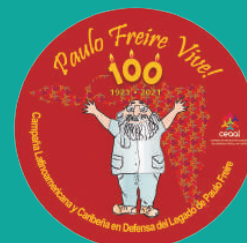




## O Legado de Paulo Freire para a Educação na América Latina e no Caribe



consejo de educación popular  
de américa latina y el caribe



CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE  
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE - CEAL

Equipo de Coordinación Estratégica del CEAL  
Presidente: Oscar Jara, Costa Rica  
Secretaría General: Rosa Elva Zúñiga, México  
Tesorera: Marbelis González, Cuba  
Fiscal: María Rosa Goldar, Argentina  
Co Fiscal: Raimunda Oliveira Silva, Brasil

Coordinaciones Regionales y Enlaces  
Nacionales:

Región Andina: Fernando Méndez (Bolivia),  
Ileana Malito (Venezuela), Maritza Caycho  
(Perú), Patricio Raza (Ecuador), Luis Enrique  
Buitrago (Colombia).

Región Brasil: João Colares, Paulo Afonso,  
Raimunda Olivera Silva, Roberto Catelli, Selvino  
Heck,

Región Caribe: Kamil Gerónimo, Viviana Cruz  
McDougall (Puerto Rico), Camille Chalmers  
(Haití), Nicomedes Castro (Rep Dominicana),  
Mariano Isla (Cuba).

Región Centroamérica: Verónica del Cid  
(Guatemala), Victoria (Guatemala), Fabiola  
Bernal (Costa Rica), Aminta Navarro  
(Honduras), Mhaydeé Recinos (El Salvador),  
Daniel Holness (Panamá), Yolanda Acuña  
(Nicaragua)

Región Cono Sur: Sandra Gallo, Alba Pereyra  
(Argentina), Alejandro Salinas (Chile), Cira  
Novara, Marta López (Paraguay), Camilo Álvarez  
(Uruguay)

Región México: María Luisa Cuenca, Guadalupe  
Macías

Presidentes Honorarios

Paulo Freire (Brasil) +  
Carlos Núñez (México)+  
Orlando Fals Borda (Colombia) +  
Raúl Leis (Panamá) +  
Fernando Cardenal (Nicaragua)+  
Nydia Gonzales (Cuba)  
Pedro Pontual (Brasil)  
Nélida Céspedes (Perú)

## La Piragua

Comité Editorial:

Oscar Jara Holiday – Costa Rica  
Rosa Elva Zúñiga - México  
Nélida Céspedes - Perú  
João Colares - Brasil  
Sandra Gallo - Argentina  
Nydia Gonzalez Cuba  
Diego Herrera - Colombia  
Jorge Osorio - Chile

Coordinación de este número:

João Colares de Mota Neto  
Rosa Elva Zúñiga

Foto de portada: NEP-UEPA

Diagramación:  
Metropolio

Cuidado de la edición:  
Víctor Ibarra

Cada Autor es responsable de su propio texto.

Certificado de licitud de título en trámite.

Toda colaboración o correspondencia debe dirigirse a La Piragua:  
Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe - CEAL  
Pino 2237 Col. del Fresno Guadalajara, Jalisco C.P 44900 México  
Tel - (01) (33) 38104536  
info@ceaal.org / www.ceaal.org

Auspiciado por:



consejo de educación popular  
de américa latina y el caribe



BMZ



Ministerio Federal de  
Cooperación Económica  
y Desarrollo



# ÍNDICE

<b>EDITORIAL</b>	<b>3</b>
Editorial	5
<b>PAULO FREIRE: ESCUELA POPULAR, UNIVERSIDAD PÚBLICA Y EDUCACIÓN POPULAR</b>	<b>9</b>
O legado de Paulo Freire para a escola popular do tempo presente	10
Colectivos de esperanza y solidaridad en Medellín: Por la defensa de la universidad pública, como legado del pensamiento de Paulo Freire.	22
Educação Popular no Marajó: Contribuições de Paulo Freire para a educação na Amazônia	30
Experiência de Educação Popular em ambiente não escolar na perspectiva freireana na Amazônia	35
Los barrios en la facultad. Una experiencia de Educación Popular en la universidad de Buenos Aires	40
O legado de Paulo Freire no processo formativo do educador contemporâneo: Que saberes acionar?	45
<b>REINVENCIÓN DE PAULO FREIRE</b>	<b>53</b>
Cartas pedagógicas e outros registros: experiência de reinvenção do legado de Paulo Freire no Rio Grande do Sul	54
X Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”: un espacio para reflexionar y crecer.	63
Diálogos sobre atualidade e desafios da pedagogia freireana	77
<b>PAULO FREIRE Y LA FORMACIÓN POLÍTICA</b>	<b>85</b>
Educación transformadora: legado de Paulo Freire	86
Educação popular na Amazônia: o legado de Paulo Freire em práticas de formação política e sistematização de experiências	93
Paulo Freire en Chile: claves para el cambio político-intelectual-pedagógico.	106

<b>PAULO FREIRE, MUJERES Y FEMINISMO NEGRO</b>	<b>116</b>
O legado de Paulo Freire em diálogo com o feminismo negro por uma práxis libertadora.	116
Saberes de mulheres amazônidas e práticas educativas freireanas de resistência em ambiente educativo hospitalar	122
La organización de mujeres en clave política-pedagógica: contribuciones desde el pensamiento freireano para una pedagogía popular y feminista	130
<b>PAULO FREIRE, JUSTICIA Y DEMOCRACIA</b>	<b>139</b>
É necessário re-olhar as práticas de justiça restaurativa no Brasil desde o campo popular e freireano?	140
A perspectiva de gestão democrática amparada nos estudos de Paulo Freire	146
Consertos para (de) violinos: uma reflexão em educação popular	152
Freireanamente	163
<b>PAULO FREIRE Y LAS ARTES</b>	<b>169</b>
O legado de Paulo Freire e sua presença na cultura, nas artes e na dança	170

# Editorial







Este número visa potencializar os esforços de publicação de reflexões e de visibilização de experiências de educação popular, inspirados pelo pensamento de Paulo Freire, no marco da **Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire**, articulada pelo CEAAL e por um amplo conjunto de movimentos sociais, entidades da sociedade civil, ONG's, universidades, sindicatos, associações científicas, tendo como propósito o fortalecimento do debate sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua reinvenção em contextos concretos de resistência em experiências educativas desenvolvidas na América Latina e no Caribe.

Justifica este número o contexto adverso em que vivemos em nosso continente, marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais e dos processos históricos de opressão. No âmbito de uma mais uma crise estrutural do capitalismo, a estratégia das elites tem sido a de estabelecer uma **for-**

**te ofensiva do capital contra o trabalho**, o que se observa na retirada de direitos trabalhistas e sociais, no rebaixamento do nível de vida dos trabalhadores, no aumento da exploração da mais valia e na implementação de contrarreformas neoliberais, que procuram transformar os serviços públicos em negócios, mercadorias, produtos à venda.

Outra estratégia observada é a **ofensiva do imperialismo contra os países periféricos**, assente na desestabilização dos governos progressistas na América Latina; no apoio a golpes de estado pela via parlamentar, midiática e judiciária; no apoio a candidaturas presidenciais e parlamentares de direita e extrema-direita e na desconstrução das soberanias nacionais, via controle de grandes corporações transnacionais e até mesmo ameaça de intervenções militares, como na Venezuela.

