepção da água como um direito humano e social exigindo-se o compromisso do Estado para o atendimento dos direitos.

Esta opção pela solidariedade, enquanto caminho capaz de promover mudanças na vida das pessoas, grupos, comunidades, de construir sua dignidade e sua autonomia, de evitar a dependência e os vícios do assistencialismo e do clientelismo, é afirmada na ASA pelos diversos sujeitos que a compõem, desde animadores e participantes na base até membros das coordenações intermediárias ou da coordenação nacional. A opção pela solidariedade prática, como um novo modelo civilizatório, contra a insensibilidade e o descomprometimento é perceptível em diversos níveis da ação da Rede.

Esta dinâmica que articula exercício da solidariedade e estruturas organizativas que alimentam processos de intervenção, desde a comunidade de base até a articulação nacional, vem se consolidando, se ajustando, através dos encontros e do desenvolvimento histórico da ASA, que tem, nos Encontros Nacionais, momentos fortes de avaliações, afirmações e/ ou redefinições de estratégias.

A experiência da ASA tem confirmado a característica das redes de movimentos sociais, conforme apresentado por Alberto Melucci, mas também como forma de rede institucional, principalmente como resultado do processo progressivo (e contraditório) de avanço dos movimentos sociais na virada do século, conforme análises de Scherer-Warren e Glória Gohn. Confirma também a perspectiva de constituição de comunidades aprendentes, ao associar participação e conscientização, conforme a perspectiva da Educação Popular Freireana. Para a nossa análise, além da solidariedade conforme acima mencionado, reconhecemos a existência de interesses e atitudes competitivas, mas destacamos sobretudo, seu

papel, como impressionante rede de ideias e sensibilidades solidárias convergentes, concretizadas através de formas de amizade, camaradagem, aliança, reciprocidade, que interconectam múltiplas responsabilidades e engajamentos de pessoas, grupos, instituições; numa vasta operação de iniciativas contra a indiferença, em favor da solidariedade que se manifesta de diversas formas e através de diversos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia Bacelar. (1997), “Herança de diferenciação e futuro de fragmentação”. In: Revista Estudos Avançados, v. 11, n° 29. São Paulo: USP/ IEA, p. 7 – 36.

ASA – PB –Articulação do Semiárido Paraibano. Campina Grande: Mimeo. 1998.

Fórum Nordeste, Recife: Mimeo, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Giovane Jacó & SILVA, Evanildo Barbosa. (1993), “A ocupação da SUDENE: trabalhadores, governo e políticas públicas”. Revista Proposta. Rio de Janeiro: FASE.

GOHN, Maria da Glória. (2003), Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.

GOHN, Maria da Glória. (2005), O protagonismo da sociedade civil, Movimentos sociais, ONG’s e redes solidárias. São Paulo. Coleção questões da nossa época.

GRAZIANO DA SILVA, José (coord). (1989), A irrigação e a problemática fundiária no Nordeste. Campinas-SP: Instituto de Economia/Proni.

HOORNAERT, Eduardo. (1997), Padre Ibiapina e a Igreja dos Pobres. São Paulo: Paulinas.

MALVESI, Roberto. (2003), “Cidadania e água”. In: BEOZZO, José Oscar (org). Água é vida: Dom de Deus e responsabilidade humana. Curso de Verão XVII. São Paulo: CESEP/ Paulus.

MELUCCI, Alberto. (2001), *A invenção do presente: Movimentos sociais nas sociedades complexas*. Tradução de Maria do Carmo Alves Bonfim. Petrópolis: Vozes.

REBOUÇAS, Aldo da C. (1997), “Água na região Nordeste: desperdício e escassez”. In: *Revista Estudos Avançados*, v. 11, n° 29. São Paulo: USP/ IEA, p. 127 – 154.

SCHERER-WARREN, Ilse.(1996), *Redes de movimentos sociais*. 2ª edição. São Paulo: Loyola.

SCHERER-WARREN, Ilse.(1999), *Cidadania sem fronteiras – ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec.

ZANRÉ, Ângelo. (1997). *Às claras para todo mundo ver: o movimento de saques em Pernambuco na seca de 1990-93*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciência Política/ UFPE. Recife: mimeo.

A RELAÇÃO EDUCADOR E EDUCANDO NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA IDEALIZADA POR PAULO FREIRE

Alan do Amaral Ribeiro⁵⁹

RESUMO: A escola democrática, a gestão participativa e a função social da educação defendidas por Freire são temas bastantes discutidos e destacados em muitos grupos de educadores interessados em uma educação mais humana e mais condizente com os problemas sociais. Porém, aquele que desejar ir mais fundo na construção desses saberes, perceberá que há um ponto ainda mais central e urgente: a relação educador e educando que é o ponto central da escola democrática e da gestão participativa. O objetivo, portanto, deste artigo, é desconstruir o papel controverso dado ao educador, na relação educador-educando sob a perspectiva da educação democrática de Paulo Freire. Para tanto, levantou-se as seguintes questões: o que se deve entender por educação democrática e educador democrático? Segundo Freire, qual é o significado de autoridade, liberdade e limite? Estas reflexões foram desenvolvidas através de pesquisa de natureza teórica, a partir do livro de Freire intitulado “*Educadores de rua: Uma abordagem crítica: Alternativas de atendimento aos meninos de rua*”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Democrática. Autoridade. Limite. Liberdade.

INTRODUÇÃO

“Eu quisera nascer num país em que o soberano e o povo só pudessem ter um único e mesmo interesse, a fim de que todos os movimentos da máquina tendessem sempre unicamente à

⁵⁹Educador voluntário de alfabetização na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em um Centro de Recuperação de Jovens e adultos com dependência química no Estado do Rio de Janeiro, bolsista do subprograma de Alfabetização na EJA pelo Programa de Residência Pedagógica (RP) da CAPES/UERJ e graduando de Licenciatura em Pedagogia Plena pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, e-mail: alanribeiro.educador@gmail.com.

felicidade comum; como isso só poderia ser feito se o povo e o soberano fossem a mesma pessoa, resulta que eu quisera nascer sob um governo democrático, sabiamente moderado.”

Jean Jacques Rousseau

O Livro utilizado como base para a pesquisa de natureza teórica deste artigo é formado por uma coletânea de textos de Freire com Educadores de Rua, organizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através da Coordenação do Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua, desta mesma Organização.

O Projeto iniciou-se em 1983 em apoio aos Governos, Igrejas, Instituições Privadas e a Comunidade. E, em resposta, Colômbia, Brasil, México e Equador aderiram rapidamente a este Projeto.

Percebendo a oportunidade de derrubar as barreiras que mantêm os oprimidos, filhos dos expropriados, afastados dos seus direitos e das oportunidades, um grupo de educadores resolveu ir até as ruas conhecer, conviver e transformar, pela educação, a vida dessas crianças em estado de abandono.

Embora o tema principal do livro seja os educadores em atendimento às crianças nas ruas, observa-se que os conceitos retirados dessa experiência podem ser aproveitados e adaptados por todos os outros educadores.

A Pedagogia Social dos Educadores de Rua reforça a importância da vida humana e da função social que a educação tem. Mais ainda, reforça a necessidade da comunhão destes educadores com a comunidade, com outros membros e autoridades da região.

A presença do Educador Social de Rua não foi inventada para ser mais um na equipe, ela aparece em razão da necessidade constatada no trabalho dia-a-dia, frente ao reconhecimento da ineficiência institucional repressora e isolada, na busca de um atendimento a esse contingente espoliado que são os meninos de rua, filhos dos expropriados dos meios de produção. (FREIRE, 1989, p. 14).

Respeitando as devidas diferenças de contexto, as instituições formais de ensino enfrentam problemas semelhantes àqueles enfrentados pelos Educadores nas Ruas, já que a comunidade atendida pelas escolas também é fruto da opressão. Sendo assim, precisamos nos utilizar de conceitos muito próximos da pedagogia das ruas, do respeito ao educando, à sua história e sua vida, para o bom desenvolvimento da educação transformadora e libertadora de Paulo Freire.

“Quando afirmo que o educador que está dentro do espaço institucional deveria ter uma mínima experiência do contexto social do aluno, para poder, partindo de lá, dar o salto com o menino, há quem diga que isso é paternalismo, espontaneísmo, o que não é.” (FREIRE, 1989, p. 29).

A escola democrática, a gestão participativa e a função social da educação defendidas por Freire são temas bastantes discutidos e destacados no meio acadêmico e em muitos grupos de educadores interessados, de certa forma, em uma educação mais humana e mais condizente com os problemas sociais. Porém, aquele que desejar ir mais fundo na construção desses saberes, tentando de alguma maneira encontrá-los ou exercitá-los nas instituições de ensino, perceberá que há um ponto ainda mais central e urgente: a relação educador e educando, independente do ambiente em que ela ocorra. Esta relação é o ponto central da escola democrática e da gestão participativa. Por esse motivo, a compreensão e construção desta relação é o ponto primeiro a ser observado e refletido dentro da práxis teórica e da práxis realizada.

É objetivo deste artigo desconstruir o papel controverso dado ao educador, na relação educador-educando sob a perspectiva da educação democrática de Paulo Freire. Para tanto, decidiu-se analisar o assunto através das seguintes questões: o que se deve entender por educação democrática e educador democrático? Segundo Freire, qual é o significado de autoridade, liberdade, limite, autoritarismo e licenciosidade?

DISCUSSÃO TEÓRICA

Eu teria procurado um país no qual o direito de legislação fosse comum a todos os cidadãos; porque, quem melhor do que eles pode saber sob que condições lhes convém viver juntos em uma mesma sociedade?

Jean Jacques Rousseau

Os estratos mais vulneráveis da população são afetados pelas crises econômicas e sociais. Pela falta de oportunidades, a massa oprimida desloca-se num êxodo rural-urbano agravando a realidade destes centros comerciais que já não ofereciam as condições básicas para a manutenção da vida do povo. Por consequência, as periferias das grandes cidades crescem desordenadamente. Somado a esta situação degradante está a perda do poder aquisitivo daqueles que lutam para (sobre)viver. Desta parcela do povo destacam-se as mulheres e as crianças em maior fragilidade. FREIRE (1989, p. 7).

O quadro social é desumano, mesmo assim as estruturas sociais não se alteram.

Convém observar que são nessas famílias desestruturadas econômica e socialmente que encontraremos os educandos da escola pública. Ou, quando agravadas em sua pobreza, estas mesmas famílias acabam indo para as ruas, fazendo delas sua moradia, trabalho e vida, e, também, sua escola.

Desse contingente das ruas, merece um olhar mais detalhado as crianças e jovens que poderiam estar nas escolas, mas que, vítimas de um sistema opressor, levadas ao extremo do abandono e da indiferença, são marginalizadas para um outro estrato social ainda mais deplorável.

Esta situação quase generalizada, mesmo quando existem graus diferenciados por grupos de países, incide severamente na situação tradicionalmente crítica do menor em estado de abandono, em situação de alto risco, da rua, na rua ou sob qualquer outra denominação utilizada. (FREIRE, 1989, p. 7).

O conceito de Democracia nas escolas se perde com o tempo, atingindo as instituições públicas e privadas. A escola já não cumpre mais o seu papel na formação de um indivíduo reflexivo, questionador, participativo e ativo, atento às questões sociais das quais ele mesmo faz parte, conhecedor dos seus direitos e dos direitos do seu semelhante e das possibilidades e recursos dos quais pode usufruir junto dos seus concidadãos.

Essa escola que vive ainda as diretrizes definidas há mais de dois séculos pela abordagem tradicional e desgastada pela improdutividade governamental em favor dos interesses das classes dominantes, são formadas por educadores que, cientes ou não, seguem a ideologia dessas classes e a imposição do sistema neoliberal.

Vemos assim, que as lideranças que nos governam não provêm do povo, ou são corrompidas ou impedidas quando elegidas. Freire (1989, p. 21) nos provoca essa reflexão quando questiona: “O problema que se vai colocar é: qual o papel desta liderança em face da massa? Quem é que determina, gera, cria as lideranças? É por decreto? É de cima para baixo? Isso tudo aí é assunto para se discutir.”

Como a rede de ensino é controlada por essas lideranças, há de se esperar que não exista o interesse em maiores investimentos na Educação Básica – único meio para conscientização do povo e, também, caminho necessário para que possam chegar a um Ensino Superior.

Os movimentos sociais e a educação nas ruas surgem como formas de luta contra essa marginalização das classes populares. O Educador de Rua (ou a Pedagogia Social) está nesse contexto.

O importante é saber por quem estamos fazendo opção e aliança. É o oprimido e não o opressor. Estamos do lado do menino, do explorado, do oprimido. Há uma identificação com os interesses das classes populares. (FREIRE, 1989, p. 13)

A chave de libertação dos oprimidos está na educação democrática pois ela estimula a reflexão e a participação do educando nas descobertas, através da leitura de mundo do próprio aluno. Refletindo e analisando a própria vida, esse educando poderá

compreender seu papel no mundo, e a partir daí repensar sua posição, suas amarras, repensar mesmo suas lideranças ou em novas lideranças, para desfazer os sistemas de classes e de exploração, seu e do seu semelhante.

METODOLOGIA

A motivação para esta pesquisa surgiu da experiência que estamos vivendo em um centro de recuperação de jovens e adultos com dependência química, no Estado do Rio de Janeiro, desde novembro de 2020. Este Centro atende pessoas sem perspectiva de uma vida melhor, vítimas da falta de oportunidades e do abandono do Estado, que se entregaram ao tóxico e ao álcool, algumas delas viviam, inclusive, nas ruas.

Desse grupo atendido, encontramos uma parcela que não sabia ler, nem escrever, nada sabiam sobre direitos trabalhistas ou mesmo como obter a carteira de trabalho. Em alguns deles faltava o conhecimento dos primeiros números ou mesmo seu nome completo.

Organizamos, então, uma turma de alfabetização e letramento e o interesse pela pesquisa sobre Freire se acentuou.

Foi em um dos livros de Freire que encontramos muitas respostas.

As reflexões apresentadas, portanto, neste artigo, foram desenvolvidas através de pesquisa de natureza teórica, a partir do livro de Paulo Freire intitulado *“Educadores de rua: Uma abordagem crítica: Alternativas de atendimento aos meninos de rua”*, uma coletânea de textos sobre o encontro de Freire com os Educadores de Rua, organizado pela Coordenação do Projeto Alternativos de Atendimento a Meninos de Rua, do UNICEF.

ANÁLISE

“Para acolher o menor em sua totalidade, o educador precisa estar livre de preconceitos e tabus impostos pela sociedade classista.”

Paulo Freire

Partiremos do ensino nas ruas para aquele que acontece nas escolas a fim de compreender a educação democrática, para, então, analisarmos melhor os conceitos autoridade, limite, liberdade, autoritarismo e licenciosidade.

Educadores de Rua: Experiências para a Educação Democrática

Começemos por esclarecer a função social do trabalho destes educadores de rua, que vai além dos processos de ensino, alcançam mesmo as famílias e envolvem a comunidade em prol de resultados mais amplos, característicos de todo trabalho social do qual a educação faz parte. Assim, esses educadores estão exercendo a Pedagogia Social.

Dentro desta necessidade de capacitar merece menção especial o Educador de Rua, chave no êxito na execução de todo projeto que atende ao menino ou menina na rua e de rua, sem tira-los do ambiente, respeitando sua liberdade, fortalecendo, quando possível, seus vínculos com a família e sua comunidade e procurando a satisfação de suas necessidades básicas. (FREIRE, 1989, p. 9).

Esta proximidade com o aluno, ao ponto de conhecê-lo em seu ambiente, vendo-o em seu dia a dia, é uma iniciativa que também pode ser adotada pelos educadores vinculados às instituições formalizadas de ensino. Isso pode gerar uma maior compreensão ao professor sobre quem é esse aluno e aumentar o vínculo entre eles.

Agora, levemos em consideração as crianças que vivem uma vida de altos riscos e grandes dificuldades nas ruas, e que criaram, até por sobrevivência, uma ideologia própria, diferente da ideologia das outras classes sociais. Essa criança “atua, permanentemente, em atitude defensiva frente às pessoas, como resposta ao maltrato físico de que é objeto por parte do meio que a rodeia.” FREIRE (1989, p. 11)

Salvo as devidas proporções de contexto social, esse perfil de criança, que assume postura defensiva, e às vezes agressiva, também está presente nas escolas da rede de ensino. A ideologia que esse menino vive é diferente da do professor. Esse choque de culturas acontece, mas é necessário saber esperar o momento certo, onde o aluno se desarma e permite a troca.

Freire ainda nos traz uma outra afirmativa, válida para os diferentes contextos da educação:

O educador de rua precisa estar consciente de suas próprias limitações e dos riscos e dos desafios impostos e presentes na rua e na sociedade. [...] Recuar não significa insucesso e sim, aguardar o momento de poder avançar para conquistar espaço. (FREIRE, 1989, p. 14)

Analisamos ainda que as colocações de Freire sobre a educação nas ruas, a respeito dos processos de ensino, são válidas também para o contexto escolar. Destacam a necessidade dos alunos participarem do próprio processo educativo, independente se estão nas ruas ou nas escolas. É assim que encontrarão o estímulo de aprender usando como recursos o seu próprio dia a dia, a sua leitura de mundo que precisa partir do mundo do próprio educando e avançar, de forma mais ampla, para os outros contextos históricos, econômicos e sociais que permeiam a sua localidade.

O educador precisa se identificar com a criança sem perder sua individualidade, buscando com as crianças as propostas para suas inquietações do “existir no mundo”. Fazendo a história com a criança. Isto pressupõe a democratização do poder, ou seja, ceder a participação nas decisões de todas as situações de processo educativo. (FREIRE 1989, p. 13).

Percebamos, porém, que embora o cotidiano do aluno seja o contexto a ser utilizado, isso não significa invadir o mundo da criança sem que ela o permita. Freire afirma que

É preciso ter cuidado para não invadir o mundo do menor, caso ele não queira ser abordado. Não ultrapassar o espaço vital do menino, que é real, sem que o menino queira, sem que ele permita. Seria violentá-lo. Esperar o “momento mágico” quando o menino se desarmar. (FREIRE, 1989, p. 13)

Através do trabalho realizado pelos Educadores nas ruas percebeu-se os contrastes entre os grupos sociais. Essa grande desigualdade justifica a urgência de um Ensino Democrático que dê voz ao povo, que o ensine a refletir e a buscar respostas. Porque a educação democrática não é só aquela que cede a participação nas decisões, mas também aquela que estimula a reflexão sobre a sua vida, seu meio, seu povo.

Independentemente do local – nas ruas ou nas escolas, a educação democrática também promove, neste educando, sua descoberta enquanto ser coletivo com função na sociedade, possuidor de direitos e deveres, libertando-o, em outras palavras, das algemas ideológicas colocadas pela opressão e constrói um cidadão mais participativo e preocupado com as questões sociais.

O Papel Controverso Dado ao Educador na Educação Democrática

Uma vez entendido que na Educação Democrática o aluno participa da construção das propostas de ensino, direta e indiretamente, passemos a analisar a interpretação dada pela sociedade ao papel desse educador democrático.

Essa coparticipação do aluno e a relação mais livre do educador com esse educando são, frequentemente, mal interpretadas. Esse contexto associado a frase de que o educador também é um educando, gera muita controversa.

O Educador enquanto educando é aquele que aprende sobre o aluno, com o aluno e para o aluno. As características e qualidades que diferenciam cada um (professor e aluno) continuam existindo, pela experiência do professor e pelos parâmetros que precisa definir nesta relação para que o ensino transcorra sem maiores complicações.

Segundo Freire (1989, p. 21), “quando afirmamos que o educador também é educando não estamos anulando as diferenças fundamentais entre eles.”

Ele continua:

A questão que se coloca é saber qual é o papel deste educador com o educando. Esse educador, é necessariamente diferente do educando; no momento em que o educador seja também só educando, eles passariam a ser iguais. Mas não podem ser iguais. Porque o educador tem, pelo menos, uma presença anterior ao mundo, em relação ao educando. (FREIRE, 1989, p. 20).

Quando Freire afirma que o educador também é educando, ele não está anulando a autoridade do educador, mas sim mostrando a este educador a importância de dar ao seu educando liberdade, para que, de posse dessa liberdade, este educando exerça uma participação ativa e reflexiva. Isto já é um exercício de cidadania.

A sociedade e a rede do ensino básico, tem alimentado ainda uma educação autoritária e castradora. É este perfil de educador que Freire combate quando afirma

E é ela [a sociedade] inclusive que vem criando uma noção de educador, contra a qual brigamos, contra o que estamos lutando: a compreensão e a prática do educador autoritário. Mas não ser autoritário não significa deixar de ser educador. (FREIRE, 1989, p. 20).

Porém, para que o controle desta relação não se perca e prejudique o processo de ensino e de aprendizagem, caberá ao educador impor certos limites, parâmetros necessários à boa convivência entre todos e à execução dos trabalhos. Freire (1989, p.21) afirma que “na relação educando-educador a liberdade precisa de parâmetro. No momento em que some o parâmetro, desaparece a possibilidade de formação.”

Quando este aluno aprende a respeitar os limites impostos pelo educador, terá igualmente aprendido a respeitar as leis que regem as relações sociais para não ultrapassar os direitos dos seus semelhantes. E isto também é um exercício de cidadania e de justiça.

De forma descontraída, Freire nos conta que

Já imaginaram o momento em que a mãe diga para o menino: - acabou. Eu só sou a mãe porque eu pari você, mas o resto é tudo igual; eu e você. Não dá. Porque o seu filho se perderia, porque faltaria a ele um parâmetro. (FREIRE, 1989, p. 20).

A autoridade do professor é regulada pela liberdade que oferece e pelos limites que impõe. Mas, se os limites forem demasiadamente aplicados teremos uma relação autoritária, portanto, abusiva por parte do educador. Ou, se esses limites não existirem nas proporções devidas, sendo nulos ou ineficientes, teremos a licenciosidade que permitirá o abuso por parte do aluno e a possibilidade dele se tornar um indivíduo com dificuldades no convívio social. Freire (1989, p. 21) nos adverte que “essa questão da relação autoridade-liberdade precisa ser muito pensada. Não é possível deixar assumir uma postura de “deixar como está para ver como é que fica”.” (FREIRE, p. 21)

Não queremos com isso, dizer que caiba unicamente ao educador a responsabilidade sobre a construção deste homem de bem, deste cidadão consciente, mas no que compete a ele - educador, esses são os recursos a sua disposição.

CONCLUSÕES

A escola democrática e a gestão participativa são pautadas em relações. Estas relações têm como base conceitos necessários ao bom desenvolvimento das práticas educativas que permitirão a contribuição de todos os atores da comunidade escolar, ou da comunidade onde o processo educativo se dê, com a finalidade de somar saberes e oportunidades em favor da transformação de cada indivíduo e conseqüentemente da sociedade.

A sociedade baseada em classes sociais, que por sua vez é classificada pelas posses e propriedades dos sujeitos, vive uma ideologia alicerçada no preconceito e na indiferença, de tal forma que se prefere acumular bens a salvar vidas.

Esses conceitos, analisados aqui, embora possam parecer menos importantes frente aos graves problemas sociais que enfrentamos, são a base da relação educador-educando para a educação democrática idealizada por Freire.

Na tentativa de ilustrar melhor o “jogo da autoridade”, Freire relata que

[...] Mas numa visita a Casa do Menor em São Paulo, confesso que fiquei confuso, após uma visita onde presenciei uma cena em que o menino não aceitou nenhum limite colocado pelo educador. Fiquei me perguntando: como é que se dá o jogo da autoridade e da liberdade?

Se o jovem educador acredita que o educador é só o menino, ele vai ser educando do menino. [...] No fundo a impressão que dava é a de que temia dizer não ao menino que, por isso, mesmo avançava na sua insistência de impor sua vontade. Faltava ao jovem educador a convicção de que a educação não se faz só de “não”, mas jamais sem ele. Só de “não”, não, mas sem “não”, nunca. (FREIRE, 1989, p. 23)

Dizemos isso, pois, conforme apresentado neste artigo, o educador autoritário poderia oferecer uma educação repressora e o licencioso, uma educação desastrosa.

A reflexão de Freire sobre o tema nos ajuda a compreensão. Pois ele nos explica bem a diferença entre o educador autoritário e o democrático. O autoritário, algumas vezes, parece até permitir o diálogo, mas, em verdade, está sempre manipulando, sempre controlando. Diferentemente, o educador democrático abre espaço para a participação do educando, incentiva-o a analisar e refletir, fazendo com que este educando contribua para o seu próprio desenvolvimento.

Apesar dos pontos aqui destacados, ainda questionamos se apenas o saber, a informação, é suficiente para as devidas

transformações sociais. Pois, se mesmo na Lei procura-se brechas para livrar-se à punição, e na medicina existe o descaso à vida. Se mesmo alguns professores que leem Freire não são democráticos. Questionamos: Quais os outros conceitos que precisam se fazer presentes na educação para que os pilares da humanidade se reconstruam e venham a sustentar as justiças sociais para edificar a nova sociedade?

Os conceitos, relacionados ao limite, liberdade e autoridade, aqui apresentados, são básicos frente a grandeza das relações sociais e a vida humana. Educação democrática também é uma educação justa, porque fala de equidade de direitos e da não exploração, e isso já nos faz refletir sobre esses outros conceitos que precisam ser reafirmados no convívio entre todos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educadores de Rua: Uma abordagem crítica: Alternativas de atendimento aos meninos de rua. 1.ed. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1989.

A LUTA PELA TERRA NO CAMPO MARANHENSE E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A PRÁXIS COMO RESISTÊNCIA

Francisca do Nascimento Silva⁶⁰
Maria Leudysvania de Sousa Lima Gadêlha⁶¹
Sandra Maria Gadelha de Carvalho⁶²

RESUMO: O presente trabalho aborda a luta pela terra do povo camponês do município de Lago do Junco localizado no estado do Maranhão. Explicita a relação entre a luta da classe camponesa pela terra e por educação focando a pedagogia da alternância enquanto prática de resistência e mobilização perante as investidas do capital. A pesquisa de cunho bibliográfico se esteia em aportes teóricos que versam sobre a temática proposta, como: Freire (2016, 2019), Barbosa (2006), Araújo (2012), Silva (2008), Gimonet (2007), Ribeiro (2010), Carvalho e Pio (2017), Silva, Cavalcanti e Carvalho (2021) entre outros. A pertinência desse constructo reside na delação da lógica capitalista que ameaça à liberdade humana e, reforça a importância da resistência e da mobilização como formas de superação da relação opressor-oprimido, da construção de uma sociedade com justiça social e da edificação de uma educação emancipadora que permita aos sujeitos coletivos serem autores de sua história.