Sabemos, no entanto, que nenhum projeto de hegemonia pode se concretizar se utilizar apenas

aparatos coercitivos e de imposição da violência e do arbítrio. Por isso mesmo, há também uma **forte ofensiva ideológica** das classes dominantes que procura desconstruir, mistificar e atacar o pensamento crítico, impondo uma visão obscurantista, reacionária e fundamentalista de mundo, que reforça as opressões a que historicamente estão submetidas as classes subalternas nos países do Sul global.

O pensamento crítico precisa ser visto no plural, mas as ideias de Paulo Freire são uma das mais importantes expressões de um pensamento crítico, libertador, comprometido com as transformações sociais em nosso continente. Ao longo dos mais de 500 anos de dominação colonial, na América Latina e no Caribe se construíram práticas epistêmicas de denúncia do colonialismo e da colonialidade, do capitalismo, do racismo, do patriarcado e de outros processos de opressão. Em vários campos do conhecimento, como a filosofia, as ciências sociais, a teologia, a educação, a comunicação e as artes, foram elaboradas formas críticas de pensar o mundo. E como todo pensamento crítico guarda uma dimensão praxiológica que lhe é intrínseca, este pensar crítico têm se dimensionado em movimentos de resistência contra as opressões, e por isso mesmo é que ele precisa ser combatido pelas elites burguesas, racistas, imperialistas e patriarcais.

No Brasil, particularmente, Paulo Freire foi eleito pelo governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro como “inimigo prioritário” no campo ideológico e educacional. Assim como Freire foi obrigado a ir ao exílio em 1964, pelo golpe militar que impôs uma ditadura civil-militar de 21 anos neste país, agora tentam mandá-lo para um “segundo exílio”, desta vez ideológico, “expurgando Paulo Freire da educação”, como consta no plano de governo de Bolsonaro.

As medidas para tanto envolvem um conjunto de táticas. Primeiro, disseminar via *fake news* e através dos ideólogos da extrema-direita uma visão completamente equivocada e descaracterizada das ideias de Paulo Freire, transformando-o no que nunca foi, um “doutrinador”, uma “ameaça comunista à soberania nacional”, “um perigo para a educação das jovens” etc. Segundo, desmontar os princípios e fundamentos da educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade

socialmente referenciada, projeto assumido abertamente por Paulo Freire e outros educadores e intelectuais críticos da educação. Por fim, estabelecer formas coercitivas de controle sobre o trabalho docente, pondo fim à liberdade de cátedra e de pensamento, e impondo o pensamento único, como o projeto “Escola Sem Partido”, este sim a serviço da doutrinação e da colonização do pensamento.

Em face desta conjuntura, o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), como Movimento de Educação Popular e Movimento de Educadoras e Educadores Populares, por meio de suas entidades filiadas e de outras organizações parceiras, lançou a iniciativa de construir coletivamente uma **Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire** e, no bojo desta Campanha, é que tem sentido o número 46 de La Piragua.

Os textos deste número trazem reflexões sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire, relatos de experiências educacionais freireanas na América Latina e no Caribe e de estratégias práticas em defesa do legado de Paulo Freire levadas a cabo em todo o continente.

O CEAAL entende, ao editar este número de La Piragua, que defender o legado de Paulo Freire significa também lutar por bandeiras que ele sempre apoiou: a liberdade de pensamento, a autonomia do sujeito, a democracia plena e o respeito às diversidades. Significa lutar para que suas ideias não sejam descaracterizadas; que seu amplo legado seja preservado, atualizado e expandido; que suas obras não sejam proibidas nas faculdades de formação de professores; que pesquisas acadêmicas no âmbito da educação popular não sejam impedidas de serem financiadas; que os professores que se identificam como freireanos não sejam perseguidos nas instituições de ensino; e que os movimentos sociais, que constroem suas pedagogias próprias em diálogo com o legado freireano, não sejam ainda mais criminalizados.

No âmbito da Campanha, ao longo do ano de 2019, diversas atividades foram realizadas em vários países onde o CEAAL atua, mas, sobretudo, no Brasil. Em todas as regiões brasileiras foram realizados eventos em formatos diferentes para lançamento da Campanha, discussão de seus objetivos e suas estratégias com movimentos sociais, universida-

des, escolas, sindicatos e outras organizações da sociedade civil. Imagens de alguns destes encontros compõem este número de La Piragua.

No mês de dezembro de 2019, em São Paulo, o coletivo brasileiro do CEAAL reuniu-se para fazer um balanço da fase I da Campanha (sensibilização e lançamento) e planejar a fase II, que está compreendendo a articulação de três processos integrados: **1) Formação política e o trabalho de base**, por meio de cursos de formação de educadoras e educadores populares, de lideranças comunitárias, de militantes sociais e outros sujeitos individuais e coletivos comprometidos com a transformação social, **2) A incidência política**, de modo a tensionar o Estado e os governos para a formulação de políticas públicas de interesse da classe trabalhadora e evitar derrotas no campo democrático e destruição de direitos sociais, trabalhistas, civis e humanos; **3) A mobilização das classes populares**, visando articular a resistência popular junto aos coletivos e movimentos onde temos atuação.

São autoras e autores dos artigos deste número educadoras e educadores populares de vários países da América Latina e do Caribe, filiados ou não ao CEAAL, mas todos comprometidos com a educação libertadora à luz das ideias de Paulo Freire. As leitoras e os leitores deste número encontrarão, particularmente, diversos textos sobre educação popular na Amazônia, território com uma longa trajetória de luta pela educação e a transformação social, como poderão ilustrar alguns dos textos deste número. Chamamos a atenção, de modo muito especial, para o artigo publicado por Ricar-

do Augusto Gomes Pereira e Carlos Jorge Paixão sobre “O legado de Paulo Freire e sua presença na cultura, nas artes e na dança”. Ricardo Pereira, educador popular, doutor em educação, profissional e militante da educação pública na Amazônia nos deixou no final de 2019, após muito lutar para continuar vivo e atuante. Não foi possível. Sua prematura partida emocionou um conjunto grande de amigos/as, educadores/as e alunos/as. Antes de sua partida, Ricardo submeteu o texto ora publicado por La Piragua, possivelmente o último texto deste amoroso e comprometido educador popular amazônico.

Esperamos, por fim, que este número de La Piragua contribua não somente para evidenciar a vigência das ideias de Paulo Freire na América Latina e no Caribe, mas também que possa ser uma ferramenta à disposição dos processos de formação política planejados pelo CEAAL e outros coletivos de educação popular, no marco da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire.