PALAVRAS-CHAVE: Luta pela terra. Pedagogia da alternância. Lago do Junco, Maranhão.

⁶⁰Aluna do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: frannascimento.silva@aluno.uece.br. Orientadora: Maria Sandra Gadelha de Carvalho

⁶¹Aluna do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: maria.leudysvania@aluno.uece.br. Orientadora: Ana Cristina de Moraes

⁶²Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2006).

INTRODUÇÃO

No decorrer da história do Brasil e aqui, mais especificamente tratando-se de Lago do Junco, município do estado do Maranhão, a luta dos povos do campo em defesa de seus territórios, do espaço de produção e reprodução da vida com dignidade tem sido recorrente. Nesse cenário, a resistência se configura como uma tônica primordial para as conquistas da classe trabalhadora, pois a lógica do capital para o mundo do trabalho, da educação e da formação humana, desenvolve um sistema desigual, discrepante e distante da realidade popular, portanto, é fundamental recalçar, a fim de que os direitos humanos, políticos e sociais não sejam violados.

O despertar para a construção desse debate foi inspirado na relação de aproximação entre a pedagogia da alternância e a luta da classe trabalhadora camponesa por terra e qualidade de vida no campo com olhar direcionado para o município de Lago do Junco (MA), sobretudo, pela valorização da organicidade associativista e cooperativista que se consolida no município, cujas ações perpassam pela implantação de uma pedagogia que valoriza o campo e suas especificidades, a exemplo dos Centros Familiares de Formação por Alternância de nível fundamental e médio em funcionamento no município.

Nesse cenário, coloca-se como eixo norteador desta reflexão a seguinte questão: como a pedagogia da alternância se relaciona com a luta da classe trabalhadora do campo maranhense, em Lago do Junco? Desse modo, objetiva-se explicitar a intrínseca relação entre a luta da classe camponesa e a pedagogia da alternância enquanto prática de resistência e mobilização perante as investidas do capital, que por sua vez, afronta a permanência dos povos camponeses em seus territórios de origem, assim como estabelecer relação com o processo de emancipação dos sujeitos à luz de uma práxis libertadora, comprovada pelo histórico de luta e organicidade em defesa da qualidade de vida no campo, que requer uma educação emancipadora.

A construção do artigo apoiou-se em pesquisas bibliográficas sobre a pedagogia da alternância e sua vinculação com o contexto da reforma agrária, observado pela vivência da metodologia em debate

em Lago do Junco. Para tanto, apoiou-se teoricamente, sobretudo, em: Freire (2016, 2019), Barbosa (2006), Araújo (2012), Silva (2008), Gimonet (2007), Ribeiro (2010), Carvalho, Pio (2017), Silva, Cavalcanti e Carvalho (2021), entre outros. A proposta de debate situa a investida do capital no campo maranhense, a mobilização camponesa em resposta e a pedagogia da alternância enquanto iniciativa que retrata a luta e a resistência dos camponeses e vincula a emancipação dos povos à luz de uma práxis libertadora.

Importa destacar que este estudo apresenta relevância por explicitar em seu percurso os pilares que substanciam a práxis transformadora, ou seja, o diálogo, a reflexão e a ação, conforme propõe Freire (2016), seguindo a perspectiva da construção coletiva da consciência que transita da condição de ingênua à crítica humanizadora e da libertação do oprimido enquanto compromisso histórico (Freire, 2019). Ademais, sugere ainda que a práxis se apresente como prática da liberdade, demonstrada pela resistência dos povos camponeses às investidas do capital no campo, sua organicidade em associações, grupos, cooperativa e na visualização da educação libertadora como necessidade para a classe trabalhadora do campo, enquanto estratégia de resistência.

A estrutura do texto está organizada da seguinte maneira: na primeira parte, se tece a introdução, onde fazemos a apresentação geral do estudo; na segunda parte, discute-se sobre a investida do capital no campo maranhense e a mobilização camponesa; a terceira parte, inicia fazendo uma abordagem sobre a Pedagogia da Alternância e sua experiência em Lago do Junco, no Estado do Maranhão, vindo na sequência, uma breve reflexão sobre a práxis libertadora na emancipação dos povos. Por último, são feitas as considerações finais e a listagem das referências utilizadas.

A INVESTIDA DO CAPITAL NO CAMPO MARANHENSE E A MOBILIZAÇÃO CAMPONESA

Esta sessão situa resumidamente o contexto histórico do Estado do Maranhão quanto ao desencadeamento das formas diversas de expropriação dos trabalhadores do campo, as estratégias de

mobilização contrárias às forças do capital no campo, culminando em formas associativas, cujas bandeiras de lutas incluem a da educação. A pedagogia da alternância se apresenta como resultado da luta organizada dos trabalhadores do campo, cuja raiz se encontra fincada na luta primeira que é pela permanência na terra de trabalho com qualidade de vida.

Segundo Barbosa (2006), por muito tempo, a economia maranhense teve como base de sustentação as atividades comerciais agroexportadoras. Porém, esclarece o autor, tentativas de industrialização básica aconteceram, como no caso do setor açucareiro e têxtil, financiadas pelo setor agroexportador. Mais tarde, acrescenta-se a estes a produção do arroz, produção específica das unidades camponesas e que passa a articular-se ao capitalismo industrial.

Seguindo à lógica da reestruturação produtiva, em meados da década de 1970, são intensificadas no Brasil políticas direcionadas à modernização da agricultura, tendo como base a Revolução Verde, compreendida na mudança de modelo de produção, impulsionando, por sua vez, transformações nas relações de trabalho e nos meios de produção, imprimindo um novo padrão produtivo voltado para a exportação em detrimento do fornecimento interno, intensifica-se a expansão dos monocultivos, a implantação de grandes complexos rurais/industriais, a utilização de máquinas agrícolas, agrotóxicos, sementes melhoradas e registra-se a entrada do capital financeiro no estado brasileiro. É nesse momento histórico que no Maranhão:

[...] começaram a se erguer as cercas em áreas de babaçuais, substituindo o cultivo agrícola de subsistência familiar pelo rebanho bovino, [...]. A questão da terra foi, portanto, assumindo termos radicais, definidos pelo confronto entre trabalhadores rurais e latifundiários, e com a intervenção do Estado, através de ações de indenizações e expulsões de pequenos produtores rurais e posseiros. Estes enfrentaram a mata, abriram as fronteiras agrícolas e prepararam a terra, mas em seguida, chegava o “grileiro”. [...] (BARBOSA, 2006, p. 83).

A autora supracitada reforça ainda que a intervenção do Estado no processo de reprodução do capitalismo no campo adquiriu diversas formas, especialmente através de projetos de “apoio à pequena produção rural”, projetos de colonização, políticas de assentamento, etc.

Explica Barbosa (2006) que o Maranhão, também na década de 1970 é identificado como espaço estratégico para a implantação de grandes projetos pelo capital, principalmente, pela sua localização transoceânica, que facilitam acesso ao mercado exportador e pelas dificuldades de constituição do mercado interno. Dentre os grandes projetos implantados destacaram-se: a Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO) e o Programa Grande Carajás (PGC). O primeiro voltado para promoção das negociações das terras do Maranhão, no mercado regional, nacional e internacional, no pressuposto de ocupar racionalmente as terras devolutas do Estado. Já o segundo se complementa ao já citado pelo seu caráter de exportação de produtos metalúrgicos, agropecuários, etc, concebido como instrumento de política econômica para resolver os problemas do endividamento externo do país.

Assim como muitos outros projetos implantados no Maranhão no decorrer das décadas de 1970-1980 impulsionaram a concentração da terra no Maranhão e tiveram apoio e interferência de forças políticas, na intenção de tornar, o Maranhão, de imediato, uma unidade integrante da região Amazônica, pois no seu ideário o estado somava às melhores oportunidades e oferecia as maiores perspectivas para o desenvolvimento privado.

Segundo Araújo (2012) a dinâmica do capital no campo intensificou os conflitos por terra, imprimindo, por outro lado, formas diferenciadas de resistência dos trabalhadores rurais.

Porém, o que se observa segundo Silva (2008) é que o processo de modernização no Maranhão ficou em posição marginal em relação às políticas de modernização da agricultura, e passou a perseguir um modelo de desenvolvimento agrícola cujo resultado é uma disponibilidade de alimentos decrescente ao longo dos anos. Esse modelo configura-se, de um lado, pela ausência de uma política

agrária e, de outro, pelo caráter das políticas de incentivo fiscal, resultando no acirramento da concentração da terra.

No Maranhão, a evolução dos conflitos agrários significa, numa dinâmica dialética, a construção da resistência dos trabalhadores rurais. Esta resistência forja-se em meio ao avanço das cercas sobre as posses e do gado sobre os plantios de culturas de subsistência, sob ameaça de pistoleiros, repressão policial com apoio do poder judiciário empenhado na defesa do direito privado. Como consequência da resistência dos trabalhadores rurais organizados surgiu e se expandiram comunidades camponesas tradicionais e os assentamentos de Reforma Agrária.

O processo de organização dos trabalhadores rurais no Maranhão se apresenta numa trajetória de lutas que dão origem a entidades sindicais, associativas, com apoio da Igreja Católica. Essa trajetória é identificada por alguns momentos os quais se distinguem respectivamente: luta contra o processo de cercamento, resultando na expulsão das famílias de suas terras, tendo que acampar as margens de rodovias; as ocupações de imóveis considerados improdutivos; necessidade de organizar a produção de forma mais eficiente como forma de diminuir as distâncias de competição entre a produção mecanizada Silva (2013).

A compreensão de todo esse processo deve ser buscada a partir da ocupação do campo, intensificada no Maranhão por volta dos anos 1960, perpassando pelo processo de desbravamento das terras, ocupação destas pelos fazendeiros, acelerando cada vez mais a necessidade de terras férteis para o cultivo. A itinerância impulsionou a necessidade do agrupamento e organização dos lavradores expulsos de suas terras. Desse modo, estes começam a avançar na construção de condições para a Reforma Agrária, por meio da criação de comissões regionais integradas por representantes da classe trabalhadora e outros, devendo promover o debate sobre a questão agrária no Brasil.

Nesse processo de organização dos trabalhadores do campo, houve a importante participação da Igreja católica, tanto na sensibilização e organização do povo, quanto na realização de ações práticas, como a disponibilização de créditos para ser investidos na

agricultura, assistência técnica e apoio na educação e a criação do Banco Rural do Maranhão, além do apoio direto aos trabalhadores na luta pela terra, no embate entre camponeses e latifundiários.

Na década de 1960, nasceram algumas organizações como a União dos Lavradores e Trabalhadores Rurais do Brasil (ULTAB), que posteriormente foi substituída pela Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão (ATAM), substituída pela Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura do Maranhão (FETAEMA). Seguidamente houve o golpe militar institucionalizando a repressão aos movimentos e organizações sociais e aumentando a perseguição aos trabalhadores. Diante dessa situação os agricultores passam a depositar suas esperanças no processo eleitoral, contribuindo para a eleição de José Sarney para governo do Estado em 1965. Expectativa, pouco sucedida, pois continuaram a enfrentar os problemas de grilagem de terra e o avanço da pecuária extensiva Araújo (2012).

Segundo Morissawa (2001) no final da década de 1960, o governo estadual adotou algumas medidas para o campo, criando a Reserva Estadual de Terras, as Delegacias de Terras e a Lei de Terra. Esta última permitiu a venda de terras devolutas do Estado para empresários sem licitação. Essas ações tiveram como objetivo transformar o Maranhão em um espaço atraente para os homens de negócio. A propaganda oferece ao Estado às mais refinadas formas de cobiça apropriada a reprodução do capital.

O Maranhão tentava traçar rumos para seu desenvolvimento, condição indispensável para as aspirações dos grupos políticos, pela sua localização, poderia despertar interesses dos investidores. Nesse momento, a Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão – SUDENE sugeria um mercado de terras aberto. A proposta não foi aceita pelo governo estadual, pois sua proposição era atrair empresas modernas, estabelecendo um mercado de terras fechado, abrindo assim espaço para o confronto.

A expulsão das famílias de suas terras impulsionou o êxodo rural, a dispersão de famílias nas periferias das cidades, acomodação às margens de rodovias, outros se organizaram para resistir em suas

localidades e outros montando acampamentos e ocupando fazendas improdutivas. Não restava alternativa além da busca do fortalecimento de sua luta, que ocorreu por resultar na criação de sindicatos independentes, conhecidos como sindicatos clandestinos, pois procuravam permanecer autônomos em relação à legislação vigente, imposta pelo governo ditatorial.

Segundo Araújo (2012), no Maranhão, esse processo foi concretizado com a instalação da Delegacia da CONTAG, sob intervenção militar e, com a fundação da FETAEMA. Apesar do controle estatal, foi surgindo em alguns sindicatos oficiais o desafio da autonomia. Como resultado da luta empreendida pelos trabalhadores rurais e com o apoio das diversas entidades, muitas famílias vêm conseguindo conquistar suas terras no Maranhão e em todo Brasil, acentuando assim uma melhor distribuição da terra. Todo esse processo de enfrentamentos também ocorreu na região de Lago do Junco, como será retratado no item seguinte.

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: INICIATIVA QUE RETRATA A LUTA E A RESISTÊNCIA DE UM POVO

O processo de implantação da pedagogia da alternância no município de Lago do Junco-MA, apresenta íntima relação com a luta pela terra, ou mesmo é decorrente da resistência dos trabalhadores camponeses por qualidade de vida no campo. Nesse sentido, vale explicitar as estratégias de resistência dos camponeses às investidas capital no campo, como segue.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990 o cenário do campo Maranhense aponta para outros horizontes.

[...], novas formas de organização dos camponeses passaram a ser constituídas como estratégias de emancipação econômica das famílias como meio de se contrapor ao avanço do agronegócio. Assim, o associativismo e o cooperativismo constituem marcas das lutas de muitos movimentos camponeses nesse período. (ARAÚJO, 2012, p. 55).

Ainda segundo a autora, o município de Lago do Junco, localizado na região Mearim, Estado do Maranhão assume um novo direcionamento estratégico para permanência dos trabalhadores no campo com dignidade. Este teve como base os princípios associativos e cooperativos construídos pelos trabalhadores rurais e quebradeiras de coco babaçu, que articulam a criação de movimentos e associações de apoio institucional aos trabalhadores (as) do campo, a citar a Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) em 1989 e o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) em 1995. O primeiro com atuação regional e o segundo com ação mais ampla - congregando alguns estados do Nordeste.

A partir da década de 1990, novas bandeiras de lutas são abraçadas pelos movimentos e organizações de trabalhadores do campo, pelo surgimento de novos movimentos, redes, cujas especificidades vão se diversificando. Novas estratégias são tomadas como forma de resistência às forças do capital, que avança sobre o espaço campestre. De acordo com Araújo (2012), esse novo cenário faz com que as lutas desses movimentos conjuguem interesses específicos com as questões globais, envolvendo temas ambientais, de gênero, educacionais, entre outros.

De acordo com Ribeiro (2010), essa pedagogia nasce na França na década de 1930, com a criação das *Maisons Familiales Rurales*, se expande para a Itália na década de 1960, configurando-se como Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), e de lá, para diversos outros países. No Brasil, é na década de 1960 que se desenvolvem as primeiras experiências educativas com a Pedagogia da Alternância (PA) baseada na experiência italiana. A primeira EFA foi implantada em 1968, no estado do Espírito Santo, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em seguidamente se expande para grande parte do território brasileiro.

No final dos anos de 1990, emerge no Brasil o movimento da educação do campo que tomará a pedagogia da alternância como referência norteadora de sua organização e prática pedagógica. A ideia de consolidação da educação do campo aparece com maior expressão em 1997, a partir da realização do I Encontro Nacional de

Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em cujas discussões se projeta o resulta no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que veio a se constituir posteriormente, em 1998.

No final dos anos de 1990 emerge no Brasil o movimento da educação do campo que tomará a pedagogia da alternância como referência norteadora de sua organização e prática pedagógica. A ideia de consolidação da educação do campo aparece com maior expressão em 1997, a partir da realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), que resulta no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que veio a se constituir posteriormente.

No estado do Maranhão, a discussão da formação por alternância data de 1980, porém, mais tarde, so em 1984, foi fundada a primeira EFA de ensino fundamental no Município de Poção de Pedras. A partir desse momento outras escolas foram criadas nos diversos municípios do Estado, dentre eles, Lago do Junco, localizado na região do Médio Mearim. A articulação da PA nesse município começou em 1992, incentivada pelo médico popular e religioso Frei Klaus, que lançou o desafio às comunidades de pensar e articular uma educação, cuja pedagogia estivesse voltada para formação dos filhos dos camponeses

A articulação da Escola Família Agrícola de Lago do Junco foi conduzida pelos movimentos e organizações sociais existentes no município, a destacar: a Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA), Cooperativa dos Pequenos Produtores Agroextrativistas de Lago do Junco (COOPALJ), Associação das Mulheres Trabalhadoras Rurais (AMTR), Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), Paróquia São José de Lago da Pedra, bem como por representantes das associações de trabalhadores rurais já constituídas.

E, em 1995, foi criada a Associação, principal base de sustentação da escola, constituída pelas famílias das comunidades do município e representações das instituições citadas e ano seguinte, em 1996, a EFA de ensino fundamental começou a funcionar ofertando apenas a primeira série dessa modalidade.

Aproximadamente uma década mais tarde, ocorre a criação da EFA de nível médio profissionalizante neste mesmo município, o Centro Educacional Familiar de Formação por Alternância Manoel Monteiro (CEFFA), também resultado da mobilização de agricultores familiares, lideranças comunitárias, sindicais, associações, pessoas e entidades comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento do campo no Maranhão.

A necessidade de criação de um CEFFA que disponibilizasse o curso técnico profissionalizante em agropecuária integrado ao nível médio já era sentida pelas famílias do município, existia uma demanda real, decorrente das diversas EFAs de ensino fundamental já presentes no estado. Além de representar uma possibilidade dos jovens terem a formação de nível médio, associada à profissionalizante na mesma modalidade formativa, a alternância.

Fica evidente que a articulação da pedagogia da alternância em Lago do Junco valorizou o princípio da participação associativa, pilar basilar dessa nova metodologia formativa, uma vez que “esta complexidade é a riqueza dos CEFFAs, que ao não existir igualaria esta com as demais escolas”. (GARCIA-MARIRRODRIGA et al, 2010, p. 79).

Assim, fica evidenciado que a educação representada aqui pela Pedagogia da Alternância é resultante da mobilização e da resistência da classe trabalhadora do campo na luta pela reforma agrária e pelo direito à educação como condição de vida digna no campo. Esse projeto educativo reflete a relação que recai sobre o que postula Freire (2016) sobre a práxis, substanciada teoricamente em pilares, como o diálogo, a reflexão, a ação transformadora da realidade, possibilitada pela construção coletiva da consciência que transita da condição de ingênua à crítica humanizadora. A libertação do oprimido é o compromisso histórico e sugere que a práxis humana e humanizadora se apresente como prática da liberdade (Freire, 2019).

A EMANCIPAÇÃO DOS POVOS À LUZ DE UMA PRÁXIS LIBERTADORA

O sistema capitalista rege a sociedade de maneira voraz, portanto, é fundamental que a luta pela emancipação se torne um dos maiores propósitos da classe trabalhadora, pois sem o desejo e a iniciativa prática e consciente de livrar-se das amarras da exploração, da opressão e da alienação, estaremos eternamente fadados a um sistema que consome o nosso tempo, a nossa saúde e a nossa vida.

Destarte, “a luta tem de ser, portanto, consciente, organizada e dirigida [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 233), pois os povos precisam se unir em uma sintonia de coletividade e unidade, a fim de resistir mais veementemente as investidas ludibriosas das classes dominantes, mas para isso, é preciso um despertar da consciência, que por sua vez, se elucida na vivência da práxis libertadora, que segundo Freire (2016, p.52), “[...] é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

A emancipação dos povos carece de uma leitura de mundo diferente do habitual. Com efeito, novos olhares e novas perspectivas precisam ser produzidos de modo que a criticidade, a politização, a libertação, a conscientização se tornem categorias fundantes na existência do ser social. Deveras, uma práxis libertadora possui um sentido profundo, pois ela “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 21).

Mas afinal, por que a práxis pode ser concebida como um expressivo caminho para a libertação e a emancipação dos povos? Respondemos: Leandro Konder (1992), explica:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p.115).

Partindo desse entendimento, esclarecemos que a práxis libertadora tem como proposta não apenas a transformação objetiva, ou seja, do mundo material, mas principalmente a transformação subjetiva do ser humano, que por sua vez, a partir dessa autotransformação, produz novas formas de ser e de existir.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2016) confere relevância à categoria da práxis. Destacam Carvalho e Pio (2017), quatro referências a ela atribuídas: libertadora, autêntica, revolucionária e verdadeira. Enfantizam Carvalho e Pio (2017, p.432):

A alusão à práxis aparece pela primeira vez nessa obra, precisamente no capítulo destinado à justificativa da pedagogia do oprimido (capítulo 1), de uma forma bastante coerente com a educação problematizadora defendida por Freire. Antes de qualquer tentativa de definição, o educador cita a práxis em meio a questionamentos levantados acerca da situação econômica-social-cultural em que as massas populares se encontram.

Ou seja, a práxis na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2016) refere-se tanto ao contexto sócio- histórico vivenciado, como a proposta educativa que deve incorporá-la.

Como já dito anteriormente, o capitalismo cerceia as possibilidades de emancipação humana porquanto se alicerça na exploração da força de trabalho, na segregação e manipulação social e na alienação do povo, por isso não podemos deixar de delatar essa dura e cruel realidade instaurada pela lógica dominante, que além de afetar a vida material, fere profundamente a nossa existência, já que atinge em cheio até a nossa subjetividade, implantando em nós pensamentos de individualismo, egoísmo, competitividade, ansiedade, preocupação e medo.

Portanto, precisamos discutir e trazer em tela tais questões. Nesse sentido,

A práxis nos abre permanentemente o campo da invenção e é tremenda ilusão acreditar, por um instante, que, esquecendo

ou ocultando conflitos e contradições, os problemas serão resolvidos. O mundo da práxis é o mundo do enfrentamento, nunca o mundo da ilusão (IMBERT, 2003, p.9)

A busca pela libertação não deve ser cessada. Mesmo que o sistema capitalista exerça grande influência sobre o povo, o despertar da consciência humana é capaz de gerar resistência e assim, transformação. Que possamos então nos permitir abrir os nossos olhos para enxergar o mundo. Que possamos desenvolver em nossos espaços sociais e educativos uma verdadeira práxis libertadora que, esteeda na reflexão e na ação, é capaz de trilhar novos caminhos.

A educação do campo e a ela concernente a Pedagogia da Alternância, incorporam a base proposta por Freire (2016), ao substanciarem um projeto educativo relacionado à realidade vivenciada pelos camponeses, à sua luta por terra e por educação. Contudo, de uma educação crítica, que alia pelo trabalho e estudos teóricos na Pedagogia da Alternância, uma práxis pedagógica pois, “pronunciar a palavra, para Freire, é pronunciar o mundo, é definir o lugar na história enquanto sujeito – que é agente, ser da práxis e, por sua vez, homem teórico-prático” (Carvalho;Pio, 2017, p.442).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário de conflitos por terra no Brasil decorre do modelo produtivo capitalista que se busca consolidar. Os conflitos agrários que emergem em Lago do Junco - MA por volta dos anos de 1970, ao mesmo tempo suscitam a organicidade das comunidades rurais, tendo como principal apoiadora a ala progressista da Igreja Católica.

A luta pela terra de trabalho é o motivo primeiro que une os trabalhadores em associações, cooperativas e movimentos sociais no município de lago do Junco-MA, seguido de demandas como a educação contextualizada para os filhos dos camponeses familiares. A Pedagogia da Alternância, modalidade de educação do campo se apresenta como resultado do contexto de luta por reforma agrária no município citado.

Nesse sentido, afirma-se que o CEFFA Manoel Monteiro, assim como a EFA de ensino fundamental implantadas no município de Lago do Junco são resultantes da luta pela terra, através da mobilização dos trabalhadores familiares camponeses organizados e comprometidos com a transformação.

A Educação do Campo, e a ela concernente Pedagogia da Alternância incorporam pilares da Pedagogia do Oprimido (Freire, 2016), ao objetivarem um projeto educativo constituído como práxis, tanto no que se refere a relação teórico- prática de educadores(as) e educandos(as), ao associar o trabalho no campo como elemento curricular junto aos estudos teóricos, como também por afirmar-se uma educação emancipadora, como “prática da liberdade” (Freire, 2019). Nesse sentido uma práxis revolucionária em relação às estruturas sócio-econômicas, como a um sistema educativo que as reproduz. Portanto, destacamos a importância da reflexão e da ação enquanto elementos constituintes da práxis libertadora que remete à transformação objetiva e subjetiva, no soerguimento de uma sociedade justa e vida digna no campo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Helciane de Fátima Abreu. **Estado/movimentos sociais no campo: a trama da construção conjunta de uma política pública no maranhão**/ Helciane de Fátima Abreu Araújo. 2012.
- BARBOSA, Zulene Muniz. **Maranhão, Brasil: Lutas de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo** / Zulene Muniz Barbosa. – São Luís: UEMA, 2006.
- CARVALHO, Sandra M. Gadelha; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**. Brasília, v.98, vn. 249, p. 428-445, maio/ago, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; et.al. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFAS no mundo.** Belo Horizonte – MG: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS.** São Paulo: Vozes, 2007.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica.** Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003. 156p.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MORISSAWA, Mitsue. **A história de Luta pela terra o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade e autonomia.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, José de Ribamar Sá. **Segurança alimentar, produção agrícola familiar e assentamentos de reforma agrária no Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2008.