*João Colares da Mota Neto*  
*Universidade do Estado do Pará.*  
*Cátedra Paulo Freire da Amazônia*  
*Rede de Pesquisa sobre Pedagogias*  
*Decoloniais na Amazônia*  
*CEAAL Brasil*

*Rosa Elva Zúñiga López*  
*secretaria general del CEAAL*





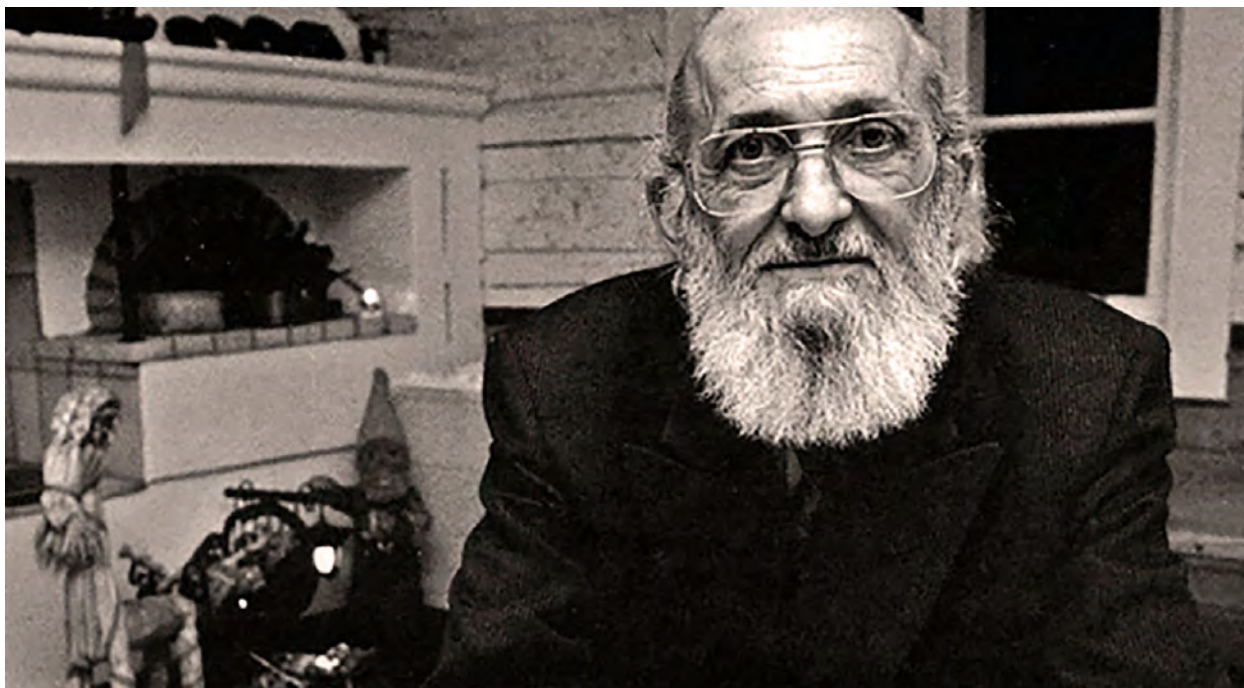


# Paulo Freire: Escuela Popular, Universidad Pública y Educación Popular

*El legado de Paulo Freire, atraviesa muchos espacios, uno de ellos es la Escuela y la Universidad. Experiencias de Educación Popular con la comunidad estudiantil, así como con personas jóvenes y adultas. Para aprender a leer el mundo.*

# O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A ESCOLA POPULAR DO TEMPO PRESENTE

Afonso Celso Scocuglia <sup>(1)</sup>



## Resumo

O argumento principal deste artigo está centrado na relevância da história do tempo presente da educação popular latino-americana e, particularmente, do legado de Paulo Freire, para construção da escola popular. Tem como ponto de partida algumas reflexões sobre a referida história educativa e sua fundamentação paradigmática que, sem minimizar a importância da sua politicidade, tem como foco prioritário os avanços pedagógicos atuais e prospectivos. Nesta

senda, enfatizamos as ideias e as ações do legado pedagógico/educativo dos vários momentos da obra de Paulo Freire, demarcados nos seus escritos dos anos 1950/1960 até a última década do século XX. Buscamos nos aportes da educação popular e nas propostas de Freire os conceitos e as temáticas que, a nosso ver, têm muito a contribuir para uma escola erigida a partir dos direitos, da cultura, dos valores e das necessidades das camadas populares. Para isso, tomamos o caso brasileiro como desafio e referência contextual.

1) Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Université de Lyon/França (2009). Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação pela Unicamp/Brasil (2010). Contato: [ascocuglia@gmail.com](mailto:ascocuglia@gmail.com)  
2) Ver nosso artigo *Pesquisa histórica da educação do tempo presente*, publicado na Revista Lusófona de Educação (2007), disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a03.pdf>.

## Introdução

A história da educação popular do tempo presente (HEpTP)<sup>(2)</sup> está lastreada por mudanças paradigmáticas significativas. Se, durante longo tempo, as várias vertentes dos marxismos predominaram, enquanto bases teóricas praticamente únicas, isso já não mais ocorre. Se o foco da politicidade das práticas educativas populares foi exacerbado em detrimento de uma maior acuidade pedagógica, este caminho foi reestruturado. O grande tronco comum estabelecido sob a égide da práxis de Paulo Freire (dos anos 1960) exhibe acréscimos e reinvenções significativas. As releituras contemporâneas dos campos múltiplos da educação das camadas populares têm sido realizadas à luz de práticas que vão dos campos da saúde ao empreendedorismo solidário, da reconstrução de histórias e memórias inéditas aos amplos e renovados espectros da educação de jovens e adultos, entre outros caminhos.

Podemos marcar essa história (da educação popular) do tempo presente entre os finais das ditaduras militares na América Latina e a atualidade. No Brasil, por exemplo, podemos periodizar entre os acontecimentos dos anos 1980, com o fim da ditadura e a ascensão de novos movimentos sociais, e as primeiras décadas do século presente. Sem esquecer que o passado e o presente são inseparáveis e que a reconstrução que fazemos da história é sempre regressiva, ou seja, com os pés firmados no presente escavamos o passado (inclusive o passado recente e vivo) para tentarmos prospectar o futuro.

Neste período, correspondente ao que chamamos de “tempo presente” na história, para alçar voos mais altos e mais seguros, os intelectuais orgânicos da educação popular latino-americana - entre os quais merecem destaques os que compõem e expõem suas ideias no CEAAL (através, por exemplo, desta *Revista La Piragua*<sup>(3)</sup>), contaram com os alicerces que incluem desde as raízes revolucionárias que constituem as fontes da sua pedagogia até o **múltiplo legado dos “vários e diversos” Paulo Freire**<sup>(4)</sup> - também componentes dessas fontes.

A refundamentação deste campo dever ser pensada, no nosso entendimento, por meio de diversas

transições histórico-epistemológicas, colocadas a seguir:

- (a) de una lectura clasista ortodoxa de la sociedad, a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales; (b) de una lectura revolucionaria de ‘toma del poder’ como única vía del cambio, a la ampliación del sentido de lo político a todas las esferas de la vida social, la reivindicación de la democracia como forma de gobierno y defensa de lo público; (c) de una mirada económico política de los sujetos sociales a una mirada integral de los mismos, que da especial importancia a los procesos culturales de su identidad y de su dimensiones individual y personal; (d) de una énfasis en la toma de conciencia al enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva en todas sus dimensiones (intelectual, emocional, corporal...) e (e) de las seguridades metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de las técnicas participativas, a la reivindicación de lo pedagógico de la EP, la incorporación de aportes de otras corrientes pedagógicas y el interés por el diálogo de saberes (Carrillo, 2017, p.78).

Assim, resumindo e corroborando os aportes de Carrillo acima colocados -e já antecipando algumas contribuições de Freire para esses aportes de refundamentação da EP -, trata-se:

- (1) De focar a contra-hegemonia com especial atenção ao educativo/pedagógico presente nos movimentos e sujeitos sociais (como registra Freire, principalmente a partir das *Cartas à Guiné-Bissau*, 1980);
- (2) De defender a democracia e o que é público (de todos), inclusive a escola pública (como pode se notar em vários momentos da escrita de Freire, desde *Educação e atualidade brasileira*, escrito de 1959, passando por *Educação como prática da liberdade* (de 1965), por *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985), até os aportes da sua gestão escolar democrática na Prefeitura de São Paulo, 1989-1991), entre

3) Ver em <http://ceaal.org/v3/biblioteca-la-piragua/>

4) Ver a 7ª. Edição do nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas*, disponível (e-book, gratuito) em <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138>.

outros;

- (3) De incorporar uma perspectiva de totalidade dos sujeitos da prática educativa por meio de ações culturais e identificadores do que é popular - como faz Freire em *Ação cultural para libertação e outros escritos* (1984c), em *Pedagogia da autonomia* (1996), entre outros -, considerando a intersubjetividade como requisito pedagógico individual e coletivo;
- (4) De priorizar do campo pedagógico (sem desmarcar sua inseparabilidade com o político) com a incorporação de outras correntes pedagógicas e a dialogicidade de saberes e propostas, como realiza Freire ao entrelaçar suas ideias com um *grande número de pensadores que contribuíram para as bases e as conexões da sua obra*<sup>(5)</sup> além de declarar-se incompleto e sequioso de complementações<sup>(6)</sup>.

Com efeito, ao destacar as contribuições do legado freiriano para *escola popular*, pretendemos também indicar como Paulo Freire, seu multifacetado legado e suas conexões, podem contribuir para o diálogo que imbrica e entrelaça as correntes fundadoras da EP latino-americana e a refundamentação atual marcada pelas transições histórico-epistemológicas expostas.

Para isso, antes de mais nada, precisamos deixar claro os pressupostos que alicerçam nossas intenções:

- (1) Defendemos a ideia de que existem **vários e diversos** Paulo Freire, demonstrados nos seus escritos que nunca foram homogêneos e lineares. Ao contrário, foram alterados e reconstruídos ao longo da sua trajetória dos anos 1950/1960 aos anos 1990/2000. Um bom exemplo, entre muitos, pode ser conferido no livro *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (já citado), no qual Freire expressa mudanças significativas, passando de um pensador que defende a “revolução” (em *Pedagogia do oprimido*) à afirmação da necessidade de sermos “pós-

-modernos progressistas” (em *Pedagogia da esperança...*). Ou ainda, a título de novo exemplo: de um Paulo Freire que exalta a consciência de classe (em *Pedagogia do oprimido*) ao autor que destaca as múltiplas intersubjetividades presentes nas práticas educativas da escola, nos seus últimos escritos. Muitos são os exemplos que destacamos em *A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas* (Scocuglia, 2019, antes citado) sobre as mudanças do seu pensamento.

- (2) Por isso, podemos argumentar que se o “primeiro” Paulo Freire - marcado pelos escritos de *Educação como prática da Liberdade* e *Pedagogia do oprimido* (obras de 1965 e 1968) constitui alicerce da fundação teórica da EP dos anos 1960 -, o “último” Paulo Freire - em *Educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), *Política e educação* (1993), *Pedagogia da autonomia* (1996), entre outros -, pode contribuir para alicerçar a própria refundamentação da EP dos anos 1990/2000, ou seja, daquilo que chamamos educação popular do tempo presente.

Assim, a partir dos múltiplos Paulo Freire, queremos pensar na formatação pedagógico-epistemológica das práticas que revigoram a escola popular na contemporaneidade. De imediato, chamam nossa atenção, por exemplo: a transição do senso comum ao conhecimento elaborado/científico; a incorporação dos saberes construídos nas experiências cotidianas das camadas populares; a problematização dos múltiplos aspectos da realidade enquanto formas de mediação das relações educadores-educandos; a construção curricular enquanto exercício horizontal e democrático de interação de todas as subjetividades presentes nas práticas educativas.

Sem dúvida, a contribuição de Freire e as aprendizagens da refundamentação da EP latino-americana (protagonizada, inclusive, pelo próprio educa-

5) Ver nosso artigo *As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire*, na Revista Filosofia e Educação (2018). Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652006>.

6) Tal fato permitiu a constituição de um amplo legado inspirado em sua obra que discute, inclusive, temas e questões que o próprio Freire não havia antes aprofundado o suficiente como o feminismo na educação, a ecopedagogia, ou ainda, a importância da educação nos processos emancipatórios da globalização alternativa (ou globalização contra-hegemônica) nas aproximações com os escritos de Boaventura de Sousa Santos (2002).

dor brasileiro) são imprescindíveis. Especialmente no contexto brasileiro atual que é dos mais emblemáticos e exemplares quanto às **encruzilhadas, os desafios e as possibilidades da escola popular**. Tal contexto tem sido impactado pelo desmonte de várias políticas públicas educacionais estabelecidas anteriormente, por retrocessos que se acumulam e por ações governamentais atabalhoadas e inconsistentes quanto aos rumos da escolarização das camadas populares.

### **As contribuições pedagógicas de Paulo Freire<sup>(7)</sup> para a escola popular do tempo presente**

A partir do debate brevemente colocado na Introdução (refundação – raízes/troncos da EP), podemos indagar sobre *o quanto e como o legado de Paulo Freire continua a contribuir para a construção permanente da escola popular*. Por suposto, defendemos a tese de que os caminhos percorridos pela EP no Brasil e na América Latina (inclusos os aportes freirianos, claro) têm muito a ensinar à escola (de maneira geral) e à escola popular, particularmente.

Não é demais reafirmamos a relevância: (1) das contribuições da práxis histórica de Paulo Freire; (2) do legado freiriano e (3) das conexões das suas ideias com outros pensadores da educação. Para argumentar nesse strês sentidos, pretendemos seguir, tanto quanto possível, uma cronologia das suas propostas enquanto uma *totalidade* e uma *complexidade* que exigemo aporte histórico e o entrelaçamento entre elas.

Desde o início, Freire destaca a **educação como prática da liberdade** - projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação -, como valor de base para qualquer escola, especialmente aquela que valoriza a cultura e o protagonismo dos seus educandos e dos seus educadores. A necessidade da escola em preservar e permitir a liberdade de pensamento, de ação e de propósitos é uma das práticas que tem faltado à maioria das nossas escolas, enquanto o autoritarismo construído ao longo do tempo tem peso escolar de extrema relevância. Trata-se, assim, de superar o autoritarismo incrustado no cotidia-

no escolar, reproduzido diariamente na formação dos educandos, nas atitudes dos professores, dos gestores e dos dirigentes escolares. Esse autoritarismo, se não é a geratriz da violência na escola, certamente é um dos propulsores desse que é um dos maiores desafios da escola atual. Claro que a liberdade deve andar junto com os sentidos da responsabilidade individual e coletiva e não será uma doação, mas, sim, uma conquista horizontal de todos os setores organizados que fazem a escola, inclusas as participações das famílias e das comunidades que compõem a escola. A construção das **intersubjetividades** e das **identidades** dos educandos, assim como o respeito aos seus direitos fundamentais, certamente têm na *educação como prática da liberdade* um dos seus pilares centrais. Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos.