SILVA, F. do N.; CAVALCANTI, C. R.; CARVALHO, S. M. G. de. O CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA MANOEL MONTEIRO: consonâncias e dissonâncias entre teoria e prática. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 1–14, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57874. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57874>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Francisca do Nascimento. **A Pedagogia da Alternância dos CEFFAS e seus impactos na comunidade São José da Conquista.** Monografia (graduação). 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

AS FORMULAÇÕES FREIREANAS E A CONSTRUÇÃO DA AGROECOLOGIA NO BRASIL

Andréa Alice da Cunha Faria

RESUMO: No contexto das reflexões acerca do legado de Paulo Freire, o presente artigo traz ao debate uma obra pouco conhecida deste educador de renome internacional. Trata-se de sua tese intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, apresentada no ano de 1959 e publicada como livro, apenas no ano de 2001, mais de 40 anos depois. O estudo da referida obra permite, de forma privilegiada, a identificação dos vínculos político-pedagógicos que inspiraram a formulação freireana de uma concepção latino-americana de Educação Popular, revelando assim, elementos estruturantes de sua epistemologia. Uma epistemologia que está na base da constituição do movimento agroecológico brasileiro e da afirmação de uma perspectiva socioambiental para o desenvolvimento, veiculada pela Agroecologia. Estas são as principais revelações apontadas por pesquisa de doutorado realizada entre os anos 2015 e 2017, intitulada “A Educação que constrói a Agroecologia no Brasil”, na qual se baseia o presente artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Agroecologia. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O debate acerca da relação entre desenvolvimento e educação é uma constante histórica. Sempre que alguém se dispõe a “pensar” soluções para problemáticas sociais e estas soluções apontam para alguma estratégia de “desenvolvimento”, é possível afirmar sem medo de errar: será “endereçoado” e “encomendado” algum papel à educação.

Na História de nossa civilização, este debate ganha força e visibilidade no período pós II Guerra Mundial (1939-1945) quando o mundo se divide entre dois polos distintos, inaugurando aquilo que se convencionou chamar de “Guerra Fria”. Por seu potencial econômico

e sua localização estratégica, a América Latina desperta atenção especial, de forma que

Durante los años cincuenta, y a comienzos del decenio siguiente, el “desarrollo” y la “educación” se fueron perfilando en América Latina como construcciones ideológicas, modelos o mitos que se proponían explicar los procesos reales de reproducción, crecimiento y cambio estructural en la sociedad, y mostrar cómo acelerarlos, manejarlos o utilizarlos (WOLFE, 1983, p. 155).

De acordo com Marshall Wolfe, neste artigo publicado em 1983, na Revista da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), os debates sobre desenvolvimento e educação, no contexto dos anos 1950, na América Latina, não pretendiam apenas explicar os processos sociais, mas traziam em si um explícito caráter propositivo e até mesmo normativo, traduzidos por modelos e/ou mitos. Esse é um aspecto fundamental para a compreensão dos sentidos e significados dos debates sobre o papel da educação nos processos de desenvolvimento: eles estão (sempre) carregados de ideologia.

No panorama latino-americano apontado acima, o Brasil se torna cenário de um intenso debate sobre os rumos do desenvolvimento e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), com sede no Rio de Janeiro, se destaca na dinamização dos debates e na construção de uma “ideologia do desenvolvimento brasileiro”, fundamentada pela “[...] necessidade de pensar o Brasil como realidade própria, como problema principal, como projeto” (FREIRE, 1982, p. 98). As ideias discutidas no âmbito do ISEB influenciaram significativamente o pensamento de Paulo Freire, conforme é possível depreender da análise de sua tese apresentada em concurso para professor de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, defendida no ano de 1959. Neste texto, apenas publicado no ano de 2001, em livro que leva o mesmo título, Paulo Freire dialoga com diversas questões de natureza política, econômica e social trazidas por pesquisadores do ISEB, a exemplo de Guerreiro

Ramos, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Werneck Sodré, Geraldo Bastos Silva, Roland Corbisier, além de Anísio Teixeira e João Roberto Moreira.

  neste diálogo que Freire formula as bases de uma “educa o para o desenvolvimento e para a democracia” (expressão reiteradamente empregada por ele, no corpo da tese), construindo uma proposta pedagógica para um projeto político (de desenvolvimento). Conforme assinala Luiz Fernando Valente (2009, p.189), “[...] a obra de Paulo Freire [...] se revela como um modelo alternativo e radical de desenvolvimento, fundamentado na centralidade do processo educacional”. Assim sendo, e considerando as contribui es de Paulo Freire   formula o da Educa o Popular, podemos considerar que há um projeto de desenvolvimento vinculado (política e pedagogicamente)   Educa o Popular. Quais são os elementos políticos e pedagógicos que constituem este vínculo? Como tal vínculo se expressa na atualidade?

Com base na obra já citada, o presente artigo destina-se a apresentar respostas a estas questões, lançando-as ao debate. O primeiro movimento reflexivo busca revelar os nexos estabelecidos na formula o freireana, entre o político e o pedagógico, revelando assim, elementos fundantes da epistemologia da Educa o Popular. Em seguida, o artigo aponta traços de tais elementos no processo histórico de constitui o do Movimento Agroecológico Brasileiro e de uma perspectiva socioambiental para o desenvolvimento, veiculada pela Agroecologia.

DISCUSSÃO TEÓRICA: CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E VÍNCULOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DO PENSAMENTO FREIREANO

No contexto dos anos 1950, duas ideias-força orientavam o debate sobre os rumos do desenvolvimento brasileiro: o nacionalismo e o desenvolvimento como ideologia.

O nacionalismo, conceito posteriormente apropriado pelo militarismo era àquela época, expressão quase unânime de uma visão anti-imperialista e da afirma o do país enquanto protagonista do seu

próprio destino. Nas palavras de Guerreiro Ramos, pesquisador do ISEB, “[...] o nacionalismo é mais do que o amor à terra e a lealdade aos símbolos que a representam. É tudo isso e o projeto de elevar uma comunidade à apropriação total de si mesma, isto é, de torná-la o que a filosofia da existência chama um ‘ser para si’” (RAMOS, 1957, p.29).

O filósofo Álvaro Vieira Pinto, também pesquisador do ISEB defende a ideia, compartilhada por outros, de que a circunstância de dependência externa vivenciada pelo país, mesmo após sua independência formal, havia produzido efeitos muito mais profundos do que os de caráter econômico. No plano das ideias, argumentava o autor que essa dependência externa teria impedido que “[...] houvesse o surto do pensamento filosófico em nosso meio” (VIEIRA PINTO, 1960, p.12) potencialmente capaz de construir explicações sobre as questões nacionais, a partir de uma leitura própria, autóctone. Para ele, o afastamento entre a intelectualidade brasileira e uma perspectiva filosófica teria impedido a construção de uma visão mais aprofundada e realista sobre a problemática nacional. Em suas palavras, a “[...] falta de uma concepção universalizadora em nossa incipiente consciência” (Ibidem), concorreu para que ficássemos “[...] contornados em uma compreensão de nós mesmos, produzida a partir de ângulos parciais” (Ibidem, p.13), pois formulada com base em parâmetros exógenos, fundamentados em outros padrões culturais e, portanto, por estes, limitada.

Na perspectiva de superação de tal problemática, os intelectuais isebianos passam a defender o “desenvolvimento como ideologia”, ideia que se fundamenta na possibilidade (e necessidade) de construção de consensos pela via da racionalidade em torno daquilo que seria **nacional** e **autêntico**. A perspectiva defendida aponta para a construção de um “[...] projeto autêntico de desenvolvimento, o qual, por que é autêntico, convém e resolve, isto é, supera a situação que gerava os descontentamentos” (Ibidem, p.35). Portanto, a constituição do desenvolvimento como ideologia passa a ser interpretada como fundamental para que o processo (de desenvolvimento) tenha organicidade, sentido e direção.

Em sua tese, o “olhar” de Paulo Freire é marcado por uma intrínseca associação entre a construção de um País desenvolvido (e soberano) e a construção de um sujeito consciente de seu mundo e do seu papel neste mundo. Para ele, um país de grande “[...]” extensão territorial como o Brasil, com problemas locais os mais variados [não pode submeter] a solução desses problemas todos à sabedoria quase carismática dos funcionários centrais” (FREIRE, 2003, p. 52), ou seja, de uma burocracia estatal centralizada.

Coadunando-se ao pensamento de Anísio Teixeira, Paulo Freire aponta o centralismo como “[...]” uma espécie *sui generis* de alienação, de tal forma [que baseados no centralismo é] que pretendemos observar as realidades do país e a elas aplicar soluções que se lhes superpõem em vez de com elas se integrarem” (Ibidem). No pensamento freireano, alienação refere-se ao processo de distanciamento da realidade vivida, do qual decorre uma consciência ingênua acerca dos problemas. Sob o manto de um planejamento técnico centralizado, sem relação de organicidade com o contexto ao qual se dirige, o Estado passaria continuamente “[...]” a ditar soluções a problemas, nunca a projetar soluções” (Ibidem, p.53). O diferencial entre “ditar” e “projetar” encontra-se justamente no vínculo orgânico com o contexto, ou seja, no processo de construção, a partir do local e com os sujeitos inseridos naquela realidade, das soluções e especialmente, das condições (objetivas e subjetivas) para sua efetivação.

O caminho da descentralização estaria, assim, associado à perspectiva de construção de um sujeito ativo no processo de desenvolvimento nacional. Paulo Freire argumenta que “[...]” quanto mais caminhemos no sentido da apropriação do ser do país por ele mesmo, nos façamos autenticamente nacionais” (Ibidem). Emerge desta compreensão a primeira orientação pedagógica através da qual a **realidade é compreendida como o ponto de partida do processo educativo e, ao mesmo tempo, ponto de chegada de uma prática social comprometida** e estimulada para a construção democrática do desenvolvimento.

Entretanto, construção democrática é, para Freire, o grande desafio. Desafio porque, segundo sua interpretação da atualidade

brasileira à época, o país vivenciava uma antinomia fundamental “[...] manifesta no jogo de dois polos – de um lado, a *‘inexperiência democrática’*, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a *‘emersão do povo na vida pública nacional’*, provocada pela industrialização do país” (Ibidem).

Ao considerar a “antinomia democrática”, apontada por Álvaro Vieira Pinto (1960), como um dos grandes limitantes do processo de desenvolvimento do país, Freire defende claramente a importância de que a democracia não seja apenas objeto de reflexão teórica ou de transferência nocional (centrada em conceitos, quase sempre, abordados de forma descontextualizada), mas que seja sim, vivenciada, experimentada, dentro e fora da escola para que então possa ser apreendida, traduzida em hábito, em modo de vida e em valor cultural. Argumenta o autor: “[...] o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando.” (FREIRE, 2003, p. 15).

Destas compreensões e análises deriva uma segunda orientação pedagógica fundamental à Educação Popular: a ideia de que a educação precisa ser **experiential, vivida, vivenciada**, pois ao lado da construção de soluções para os problemas nacionais, “[...] é preciso que ele (povo) cresça na interferência dessa solução” (Ibidem, p. 22).

“Crescer na interferência dessa solução” significa colocar-se “em situação”, deixar-se envolver com a realidade vivida, instigar-se pela problemática e dedicar-se à busca de soluções. Soluções que não existem antes da reflexão sobre a realidade. Soluções que surgem do diálogo com esta situação. Diálogo que nos permite ir “[...] conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão. Posta em evidência. Nunca previamente estabelecida por nós, a nosso gosto ou nossa conveniência” (Ibidem, p. 23).

Freire reforça assim, o princípio pedagógico da leitura crítica da realidade, associando-o a um terceiro elemento central para a Educação Popular que é o **diálogo**. Diálogo com o “outro” e com o mundo, através de uma postura curiosa e investigativa que insere o sujeito na busca e na construção do novo.

Para Freire, a única adesão possível é aquela que se dá “[...] pelo esclarecimento, pela possibilidade de experiência da coisa proposta. Nunca pela imposição” (Ibidem). O diálogo seria, portanto, o caminho do esclarecimento. A dialogação, o processo pelo qual as diferentes visões se inter cruzariam, revelando assim, uma maior compreensão. E a dialogicidade, a capacidade de vivenciar e promover processos dialógicos.

Na medida em que o homem amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumentam o seu poder de ‘dialogação’ não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se **transitiva** [...]. Seus interesses e preocupações se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera biologicamente vital (FREIRE, 2003, p. 34)

O conceito de “transitividade” empregado por Freire parte de uma analogia com a gramática da língua portuguesa que classifica os verbos em transitivos, intransitivos e de ligação. Em linhas gerais, os primeiros são aqueles cujo sentido depende de um complemento; os segundos, independem de um complemento e os “de ligação”, como o nome sugere, apenas fazem a ligação entre elementos de uma frase. Paulo Freire, antes de se tornar advogado e educador de renome internacional, foi professor de português. Certamente trouxe destas vivências, inspiração para expressar suas interpretações acerca da condição humana e dos processos educativos. Segundo ele, “[...] a consciência intransitiva representa um quase compromisso entre os homens e sua existência” (Ibidem). Traçando um paralelo com a gramática da língua portuguesa, significa dizer que este seria um nível de consciência que independe de complemento, que não “flexiona” com a “situação” na qual se encontra o ser humano. Segundo palavras de Freire:

Esta forma de consciência [intransitiva] adstringe o homem a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesse e preocupações [...]. Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se

situam além de sua estreita esfera biologicamente vital
(FREIRE, 2003, p. 34)

Portanto, o processo de tomada de consciência ou de conscientização do Ser Humano é justamente o processo de transição de um nível de consciência intransitiva para outro, de consciência transitiva, ou seja, que flexiona com as circunstâncias. Só assim torna-se factível supor a possibilidade de emergência, no Ser, de seu compromisso com a existência, ou seja, de sua humanização, outro elemento fundante do pensamento freireano.