Nos escritos de Freire à “liberdade” foi somada a “libertação” na transição de uma abordagem existencial-personalista inicial para uma visão mergulhada nos conflitos entre indivíduos, grupos e classes sociais. Se a primeira fica clara em *Educação como prática da liberdade* (1984a), a “libertação” incorpora sua teologia e aparece com vigor em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), como uma sequência de *Pedagogia do oprimido* (1984b). Entrelaçando o conceito com suas outras formulações teóricas, ele argumenta:

Não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando uma relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica dessa relação. (...) Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não está apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-

7) Para uma visão mais ampla do que aqui colocamos ver o livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, disponível em <http://www.editora.ufpb.br> (7ª. edição, e-book e link com os 30 vídeos do Programa Paulo Freire Vivo, da TVUFPB). Os 30 vídeos citados podem ser acessados diretamente no YOUTUBE procurando por “Paulo Freire Vivo” ou, diretamente, em [https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD\\_YWckUQg6clbeo\\_BvZpDqpuDlwTK](https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWckUQg6clbeo_BvZpDqpuDlwTK).

-mundo ou homem-mundo. (1984c, p.98-99)

Quais ações podem potencializar e concretizar a humanização-liberdade/libertação acima destacada? Sabemos que a virada de uma escola autoritária na direção de uma escola que pratica a liberdade não é repentina, não é fácil e nem é feita por decreto. Quem são os agentes principais dessa virada humanista-libertadora? Como fazer valer a liberdade com responsabilidade individual e coletiva e como processo de conquista da consciência crítica, ressaltada por Freire?

Certamente há um caminho primário para enfrentar este e outros desafios da escola contemporânea: a instituição da **ação dialógica**, do diálogo, como veículo pedagógico principal. Sabemos todos que Freire aposta neste veículo e o defende como valor central e decisivo. Por meio do diálogo podemos questionar tudo, mas, não, o diálogo como tentativa concreta de superação do autoritarismo e busca de outra escola possível. Para ele, diálogo se concretiza no conflito social que a escola encampa, mas, deve ser um trunfo dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores (Freire et alii, 1985a). Seja na sociedade, na sala de aula, no trabalho, na rua do mundo. Seria até fácil dialogar entre os iguais que só falassem aquilo que queremos ouvir. O desafio é construir o diálogo ouvindo e respeitando o outro quando o outro é diferente de nós, não concorda conosco ou propõe o que nos desagrade e somos contrários.

Isto responderia, ao menos em parte, a questão de Touraine (1999): “Podemos viver juntos? Iguais e diferentes”. Por suposto, a diálogo e a liberdade são construções difíceis a partir da ossatura autoritária e antidialógica que permeia a escola. Freire sempre esteve preocupado com o diálogo construído como enlace das práticas dos educadores e dos educandos na execução coletiva do conteúdo curricular programado. Ou seja, nos conteúdos da Geografia, por exemplo, a cumplicidade dos diálogos construídos no cotidiano escolar deve servir de base epistemológica para a aprendizagem específica e do entrelaçamento dessa especificidade com outros conteúdos geradores na construção coletiva do conteúdo que se objetiva apreender. O desafio seria dialogar sobre Geografia para apreender o mundo, o espaço das relações humanas, os problemas e soluções das cidades e do país, o bairro e as ruas, a violência e as saídas urbanas etc.

Assim por diante, haveria os diálogos sobre a vida biológica e social, a quantificação nas nossas vidas, a construção histórica, a linguagem popular e erudita, em Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa e outros.

A relevância da dialogicidade como caminho construtor da escola pública popular chama atenção para uma outra categoria central do discurso de Freire: a **democracia**. Podemos afirmar que este é outro valor fundamental para o autor. Pessoalmente, desde antes do golpe civil-militar de 1964 já o era, quanto mais depois de sofrer na pele as agruras do exílio de 16 anos fora do Brasil, ajudar a fundar o Partido dos Trabalhadores e vivenciar o crescimento dos movimentos sociais pós-ditadura. Na sua passagem como Secretário de Educação em São Paulo a **gestão democrática** das escolas constituiu uma das suas prioridades máximas. Junto com a formação permanente e a valorização do magistério instituiu o que de melhor pôde ser notado, além de evidenciar a postura democrática e coletivista do seu principal gestor. No prefácio do livro *Educação como prática da liberdade* (antes citado), Weffort já destacara a **pedagogia democrática** como alicerce da sua proposta de alfabetização-conscientização inerente ao que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”.

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares. (1984a, p.15-25)

Por seu turno, reportando a atuação de Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no final dos anos 1980, Torres et alii (2002, p.100) destacam cinco principais objetivos da sua reforma pedagógica: (a) alargamento do acesso à escola; (b) democratização da gestão das escolas; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) educação para os jovens e adultos trabalhadores e (e) formação

de cidadãos críticos e responsáveis.

No entanto, não podemos pensar com Freire<sup>(8)</sup> na liberdade/libertação, no diálogo, na democracia e na gestão escolar democrática sem acoplar a esses conceitos a permanente busca da consciência crítica por parte dos que fazem a escola e, em especial, seus professores-professoras e seus gestores. A **conscientização** - enquanto processo permanente de transição entre a ingenuidade e a criticidade -, sempre foi uma das marcas registradas da pedagogia freiriana e do seu legado político-pedagógico. Este conceito adquiriu importância central na reconstrução das proposições de Freire (1980a): começou como “consciência da realidade nacional”, mudou para os “estágios transitivos da consciência”, transformando-se em “consciência de classe”, sendo que, nos seus últimos escritos, identificamos uma **“consciência das múltiplas subjetividades”** (Scocuglia, 2006a) presentes nas práticas escolares. Em qualquer desses conceitos utilizados é notória a preocupação com a consciência construída em concomitância com a aquisição coletiva do **conhecimento**. Para Freire, a educação como processo de conhecimento e de consciência crítica deve presidir a diretividade do processo de formação humana sistemática e planejada feita pela escola. Não como doação ou imposição de quem quer que seja, pois estaríamos contradizendo sua posição dialógica e democrática. Sem dúvida, como construção coletiva que, sem ser determinada ou autoritária, precisa contar com a direção/intencionalidade da sua construção por parte dos educadores (professores/as e gestores) no dia-a-dia da escola.

Com efeito, pensar em todas essas problemáticas nos conduzem à reflexão sobre o protagonismo central por parte dos educadores e educadoras escolares. Desde seus primeiros escritos esta tem sido preocupação seminal de Freire. Sua premissa básica é a de que **os educadores e as educadoras precisam se reeducar** no cotidiano das práticas sociais realizadas na escola de formação, na escola

de atuação, nas relações educador-educando, nas participações político-educativas dos movimentos sociais, no sindicato da categoria, enfim, em todos os cenários de formação. Precisam sempre se perguntar sobre seus trabalhos: a quem serve? Contra quem e favor de quem são praticados? Ajudam a reconstruir a escola na direção das camadas populares ou contribuem para a continuidade da negação dos direitos ao conhecimento e da cidadania delas? Qual escola eles/elas ajudam a construir? Neste sentido, devem aliar a competência técnica (“professor de biologia tem que saber biologia”, dizia Freire) ao compromisso político com os processos individuais e coletivos de emancipação dos educandos. Têm compromissos com o Estado, mas, não, com qualquer Estado. Seus compromissos devem ser com um Estado que agencie uma escola qualificada nos sentidos do conhecimento técnico e das oportunidades da cidadania. Um Estado que, ao prover a educação como uma das suas principais prioridades, valorize os educadores no caminho da sua formação permanente e das condições propícias de trabalho e de remuneração. Mas, acima de tudo, a reeducação dos educadores deve ter como horizonte a construção de uma escola na qual o sucesso signifique o crescente sentimento de pertencimento e de deliberação coletiva por parte de seus educandos. Ao mesmo tempo uma escola que seja preparada para valorizar o conhecimento e a cultura que as camadas populares têm como ponto de partida para a “elevação cultural” das mesmas, como nos diria Gramsci (1982). Neste sentido, Freire advoga a tese do papel desempenhado pelo(a) educador(a) assemelhando-o ao “**intelectual orgânico**” e indicando a necessidade da reeducação do educador como um “**intelectual-ficando-novo**”, como um “**especialista e dirigente**”, que adere aos valores, aos sonhos e necessidades de emancipação das camadas populares presentes na escola<sup>(9)</sup>.

Nesta escola, os educadores e educadoras não se sentiriam os donos do saber para depositá-los nos alunos como parte de uma **educação bancária**. Ao

8) Importante ressaltar que os conceitos utilizados por Paulo Freire se encontram intimamente entrelaçados. Como se não pudessem existir sozinhos, ou melhor, como se a força de cada um fosse potencializada com a inseparabilidade aos demais. Liberdade/libertação, diálogo, democracia, consciência crítica e os demais conceitos se retroalimentam e se complementam permanentemente.

9) A contribuição de Freire às reconstruções educacionais de países africanos de língua portuguesa foi de especial relevância. Ao mesmo tempo, ao reconstruir suas próprias visões sobre a alfabetização e sobre a escola a partir da experiência africana, o aprendizado do educador brasileira é notável. Ademais, entre outros aportes, as leituras de Amílcar Cabral (sobre o sentido pedagógico das lutas contra o domínio colonial) e a aproximação como várias categorias do pensamento de Gramsci (“contra-hegemonia” e o papel dos educadores/ intelectuais na organização da cultura”, por exemplo) foram decisivos para um novo vigor do pensamento de Freire (pós-*Pedagogia do oprimido*) nos anos 1970 e 1980.

contrário, partiriam dos problemas reais presentes na vida cotidiana dos educandos e, certamente, também presentes nos conteúdos programáticos escolares para, mais e mais, se aproximarem de um currículo marcado pela cientificidade e pelas relações humanizadoras e amorosas dos que se gostam, pois têm metas e afazeres em comum. A construção dessas relações e a busca do conhecimento científico conformariam o que Freire defende como **educação problematizadora**, cujo ponto de partida é sua crítica veemente à educação bancária.

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (...). A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. (1984b, p.63-87)

Este enfoque educacional crítico precisa privilegiar, como contraponto, uma **pedagogia da pergunta** e rechaçar a pedagogia da resposta que é marca registrada da imensa maioria das escolas. A pedagogia da resposta, que se identifica como a educação bancária, é aquela que mata a curiosidade do seu nascedouro e valoriza a memorização e a narrativa verticalizada. Por seu turno, a pedagogia da pergunta aposta na descoberta, no saber da experiência feita como ponto de partida, no trabalho científico de pesquisa, no laboratório de ci-

ências, mas, também, nos laboratórios de história e geografia, de linguagem, enfim, nos laboratórios de experimentação dos conteúdos. A pedagogia da pergunta não nega o direito fundamental dos alunos investigarem fenômenos naturais e culturais construindo seu próprio raciocínio lógico, errando e acertando, tentando responder ao invés de receberem as respostas prontas (Freire, 1985b). Para isso, a reeducação dos educadores antes referida, precisa ser articulada a partir da negação do professor como detentor exclusivo do saber/poder. Neste caminho, o educador não é o fiel depositário das respostas prontas e, sim, o contribuinte fundamental para que os alunos processem informações, dados e pistas em busca da descoberta do saber. Claro está que, neste cenário, as relações dialógico-horizontais de colaboração e reciprocidade entre educador-educando são fundamentais. No entanto, destituir o professor e a professora da exclusividade do saber a ser transmitido, além de não ser tarefa fácil, coloca em cheque aquilo que para muitos representa o “último poder” do professor já destituído do seu reconhecimento social, das condições adequadas de trabalho na escola, entre outros. Aqui entramos sempre num território marcado pelo desconhecido e pelo inseguro, pelo medo, mas, também, pela necessidade da **ousadia que deve presidir o cotidiano do professor e da professora** (Freire, 1987)<sup>10</sup>.

Certamente, uma das formas de reverter o atual quadro ganha corpo mais definido quando aumenta a participação política do educador e quando este reconhece a **pseudoneutralidade da prática educativa** entendendo-a como prática política em sua inteireza. Freire adverte que desempenhar um papel político não significa “matar aula” criticando este ou aquele ato de um governante, por exemplo, mas, sim, compreender que no espaço da atuação, na sua respectiva área de conhecimento, podem instituir discussões e diálogos que abram caminho para a conquista de uma maior consciência crítica por parte dos educandos desde as primeiras séries. Assim, um professor de biologia ou de ciências ao estudar o “corpo humano” com seus alunos pode mostrar e debater, entre outros exemplos, que os corpos dos humanos não vivem/

10) Certamente, livros como *Cartas à Guiné-Bissau, Por uma pedagogia da pergunta e Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, dos anos 1970 e 1980 (ver referências completas no final do texto), são decisivos para compreensão da progressão do pensamento de Paulo Freire, especialmente quanto às suas concepções sobre a construção da escola popular. No mesmo sentido vão os livros dos anos 1990 como *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Política e educação e Pedagogia da Autonomia*.



FOTO: ROGERIO PIXOTE

sobrevivem sem inserção social, política, cultural. Propor questões geradoras de debates, tais como: por que no Brasil os corpos humanos dos nordestinos sobrevivem (em média) muito menos que os dos sulistas? Por que a docilização dos corpos (Foucault, 1979) é parte fundante de uma educação domesticadora e conservadora dos valores sociais dominantes? Por que os homens vivem em média sete anos a menos que as mulheres? Por que a AIDS tem atingido as pessoas com menor nível de informação e continua a provocar tragédias em massa? Entre tantas possibilidades de debates esclarecedores sobre o corpo humano, saúde, sociedade etc., o professor de biologia, como lembrava Freire, não precisa gastar 15/20 minutos da sua aula criticando o governo A ou B e fugindo do conteúdo programado para a sua área de atuação. Ademais, precisa perceber que a sua área se fortalece, mais e mais, e se torna ainda mais relevante, quanto mais estiver conectada com outros conteúdos em uma trilha **trans/interdisciplinar** – na qual os **temas geradores** “transversais” podem, por exemplo, exercer uma função inovadora e profícua em relação à aprendizagem.