Diante do exposto até o momento, podemos sintetizar os nexos entre o político e o pedagógico, presentes no pensamento freireano e expressos em Educação e Atualidade Brasileira da seguinte forma: ao almejar um desenvolvimento **nacional**, toma-se a **realidade** como ponto de partida e de chegada do processo educativo; se este desenvolvimento se propõe **democrático**, demanda-se a aprendizagem da dialogação, do exercício do **diálogo** com a realidade e com o outro; e se o objetivo maior do desenvolvimento é a **humanização** do sujeito, necessário se faz uma educação **experiencial**, vivida, vivenciada.

METODOLOGIA

O presente artigo fundamenta-se em uma pesquisa de doutorado realizada entre os anos de 2013 e 2017, pesquisa esta que nasce da percepção construída a partir de uma prática social na qual a autora se encontra vinculada há mais de 3 (três) décadas: a construção da Agroecologia no Brasil.

O primeiro movimento da pesquisa consistiu no estudo aprofundado da tese de Paulo Freire intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, apresentada no ano de 1959, e de diversas outras obras produzidas naquele contexto e referenciadas por Freire, especialmente, publicadas pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). O resultado compõe o primeiro capítulo da tese, intitulado “O Projeto de Desenvolvimento da Educação Popular” e se constitui em uma “chave de leitura” utilizada para orientar a busca da

existência (ou não) e das formas de expressão dos (até então, supostos) vínculos entre um projeto de desenvolvimento que se fundamenta na Agroecologia, e a Educação Popular.

A pesquisa em questão situa-se no amplo campo de debates sobre o papel da educação nos processos de desenvolvimento. Entretanto, cabe ressaltar que o enfoque de desenvolvimento adotado se refere ao desenvolvimento das forças produtivas nas suas múltiplas dimensões, ou seja, enquanto um complexo processo econômico, social, político e cultural. Neste mesmo sentido, o enfoque educacional também não se restringe aos aspectos relacionados aos sistemas de ensino e sim, à educação enquanto processo humano e cultural, presente nos múltiplos tempos/espços nos quais os conhecimentos são produzidos e compartilhados.

Como corolário desses enfoques, compreende-se o debate sobre o papel da educação nos processos de desenvolvimento como “realidades em movimento” (ALPÍZAR, 2001, p.29), ou seja, como um campo de disputas entre diferentes concepções de mundo, de desenvolvimento, de educação e, particularmente, da inter-relação entre desenvolvimento e educação.

A partir dessas definições e da construção da “chave de leitura” mencionada anteriormente, a pesquisa passou a dedica-se à análise documental, realização de entrevistas e levantamento bibliográfico, com o objetivo de analisar se (e como) esses vínculos foram se constituindo ao longo do processo histórico de constituição do movimento agroecológico brasileiro. Para tanto, recorreu-se a fontes primárias através da consulta a documentos históricos e da realização de entrevistas com pessoas envolvidas direta ou indiretamente no processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro. Além destas fontes primárias (citadas na bibliografia), foram utilizadas fontes secundárias, através da consulta a pesquisas acadêmicas sobre o movimento agroecológico brasileiro, além de vasta bibliografia sobre temáticas relacionadas ao objeto de investigação.

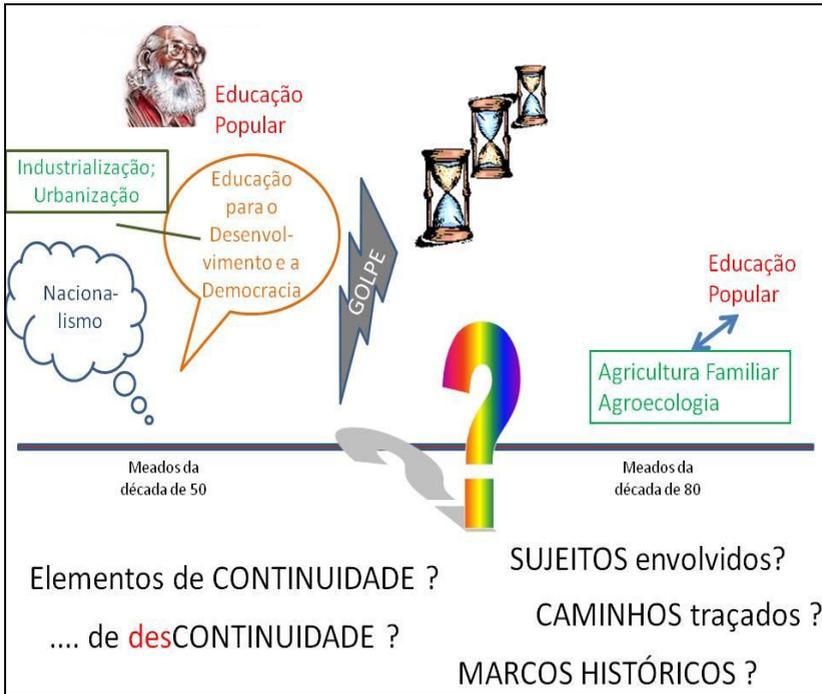
As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada e tiveram por objetivo compreender, do ponto de vista de quem vivenciou o processo de constituição do movimento agroecológico

brasileiro, seus fatores constituintes, os sujeitos envolvidos, os enfrentamentos vivenciados, as continuidades e descontinuidades do processo e, particularmente, a relação deste processo com as práticas de Educação Popular da época. Através do contato com os/as entrevistados/as foi possível acessar documentos históricos da maior relevância para as reflexões aqui desenvolvidas.

Foram contemplados, entre os(as) entrevistados(as), pessoas com inserção local e outras, com inserção mais global (regional ou nacional), a fim de abarcar uma maior diversidade de enfoques. As entrevistas foram conduzidas com o auxílio de um quadro motivador, com elementos visuais, imagéticos e de síntese discursiva. A figura previamente elaborada e apresentada a seguir, buscava expor visualmente a problemática enfrentada pela pesquisa, permitindo que cada entrevistado/a conduzisse seu raciocínio de forma livre. Ao longo da entrevista, coube à pesquisadora inserir questões relacionadas à inserção específica de cada entrevistado/a no processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro. Tal procedimento demandou um levantamento prévio do perfil de cada entrevistado/a, o que foi realizado através de buscas na rede mundial de computadores (internet).

O quadro a seguir apresentado foi impresso em papel de alta gramatura e disponibilizado a cada um dos/as entrevistados/as. Após uma breve exposição acerca dos objetivos e do objeto da pesquisa, o mesmo passava a ser utilizado como **mediador** da entrevista, cumprindo a função de clarear e orientar as reflexões. A ele, tanto a entrevistadora quanto os/as entrevistados/as recorriam regularmente, a fim de localizar fatos e eventos, apresentar questionamentos e/ou aprofundar informações. O recurso mostrou-se de fácil aceitação pelos/as entrevistados/as, favorecendo a recordação de fatos ocorridos há décadas. Quase todos/as manifestaram interesse em manter consigo uma cópia do mesmo.

Figura 1: Quadro motivador, com elementos visuais, imagéticos e de síntese discursiva.



As análises oportunizadas pelas fontes primárias anteriormente mencionadas e iluminadas pela bibliografia consultada moveram-se por um olhar contemporâneo no sentido de buscar a compreensão dos vínculos político-pedagógicos e seus significados para o desenvolvimento da Agroecologia e da Educação Popular.

Através de uma descrição densa (GEERTZ, 2008) do processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro, objetivou-se explicitar e interpretar a presença, os sentidos e os significados da concepção de Educação Popular no processo de construção da Agroecologia no Brasil. Para Geertz (2008), toda descrição “[...] é claramente um ato de imaginação” (p.11), é uma leitura, uma interpretação inicialmente apreendida e seguidamente,

produzida. Fazê-la de forma densa, ou seja, aprofundada, não a torna mais objetivamente verdadeira. Será sempre uma leitura, uma interpretação em busca de estruturas significantes. Aí está o seu valor: apresentar estruturas significantes.

Fundamentando-se em Max Weber, este autor compreende que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]”, constituindo assim, sua cultura, cuja análise não se dá “[...] como uma ciência experimental, em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p.04).

Em última instância foram significados, ou seja, estruturas significantes que a pesquisa buscou revelar e trazer ao debate através de uma descrição densa do processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro, interpretado à luz da “chave de leitura” construída a partir do capítulo 1.

ANÁLISE: AS FORMULAÇÕES FREIREANAS NA CONSTITUIÇÃO DA AGROECOLOGIA NO BRASIL

O golpe militar de 1964 interrompeu esse rico e fértil período de reflexões e formulações, enviando para o exílio muitos dos pensadores, inclusive Paulo Freire, que só retorna ao Brasil no ano de 1980, depois de 16 anos apartado de seu país, mas não de seus ideais. No entanto, mesmo diante de tão grave ruptura democrática, tais ideias persistem e se estruturam em torno de espaços e dinâmicas de resistência, nos quais aquela concepção de educação como prática social transformadora se constitui como práxis.

Com a retomada do processo de democratização, diversas iniciativas que compõem esta prática ganham vitalidade, galgam visibilidade social, estruturam-se e passam a ocupar espaço nas políticas públicas, especialmente com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, no ano de 2003. Nesta trajetória que, na verdade, constitui-se por inúmeras trajetórias, um novo movimento social vai se instituindo e é hoje identificado como movimento agroecológico brasileiro.

A constituição do movimento agroecológico brasileiro se faz mediada pelos desafios presentes no cotidiano do “quefazer produtivo” de milhares de famílias de agricultores. Isso significa dizer que são questões relativas à Natureza (e ao trabalho sobre ela) que pautam os processos de construção do conhecimento e que integram tanto as famílias que vivenciam os desafios da produção agrícola no seu cotidiano, quanto aqueles e aquelas que os tomam para si, a partir de um posicionamento ideológico e através de um ponto de vista teórico, como é o caso dos profissionais e estudantes de diversas áreas do conhecimento.

O que impulsionou (e permanece impulsionando) a construção deste movimento foram (e são) as questões do cotidiano, as lutas pela resistência (produtiva) na terra; enfim, a “arte de pensar por alternativas” (Gonçalves, 2013). Questões do cotidiano, tratadas de forma coletiva, como problema social, ou seja, questões cotidianas tratadas como problema político.

Contribuições da Educação Popular a este processo histórico de afirmação política e cultural estão expressas não apenas pelos sujeitos sociais envolvidos em sua construção, mas sobretudo, por sua dimensão político-pedagógica. Embora as preocupações ambientais e o potencial econômico da agricultura familiar não estivessem presentes no “projeto de desenvolvimento da Educação Popular”, no contexto dos anos de 1950, é possível identificar uma aproximação política com aquilo que institui o movimento agroecológico brasileiro, na medida em que ambos:

- Destinam-se à construção de um projeto de desenvolvimento a partir do local, porém de caráter nacional e agora, também planetário;
- Desafiam-se ao exercício da construção democrática, enquanto prática interna ao movimento, e também enquanto exercício político vivenciado na interação com o Estado via canais e instrumentos de democracia direta; e
- Alimentam-se por uma perspectiva humanística, na medida em que assumem o sujeito como elemento central de sua construção. Sujeito este, compreendido em suas relações com um mundo que se apresenta de forma cada vez mais evidente, em suas múltiplas dimensões – social, política, econômica e ambiental.

Ideias-força como autenticidade, cultura popular, saber popular, democracia, nacionalismo, humanismo, organicidade, dentre outras que inspiraram a formulação freireana, ainda na década de 1950, e que persistem na “episteme” da Educação Popular parecem “fazer a ponte” entre projetos de desenvolvimento necessariamente diferentes (tendo em vista a distância temporal que os separam), mas de inspirações bastante semelhantes.

Tendo a Natureza como espaço de mediação, o processo de constituição do movimento agroecológico brasileiro revela ainda, aspectos e potencialidades da Educação Popular que não tinham se expressado de forma tão evidente. Um deles decorre da perspectiva ambiental e do enfoque holístico que agregam uma dimensão ainda mais universal aos conceitos de inacabamento e incompletude, ampliando e qualificando o próprio conceito de Humanismo. Outro aspecto refere-se à visibilização do potencial criativo do saber popular, que no enfrentamento cotidiano dos desafios de seu “quefazer produtivo”, produz inovações de forma autêntica e eficaz. Emerge daí a perspectiva da “troca de saberes” entre conhecimento popular e conhecimento científico, o que passa a orientar diversos processos de construção do conhecimento agroecológico e que expressa de forma genuína o conceito de dialogação proposto por Freire.

Há portanto, um vínculo orgânico entre Agroecologia e Educação Popular; um vínculo que na medida em que se constitui, reconstrói e ressignifica os elementos que o instituem. Ou seja, dialeticamente, ressignificam-se ao mesmo tempo, a Agroecologia e a Educação Popular.

CONCLUSÕES

Os vínculos político-pedagógicos que inspiraram a formulação da Educação Popular (constituindo assim, sua epistemologia), revelaram-se capazes de mesmo à margem do instituído, fomentar a construção de um projeto alternativo (e vigoroso) de desenvolvimento no Brasil: a Agroecologia. Isso se deve à potência política de uma formulação pedagógica que toma a

realidade como ponto de partida e de chegada do processo educativo, que valoriza e fomenta a aprendizagem da dialogação (com o mundo e com o outro) e que se baseia em processos experienciais, vividos e vivenciados de construção do conhecimento.

A Agroecologia no Brasil vem sendo construída através de uma prática social que agrega, ao longo da História, crescente diversidade de segmentos sociais. Uma prática que parte das dinâmicas do rural, mas a elas não se restringe. Que se alimenta de processos de resistência (é estruturalmente contra-hegemônica) em busca de alternativas para diversas questões que se apresentam ao desenvolvimento brasileiro. Neste percurso que se encontra em pleno curso, constituiu-se como uma prática de luta política em defesa de direitos e de afirmação dos setores populares da sociedade, na busca por melhor qualidade de vida para todos, combatendo a exploração intensiva dos recursos humanos e naturais.

As raízes desta prática social remontam a um tempo no qual educação e problemas sociais se entrelaçam na perspectiva de construção de uma nação livre do colonialismo, democrática e humanística. Diante da ruptura democrática provocada pelo Golpe Militar de 1964, tal prática persiste e se estrutura em torno de espaços e dinâmicas de resistência, nos quais uma concepção de educação como prática social transformadora se constitui como práxis. Com a retomada do processo de democratização, as diversas iniciativas que compõem esta prática ganham vitalidade, galgam visibilidade social, estruturam-se e passam a ocupar espaço nas políticas públicas, especialmente com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, no ano de 2003.

Nesta trajetória que, na verdade, constitui-se por inúmeras trajetórias, um novo movimento social vai se instituindo e é hoje identificado como movimento agroecológico brasileiro. O estudo de seus “rastros” revela a constituição de um vínculo orgânico entre Agroecologia e Educação Popular; um vínculo que na medida em que se constitui, reconstrói e ressignifica os elementos que o instituem. Ou seja, dialeticamente, ressignificam-se ao mesmo tempo, a Agroecologia e a Educação Popular.

REFERÊNCIAS

ALPÍZAR, José Solano. **Educación y Desarrollo en América Latina: un análisis histórico-conceptual**. Heredia, C.R.: EUNA, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A Educação de Jovens e Adultos e a Arte de Pensar por Alternativas**. 36 Reunião Anual da ANPED. Goiânia, 2013.

Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/176-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas> Acesso em: 10/08/2021.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Condições sociais do poder nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1957.

VALENTE, Luiz Fernando. **Paulo Freire: desenvolvimento como liberdade**. 2009. Disponível em [http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20\(pp186%20a%20197\).pdf](http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu%2018_artigo%2014%20(pp186%20a%20197).pdf) Acesso em: 10/08/2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

WOLFE, Marshall. **Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades**. Revista de la CEPAL, n. 21, p. 155-172, 1983.

O PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO FREIREANO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Maria das Dores Alves Souza⁶³

RESUMO: Neste artigo, socializo estudo sobre o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire com o objetivo de compreender os pressupostos da educação como prática da liberdade. O diálogo com os referenciais teóricos foi norteado por temáticas de significação política e educacional na formação teórica e na prática social do educador, como: participação, diálogo, politicidade, humanização e transformação social temáticas centrais que sustentam o pensamento freireano. O estudo demonstra a atualidade de Freire e a necessidade de uma práxis referenciada na politicidade da educação, na dialogicidade e na participação, tendo em vista a formação crítica de educadores(a) e educandos(a). Urge vivenciar os pressupostos freireanos na perspectiva de uma prática educativa que incorpore no fazer pedagógico os saberes da experiência, a realidade socioeconômica, política e cultural dos educandos e que se comprometa com a libertação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Humanização. Libertação e politicidade

A palavra de Freire é como uma fonte jorrando na praça da cidade: é criação contínua. E desse fluxo surgem, por vezes, fórmulas luminosa e evocadoras, como a condensar uma reflexão ou então a exprimir sua intuição súbita, fazendo sentir algo e pensar mais. Ora são flores que desabrocham lentamente, ora são botões que espocam de modo repentino. (CLODOVIS BOFF).

⁶³ Prof^a Adjunta do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, doutora em Educação Brasileira pela UFC e pesquisadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, História e Memória - NEJAHM UFC. E-mail: dores.souza@uece.br

Neste artigo, socializo estudo sobre o pensamento político-pedagógico freireano⁶⁴ desenvolvido na perspectiva de compreender os pressupostos norteadores da educação como prática da liberdade defendida e vivenciada por Paulo Freire. Nesse sentido, dialogo com temáticas de significação política e educacional na formação teórica e na prática social do educador, como: participação, diálogo, politicidade, humanização e transformação social temáticas centrais que sustentam o pensamento político-pedagógico freireano sob exame em sua vertente inicial, situada precipuamente na década de 60 do século XX.

No livro *Educação como Prática de Liberdade*, Freire (1980), ao analisar a realidade brasileira, exprime também “os fios com os quais vai tecer a rede” de sustentação das ideias que nortearão sua práxis e suas obras. O livro basilar vai funcionar como constelação que ora nucleia, ora expande a leitura de conceitos fundamentais na formação do pensamento freireano. Conceitos, que ensejam campos semânticos, se corporificam em temáticas que são desaguadouros de onde se vê emergir a práxis social⁶⁵ vivida por Freire nos movimentos de cultura popular do Nordeste.

Desse modo, também vale assinalar a ideia de que teoria e prática confluem e desenvolvem novos devires, constituindo e configurando diálogos entre vida e história, memória e presente no texto de Paulo Freire.

Mesmo não sendo objetivo deste artigo descrever a biografia de Freire, compreendo que, por vezes, é necessário situar fragmentos de sua significativa e intensa história de vida, considerando que em Freire, vida, obra e práxis são um contínuo circulante em permanente imbricação, funcionando como uma espécie de espiral ou teia de relações que vão se constituindo evolutivamente.

⁶⁴ Este artigo é um recorte do III – Capítulo da tese intitulada: A influência do pensamento político-pedagógico freireano na práxis de educadores populares cearenses na década de 1960, defendida em 2014, UFC.

⁶⁵Práxis no sentido freireano é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O sentido essencial da práxis pedagógica em Freire é a libertação dos oprimidos. Sendo assim, a práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora (FREIRE, 1987).

Sendo assim, entendo que não é possível estudar o pensamento de Paulo Freire sem vinculá-lo ao seu tempo e a sua inserção histórica nas lutas pela libertação dos seres humanos em processos de opressão na sociedade brasileira.

O significado do passado no tempo presente concede a certeza de que o ontem e o hoje são indissociáveis na elaboração histórica das pessoas e da sociedade. Nesta perspectiva, as realidades histórico-cultural, político-educacional e socioeconômica se entrelaçam, constituindo condicionantes históricos que se deve ler para compreender as influências do tempo passado no contexto dos desafios do presente.

A infância e juventude de Freire foram marcadas por dificuldades de sobrevivência e morte do pai, acontecimento que o fez ingressar precocemente no mundo do trabalho para contribuir na sobrevivência da família.⁶⁶ Em suas palavras,

[...] em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. A de, submetido a certos rigores que outras crianças não sofriam, ter-me tornado capaz de, pela comparação entre situações contrastantes, admitir que o mundo tivesse algo errado que precisava de concerto. Positividade que hoje veria em dois momentos significativos:

- 1) O de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo;
- 2) O de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo. (FREIRE, 2003, p. 38).

⁶⁶ Sobre a infância e juventude de Freire, consultar a Biografia de Freire, de autoria de Moacir Gadotti.

Freire remonta, então, às origens de sua radicalidade, e parece mostrar que esta posição engendra um movimento reflexivo, possível de se chamar hoje, utopia crítica, como se percebe: “A minha posição, desde então, era a de otimismo crítico, isto é, a da esperança que inexistia fora do embate.” (FREIRE, 2003, p.38). Era este um embate, como ele explicita, emerso de contextos concretos de vida junto ao povo e que ele percebia se articular com um modelo capitalista acumulador de riquezas que configurava uma sociedade dependente, como se cunhava àquele tempo:

Experimentei-me, enquanto menino, tanto quanto enquanto homem, socialmente e na história de uma sociedade dependente, participando, desde cedo, de sua terrível dramaticidade. Nesta, é bom sublinhar desde logo, é que se encontra a razão objetiva que explica a crescente radicalidade de minhas opções. (FREIRE, 2003, p. 39).

Freire enuncia contexto de vida semelhante ao de milhões de brasileiros, o qual perdura ainda na atualidade. Lima (1981, p. 22) corrobora para a compreensão da história de vida de Freire, ao lembrar que:

Freire é um cientista social que cresceu experimentando a pobreza e a fome e foi sua realidade de vida que o fez compreender a fome dos homens e mulheres das classes populares, e a assumir o compromisso político com uma educação como instrumento de libertação do povo.

O contexto da vida de Freire, no Nordeste brasileiro, foi cenário para as inquietações que desde a infância suscitaram interrogações sobre as condições sociais em que vivia o povo brasileiro. Parece vir daí, então, a crítica à inexistência de um projeto político-educacional voltado para a realidade das camadas populares e a necessidade de superar as condições de opressão vividas por elas. Como assinala Freire (2003, p. 41), ao referir-se concretamente à relação entre cultura e saber sistematizado,

Estou convencido de que as dificuldades diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar.

Desse modo, ele vai enunciando que as fomes de sua infância o impulsionaram a experienciar junto aos movimentos de cultura popular, ainda no início dos anos 1960, uma proposta de educação como prática de liberdade.

Paulo Freire foi um educador popular que pensou à frente de seu tempo. Suas experiências em alfabetização e conscientização possibilitaram contribuições teórico-práticas que mudaram o percurso da história da educação popular no Brasil, em especial, no Nordeste. Sua capacidade de indignação com a opressão que determinava as relações de exploração entre os homens e as mulheres na sociedade de classe o impulsionaram à assunção de um compromisso político-pedagógico com a educação das camadas populares; compromisso esse que o direcionou a uma práxis comprometida com a libertação dos oprimidos.

Os estudos de Freire sobre educação e a realidade brasileira, os quais resultaram nas obras: *Educação e atualidade brasileira*; *Educação como prática da liberdade*; *Ação cultural para liberdade*; *Pedagogia do oprimido*, entre outras. Nestas obras, desenvolve os fundamentos epistemológicos de seu pensamento político-pedagógico. Ao propor o diálogo como princípio educativo, na dialética da relação educador e educando, lança, então, as pilastras de sua prática educativa libertadora - a ontologia do ser humano como ser social.

Para Freire e Nogueira (1989, p. 19) “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’ – ensopados.” Esta fala demonstra a compreensão e defesa da imersão do educador popular na realidade social em que atua. Por ser Freire um educador popular situado no espaço, no tempo e profundamente enraizado na realidade brasileira, em especial, na nordestina, o estudo de seu pensamento político –educacional e da

práxis libertadora que propõe e vivenciou exige situar o contexto histórico, político e educacional brasileiro em que se originaram seus estudos e deu-se o compromisso com uma proposta de educação como práxis humana e instrumento de libertação dos homens e mulheres oprimidas na sociedade de classes.

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. O esforço educativo desenvolvido [...], ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. [...], opção por esse ontem, que significaria uma sociedade sem povo, comandada por uma elite superposta a seu mundo, [...] ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. (FREIRE, 1980, p. 33).

Neste contexto da sociedade brasileira, Freire (1980, p. 36) chega a propor que “A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja força de mudança e de libertação.” A produção teórica e a práxis de Freire são testemunhos de que ele foi um brasileiro e nordestino profundamente enraizado no seu tempo, sendo suas reflexões situadas historicamente. Suas ideias e práxis refletem o compromisso e a participação em um processo de radicalização política na sociedade brasileira. É, portanto, no contexto do desenvolvimentismo nacionalista que se originou e prosperou o seu pensamento, ampliado e recriado para responder aos desafios político-pedagógicos de acordo com o contexto político,

socioeconômico, cultural e histórico de cada época da sociedade brasileira.

A crença profunda no homem foi determinante para que ele elaborasse uma epistemologia da educação, na perspectiva de que os oprimidos pudessem compreender seu próprio valor como humanidade e desenvolvessem uma consciência crítica de sua circunstância de opressão imersa na luta por transformação da realidade social concreta.

Freire (1980), contudo, mostra que essa deliberação coletiva, a ser aprendida nos processos educacionais, no “ser mais” da hominização, deveria se inscrever em uma ação cultural para a liberdade, onde a palavra deveria ter uma vocação hominizadora. O diálogo, seria o pressuposto fundante da prática político-pedagógica onde educadores e educandos assumiriam o lugar de sujeitos e, a democracia seria um ensaio de humanização e de inscrição na história coletiva.

O estudo do pensamento de Freire permite nomeá-lo como um “[...] pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a vida.” (FIORI, 1987, p. 9). É um cientista social, pois, cresceu experimentando a pobreza e as fomes; pensou na prática emergindo dela, portanto, dialogando **com** as vozes dos sujeitos das classes populares, com quem assumiu o compromisso político com uma educação como prática de liberdade.