Em outro artigo, escrevemos que para conseguir

êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “**saberes da/na experiência feitos**” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população frequentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir **círculos de cultura**, nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, sejam parte integrante, junto com todo o **conhecimento sistemático/escolar/científico**, de um currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo. O **sentimento de pertencimento** em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola (Scocuglia, 2006b, p. 83).

Nas questões da aprendizagem Paulo Freire inspira-senos **métodos ativos** propugnados pelas

diversas variantes das escolas novas. De Dewey a Freinet, passando por Piaget e Anísio Teixeira (desde *Educação e atualidade brasileira*, escrita em 1959), os legados dos escolanovismos serviram de alicerce para os avanços das propostas freirianas voltadas para a educação popular. O “aprender fazendo”, em atividades sistemáticas de trabalhos em grupo e construção do conhecimento, assim como valorizar o **trabalho como princípio educativo**, compõem as propostas de Freire pensando-se na construção da escola pública. Este é o caminho também da práxis defendida, na qual as reflexões dos educadores devem servir para melhorar a prática, pois não teriam relevância se assim não fossem.

O seu próprio entendimento sobre a relação de **reciprocidade** e **retroalimentação teoria-prática** passam pelo que autor, a título de exemplo, apreciava repetir em relação aos seus estudos inspirados em Marx e nos marxismos. Freire esclarecia que não havia lido Marx para depois ir trabalhar com as camadas populares. Ao contrário, ao trabalhar com as camadas populares havia percebido que Marx ajudaria a melhor entendê-las, melhorando sua prática com elas. Assim, a prática precisa da teoria para ser melhor e nesse processo de melhora a própria teoria vai se reconstruindo pela via prática e, assim, sucessiva e permanentemente. É o que Freire chamou do **ciclo do conhecimento**, um processo permanente que pode ser convergir com a sua proposta (desde os anos 1960) da **educação da aprendizagem ao longo de toda vida**, adotada como tema central do Relatório Delors/UNESCO (2000).

Para nosso autor, este processo é uma das amostras que a educação, fora ou dentro da escola, pode constituir uma **ação cultural** para a libertação dos oprimidos das amarras da opressão. Nele a escola seria um espaço fundamental (não único) de construção de uma nova hegemonia, de um novo tipo de conhecimento e de um novo ser humano. Utopia? Sim, utopia. Ou melhor, um processo inédito que se viabilizaria na medida do fazer coletivo de todos os sujeitos e setores que compõem a escola: um inédito viável. Nesta construção, Freire sempre chamou atenção para um pressuposto fundamental: a **leitura do mundo**, das múltiplas realidades quem nos formam como seres humanos e nos impactam, deve preceder a **leitura da palavra** (pensada enquanto conhecimento sistematizado de lei-

tura do mundo). A premissa da leitura do mundo e da palavra é de que os seres humanos são seres relacionais, estão sempre no mundo e com o mundo, onde tendem a ser mais, a se humanizarem mais e mais, em um processo caracterizado como **hominização**.

No caminho oposto desse humanismo destacamos, mais uma vez, a violência (física e/ou simbólica) como um produto social que assola muitas escolas brasileiras. E que só pode ser combatida, a meu ver, recorrendo-se às ações dialógicas, às manifestações artístico-culturais, à democratização das relações de poder intra-escolares, ao respeito às diferenças e ao saber do educando, à busca de uma maior horizontalidade das relações educador-educando, entre outros encaminhamentos. Mas, também, recorrendo à **reinvenção da autoridade do professor e do gestor**, nunca à continuidade do autoritarismo que permeia a maior parte do sistema escolar brasileiro. Aqui a espontaneidade não serve, a **diretividade pedagógica** (marcada pelo convencimento) é sempre bem-vinda desde que seja produzida e pactuada coletivamente. Certamente, a escola pode ser pensada como o **espaço da aprendizagem da democracia**, aliás, um dos espaços em que a escola atual mais falha em função da herança autoritária construída historicamente. O autoritarismo e a opressão foram repassados de geração em geração e, neste aspecto, pode valer uma das principais observações de Freire em *Pedagogia do oprimido*: o grande problema dos oprimidos está em desintrojetar da sua consciência a consciência dos opressores. Sem dúvida, autoritarismo, opressão, falta de diálogo, desigualdades sociais profundas, desvalorização e precarização do magistério, entre outros, instituem as raízes da desqualificação escolar que assumem proporções muitas vezes alarmantes. Deste ângulo, as escolas são lugares próprios da formação de uma consciência e do **desenvolvimento da cultura da paz e da não-violência**.

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos **direitos das camadas populares ao conhecimento**. Em outro artigo (Scocuglia, 2006c), destacamos a argumentação em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigente-dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que

já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construir o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos aos conhecimentos, defendidos por Freire, implicam no direito de poder participar da **construção do currículo** por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento o que, por si mesmo, denota uma rede de micropoderes (Foucault, 1979) ligados a essa construção. Ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade escolar.

Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica ainda em uma tentativa de reinvenção curricular que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (Morin, 2000) dos **saberes populares** (ou do senso comum) com os **saberes elaborados**<sup>11)</sup> em seus vários níveis, modalidades e práticas escolares.

A sequência dos conceitos e das ideias freirianas nos remetem a alguns temas que ganharam força dentro do seu legado e, embora Freire não os tenha tratado com amplitude, outros o fizeram inspirados em suas ideias. Entre os principais, podemos destacar a questão ambiental e a globalização. Na primeira, com a ajuda de continuadores do legado, como Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, pensamos numa **ecopedagogia e na cidadania planetária**. Por outro lado, essas ideias incluem-se no rol da construção de “um mundo melhor” a partir, por exemplo, dos esforços do Fórum Social Mundial, dos novos movimentos sociais e podem ser articulados ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de **globalização contra-hegemônica** (ou alternativa). Tal processo teria como alavancas o

cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade (idem, 2002) e, a nosso ver, deveria contar com a pedagogia crítica de Paulo Freire enquanto uma das suas bases político-educativas como tentamos demonstrar em outro artigo (ver Scocuglia, 2008). Certamente, neste caminho, a escola pública popular constitui espaço privilegiado da (difícil) construção alternativa e contra-hegemônica à globalização do capitalismo excludente.

### Considerações finais

Parece-nos fora de dúvida o fato das contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político e cultural apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo de escolarização sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais.

Com os aportes desse legado, conectados com os autores de Freire dialogou e/ou são convergentes, pensamos nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, como possibilidade concreta. Como seria uma escola lastreada por essas necessidades e direitos? Como nela se processaria a relação entre conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de uma escola que ajudasse a reinventar a democracia e a participação deliberativa? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo escolar? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Certamente, para construir a história e a educação escolar como possibilidades concretas de realização da **hominização** torna-se necessário contar com uma práxis político-educativa-cultural que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adul-

11) Aqui as visões sobre o *ciclo do conhecimento* (Freire), a *complexidade epistemológica* (Morin) e a *ecologia de saberes* (Boaventura Santos) parecem convergentes e profícuas para a escola do tempo presente. Seriam “saberes necessários para a educação do futuro”, como intitula Morin (2000). *contro com a Pedagogia do oprimido, Política e educação e Pedagogia da Autonomia.*



tos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação.