Brandão (2002), contemporâneo de Freire e estudioso de seu pensamento na atualidade, chama atenção para peculiaridades de Freire que mostra uma forma de se situar no tempo, transcendendo-o e fazendo história:

É um pensador de uma transbordante criatividade. Olhados no conjunto do campo das ideias de seu tempo, os seus escritos, a proposta de seu sistema de educação e seu método de alfabetização, possuem a qualidade do novo e do perene consistente, como a proposta que, uma vez estabelecida, renova tudo a sua volta e perdura. Trabalhando como educador de seu tempo (e este reconhecimento é muito forte em todos os seus gestos, em toda a sua obra) ele nos legou um tipo de pensamento sobre a pessoa humana, sobre a política das

relações sociais, sobre a dimensão cultural desta política e sobre o ofício do educador, que certamente haverá de atravessar vários tempos de nossa história, e de outras. Outros povos e outras eras. (BRANDÃO, 2002, p. 14).

O contexto em que surgem as ideias de Freire foi entendido por ele, como o de “uma sociedade nacionalista em trânsito”, em que se vão agudizar as contradições que o pensamento educacional freireano vai expor, confrontando temporalidades e tarefas educacionais tematizadoras de transformações sociais. Neste sentido, chama a atenção para a percepção do caráter dialético destas transformações, enfatizando a não inexorabilidade do futuro e da necessidade de romper-se uma visão fatalista dos processos sociais – é, então, que Freire traz a ideia de crítica esperança para com ela tecer sua reflexão sobre educação como ação cultural para a liberdade

A proposta político-pedagógica de Paulo Freire, portanto, ao objetivar o compromisso com a formação sociocultural e política dos oprimidos, fazia-o auxiliando-os na sua assunção como sujeitos históricos. A perspectiva do trabalho em educação com estes sujeitos sociais era a de estimular e contribuir com a sua participação comunitária, cuja vivência da esfera pública era ensaiada junto às lutas pela democracia. Neste sentido, a preocupação de Paulo Freire centrava-se em uma ação social libertadora enraizada em uma pedagogia crítica, cujas raízes histórico-culturais do silenciamento das vozes dos oprimidos pudessem ser trabalhadas e modificadas educacionalmente, como exercício de desvelar realidades e comprometer-se com ações coletivas de transformação social.

Em relação ao compromisso com a educação popular e ao desafio de uma práxis educacional, Freire propunha o desvelamento da opressão e seus símbolos, partejando a experiência da participação como experiência de elaboração da democracia. Nesse percurso de desvelamento do mundo, dever-se-ia passar de uma estrutura mental cuja transitividade ingênua, passiva e fatalista, seria ultrapassada pela transitividade crítica. Articulava, então, processos mentais a processos societários de transformação eu-mundo.

Os trabalhos de Paulo Freire, inicialmente, ao terem como enfoque central uma educação libertadora com base na participação das camadas populares, sublinha o aprendizado da democracia como tarefa histórica, que deveria ser amplamente vivenciada em todos os âmbitos das práticas sociais e no próprio contexto educacional. Seria na participação que o oprimido iria realizar a assunção como sujeito de sua história pessoal e coletiva – como observa Freire, fazendo-o não "espec-ator" do mundo, mas "ator-atuante" na feitura de uma nova perspectiva de responsabilidade social e política.

Para tanto, preocupava-se em formular uma concepção de educação vinculada às necessárias transformações da realidade histórica e cultural brasileira, capaz de preparar o povo para uma participação ativa e crítica nas transformações sociais a serem feitas por estes novos sujeitos sociais. O "trabalho com a consciência" era trazido, nesse movimento do conhecer em educação, para se erguer como consciência histórica. Neste sentido, Freire situa uma educação capaz de ter ingerência – nas novas demandas de transformação da sociedade brasileira; uma educação que pudesse fazer do agir comunicativo uma ação solidária, cujo aprendizado ou formação se coadunasse com uma teoria erguida como ação social, modificadora de "hábitos culturoológicos de passividade".

Por ser um pensador e educador que ao longo de sua trajetória foi desenvolvendo sua capacidade de ação-reflexão-ação, resultando na permanente coerência na relação teoria-prática, também se faz necessário revisitar a história de algumas das experiências de educação popular na primeira metade dos anos de 1960, que constituíram valioso campo de ação-reflexão-ação para o desenvolvimento do pensamento educacional freireano.

Nesse sentido é que Freire, no início dos anos de 1960, desenvolveu experiências de alfabetização-conscientização com adultos, resultantes de uma proposta teórica e metodológica denominada como "sistema de alfabetização de adultos", que, posteriormente, ficou conhecida mundialmente como "método de alfabetização Paulo Freire". Em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, juntamente com uma equipe de universitários que participavam do movimento de cultura popular do Recife, sua experiência de

alfabetização em 40 horas se projeta como proposta de alfabetização no País. Como é perceptível, contudo, era uma reflexão educacional que tomava seu assento do Brasil para o mundo, como se vai efetivar, em especial, quando Freire é exilado, após o golpe militar de 1964.

É sabido que, mesmo consciente de que sua história de educador popular ocorreu de modo concomitante à propagação do “método de Alfabetização de Jovens e Adultos” e, também, sem a intenção de menosprezar o significado de um caminho – método – para o desenvolvimento da Educação de Adultos no País, Paulo Freire não se entendia ou não se considerava somente como criador de um método de alfabetização. Na verdade, ele compunha uma espécie de “epistemologia da pergunta”, uma perspectiva teórico-prática que situava o ato de ensinar sob a perspectiva de um aprendizado permanente, o movimento do aprender engendrando a experiência de ser um sujeito “aprendente” em relação com o “fazer-no-mundo”.

À medida que Freire vai questionando visões ingênuas de educação, possibilitando uma epistemologia da pergunta, também avança no entendimento de que a elaboração de uma “epistemologia da experiência”, em educação, exige necessariamente a percepção de que o contexto político socioeconômico, histórico e cultural da sociedade de classes é condicionante das práticas sociais, e que uma práxis comprometida com a libertação precisaria desvelar estes condicionantes que submetem o ato de conhecer. Para tanto o autor destaca:

O conhecimento, ao contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1987, p. 27).

Enfim, o pensamento político-educacional freireano instiga educadores, filósofos, sociólogos, antropólogos, psicólogos e demais profissionais a uma compreensão de que as contribuições teóricas e metodológicas envolvendo o que se veio denominar de “método de

alfabetização de adultos” são parte de uma visão de educação que se amplia. Isso adquire maior significação em um tempo no qual a escolarização era habitualmente pensada como isolada da ação cultural e social de transformação das condições históricas que determinam a opressão e, em última instância, da vida pessoal e coletiva. Nesse sentido, o pensamento político-pedagógico de Freire vai gestar nos educadores e nas educadoras uma práxis que conduzirá reflexões-ações capazes de cunhar o termo popular junto a uma educação que busca a perspectiva do oprimido.

Os pressupostos do pensamento freireano, como visto, se direcionam para uma concepção filosófica e epistemológica de política e educação que estão além da alfabetização. É que Freire desenvolveu um pensamento educacional que possibilita compreender a politicidade da educação e sua inserção na história das culturas humanas. Faz crítica à pedagogia tradicional, esquadrinha seus mecanismos de sujeição; denomina de “educação bancária” certo modo de tomar processos de conhecer em educação e ergue o diálogo como espaço relacional e geopolítico.

Para superar a educação como forma de domesticação, como ele nomeia, propõe que uma educação libertadora “[...] deve ser compreendida como um movimento, um processo, ou uma prática, onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder.” (FREIRE, 1987, p.170). A educação propositiva de Paulo Freire é calçada em uma problematização das relações de opressão construídas na sociedade de classes e em sua transformação – mas não se ergue em um vazio de sentido sobre o *ser mais*, que denomina como a vocação dos sujeitos de “humanizar o mundo”.

Alargando seu olhar para processos colonialistas outros, no exílio, como em Guiné-Bissau, na África, Paulo Freire, em suas produções teóricas, analisa as relações de opressão que constituem a estrutura da sociedade capitalista, inscritas também na linguagem, assim politizando desde o ato mínimo da aprendizagem da linguagem da escrita e da leitura, então ampliado para a leitura de mundo. Seu conceito de educação problematizadora, que elege o diálogo como princípio dialético de uma práxis libertadora, mostra uma ideia de formação que não se reduz a “depósitos” nem a informação; questiona

o autoritarismo e o fosso que se aprofundou historicamente entre teoria e prática, ciência e transformação social, saber sistematizado e saber popular, abrindo espaço para uma dialética do pensamento e da aprendizagem mais plena da complexidade do mundo.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire interroga como a educação pode realizar a abertura de caminhos para recuperar a humanidade dos sujeitos sob regime de sujeição, no sentido de uma construção de liberdade viabilizada também no processo educacional, compreendendo a pedagogia como:

[...] aquela que tem que ser forjada com ele e para ele, enquanto homens, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de 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).

A *Pedagogia do Oprimido* se expressa, pois, como base da Educação como Prática de Liberdade, uma adensando-se na outra obra, ambas referências imprescindíveis para um entendimento sobre educação popular. Ao discutir a intencionalidade do ato educativo na formação do sujeito e na transformação do mundo, Freire chega à dimensão utópica, partindo da "inconclusão" do ser e do mundo, seguindo em direção à Pedagogia da Esperança. A ação de humanização, dialógica, de sujeitos que se educam, mediatizada pelas práticas sociais concretas, funda-se, então, na perspectiva da educação popular, como *consciência intencionada* ao mundo, operante e transformadora.

Não obstante, mostra o educador Paulo Freire os compromissos da educação com o devir histórico que, em seu caráter mutante, solicita de todos não só compreensões de mundo, mas, também, compromissos com as transformações da consciência e da história – vocação ontológica do humano. Assim, recusa às explicações mecanicistas da história e da consciência reafirmando,

[...] me encontro onde sempre estive. [...] tão decido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se. Por isso é que, para mim, um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo [...], é que possibilite a discussão da natureza mutável da realidade natural como histórica e veja homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo, mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores. (FREIRE, 2000, p. 96).

Essa fala de Freire reafirma seu compromisso político com a educação libertadora e que seu pensamento educacional continua vivo e atual, sendo referência ímpar para as práticas de educação popular da atualidade, em especial, para aquelas comprometidas com a emancipação humana e com as transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a investigação que possibilitou o presente artigo, demonstrou que, a crença profunda no homem foi determinante para que Freire desenvolvesse uma epistemologia da educação como prática da liberdade na perspectiva de que os oprimidos pudessem compreender seu próprio valor como humano e desenvolvessem uma consciência crítica e criadora no processo da sua humanização, sendo mesmo o da luta por transformação da realidade social e educacional, em seu ato mínimo. Essa substância teórico-prática de Freire, constituindo-se como uma cultura da educação, tenho encontrado nas narrativas de educadores cearenses⁶⁷ que nos cenários dos movimentos populares dos anos de 1960, se fizeram sujeitos dessa herança, refazendo-a, tornando-a vida e viva.

⁶⁷ 5- Capítulo da tese, intitulado de Práxis Freireana: narrativas de educadores populares cearenses.

A compreensão do ato de conhecimento como transformação de mundo – base do pensamento freireano, é pilar onde assenta sua inserção no contexto histórico-cultural da educação brasileira. Os teóricos com os quais dialoguei neste artigo, permitem reafirmar que o pensamento político-pedagógico freireano continua vivo e atual, urge vivenciá-lo, quer na Escola Pública, quer nos Movimentos Sociais.

Os pressupostos do pensamento político-pedagógico freireano continuam sendo fundamentos essenciais para uma práxis educativa que incorpore no fazer pedagógico os saberes da experiência, a realidade socioeconômica, política e cultural dos(a) educandos(a) e que se comprometa com a libertação humana.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire e todos nós: algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento. *In: Paulo Freire: educação e transformação social.* (Org.). ROSAS, Paulo. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 10. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

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

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

LIMA, Vinício Artur de. **Comunicação e cultura:** as ideias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

**NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO
CONHEÇA AQUELES QUE APOIAM E FAZEM COM QUE
ACONTEÇA NOSSO EVENTO**



CÁTEDRA UFPE
PAULO FREIRE

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Centro de Educação
Universidade Federal
de Pernambuco

CE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROEXC

PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO E CULTURA



FAFIRE
Tradição e Modernidade

SINTEPE

CK & CUT



Campus 
AGRESTE



55 21 2513-5228 / 2513-5227

www.juarezfariasjr.com.br

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



**Centro de Artes e
Comunicação
Universidade Federal
de Pernambuco**



**Fórum Municipal
de Educação de
CARUARU**



**Centro Acadêmico
de Vitória
Universidade Federal
de Pernambuco**







Universidade Federal do
Agreste de Pernambuco



Autarquia Educacional de
Afogados da Ingazeira





Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará - FEJA/CE



Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire





PAULO FREIRE
100 ANOS...

**DA LEITURA DE MUNDO À
EMANCIPAÇÃO DOS POVOS!**

16 A 18 de setembro de 2021
RECIFE - CAMPUS DA UFPE