Torna-se necessário realizar a utopia, o inédito viável, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sociocultural ininterrupto e crescente da grande população.

Nas primeiras décadas do século XXI, a educação escolar pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita, não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.). O caso brasileiro é emblemático e contundente<sup>(12)</sup>.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação.

No amplo espectro das soluções possíveis, o **lega-**

**do freiriano e suas conexões –considerados no rol dos processos de refundamentação da EP latino-americana, observados na Introdução deste escrito -**, continuam a destacar-se, não como a única, mas, certamente, como **uma das alternativas mais capazes para a construção da escola popular**. Instituem paradigmas de uma ação cultural que aposta: na reinvenção escolar pelas redes conectadas da aprendizagem; na conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos e culturais das camadas populares. Sujeitos de direitos que podem fazê-las protagonistas da sua história e da sua emancipação - lastreadas na conquista democrática da cidadania plena (Carvalho, 2003). Agentes culturais imbuídos da indignação e da conquista da **autonomia**, permeados por uma paciência impaciente e movidos por uma **esperança** crítica e mobilizadora. Sujeitos e agentes que lutam e esperam (apesar de tantas adversidades) pelo **inédito (hoje) viável (amanhã)** pois compreendem que a *história da educação popular do tempo presente e o legado freiriano* têm muito a

12) Segundo as pesquisas da Ação Educativa ([acaoeducativa.org.br](http://acaoeducativa.org.br)) e do Instituto Paulo Montenegro ([ipm.org.br/inaf](http://ipm.org.br/inaf)) somente 25% dos brasileiros atingiram o nível de alfabetismo pleno (2016).

ensinar/aprender para/com a escola brasileira.

## Referências

- CARVALHO, J. M. (2003). *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CARRILLO, A.T. (2017). *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- FREIRE, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife, Mimeo.
- FREIRE, P. (1980a). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- FREIRE, P. (1980b). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Associados.
- FREIRE, P. (1984a). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- FREIRE, P. (1984b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1984c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1985a). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. et al. (1985b). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1987). *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez/Associados.
- GRAMSCI, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas. IN: *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 25, No. 1, p.11-20.
- SANTOS, B. de S. (2002). *Globalização e ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- SCOCUGLIA, A. C. (2006a) (org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Portugal: Edições Afrontamento.
- SCOCUGLIA, A. C. (2006b). As reflexões curriculares de Paulo Freire, IN: *Revista Lusófona de Educação* (Lisboa), No. 6, p. 81-92.
- SCOCUGLIA, A.C.(2007). Pesquisa histórica da educação do tempo presente: IN *Revista Lusófona de Educação*, disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a03.pdf>.
- SCOCUGLIA, A. C. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica, IN: *Revista Ibero-americana de Educación*, No. 48, p.35-51.
- SCOCUGLIA, A. C. (2018). As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire: IN *Revista Filosofia e Educação*, disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652006>.
- SCOCUGLIA, A. C. (2019). História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB (7ª. Edição). Disponível (e-book) em <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/138>.
- TORRES, C. A. et alii (2002). *Educação e democracia – A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez.
- TOURAINÉ, A. (1999). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. São Paulo: Loyola.
- UNESCO/DELORS, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

# COLECTIVOS DE ESPERANZA Y SOLIDARIDAD EN MEDELLÍN: POR LA DEFENSA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA, COMO LEGADO DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

Carlos G. Mojica Vélez<sup>(1)</sup>  
Amanda Motta Castro<sup>(2)</sup>



## Palabras de apertura

¿ Por qué el pensamiento y la obra de algunos y algunas intelectuales, artistas, científicos y científicas permanece a lo largo del tiempo, y en cambio otros son olvidados? El problema del

tiempo, lo que cambia y permanece, es una de las grandes preguntas que desde Tales de Mileto - 624 a.C, hasta la contemporaneidad la humanidad se hace. Parece que las personas y sus producciones están sometidas a un tiempo lineal, que está destinado a terminar. Pero sorprende encontrar que

1) Tiene Licenciatura en Educación en la Universidad de Antioquia. Hace maestría en la Universidad Federal de Río Grande/ FURG. Contacto: [carlosmojv@gmail.com](mailto:carlosmojv@gmail.com)

2) Maestra del Programa de Pos -Graduación en Educación/PPGEDU de la Universidad Federal de Río Grande/ FURG. Con la mirada en América Latina, se ha preocupado con los siguientes temas de investigación: Feminismo, Educación Popular y procesos de exclusión social. Contacto: [motta.amanda@gmail.com](mailto:motta.amanda@gmail.com)

muchas veces ciertos libros, escuelas, imágenes y movimientos perduran en un tiempo que no es lineal, sino circular, un constante ir y venir que se resiste a la inamovilidad y se transforma en múltiples maneras de existencia.

Un ejemplo es lo que sucede con el pensamiento y la obra de Paulo Freire en América Latina y el Caribe. Desde la publicación y circulación de sus primeras obras en la segunda mitad del S. XX hasta nuestros días, sus propuestas han tomado diversas formas en movimientos sociales, políticos, culturales y educativos de nuestra región. Grupos de indígenas, afrodescendientes, campesinos, clase trabajadora y sectores populares bien como, en muchos otros lugares del mundo se han trabajado con sus ideas para construir propuestas educativas de transformación social.

Al respecto, en el libro *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina* y (2018), se reseñan algunas experiencias y reflexiones que dan cuenta del legado de Paulo Freire para pensar entre otros temas la formación de maestros, el sistema educativo y las políticas educacionales. El libro muestra que las ideas de Freire son capaces de estimular la diversidad y multiplicidad de distintos trabajos educativos y políticos, en su relación con las pedagogías críticas.

En el caso Colombiano se ha manifestado de múltiples maneras, una de ellas es en los colectivos de jóvenes estudiantes de las universidades públicas que apropiando ideas y metodologías de la educación popular luchan por la democratización de la educación, específicamente para el acceso a la universidad con propuestas educativas alternativas. En este sentido, es importante resaltar dos aspectos: primero, en Colombia la mayoría de veces la Universidad pública es pagada por los estudiantes, y para acceder a ella los educandos deben realizar pruebas de acceso que determinan si una persona puede estudiar o no en la educación superior.

Por esto, ingresar a ella es bastante difícil, especialmente para aquellos grupos que no han tenido oportunidades educativas, culturales, sociales y económicas para aprobar el examen. Es decir, la prueba de acceso como medición de la calidad educativa refleja las desigualdades entre estudiantes del campo y la ciudad, las escuelas públicas y

privadas, entre otras desigualdades estructurales de clase y raza. De acuerdo con lo anterior, la prueba de acceso es una herramienta que no sólo visibiliza desigualdades, sino que las reproduce al aceptar o limitar el acceso de determinados grupos de personas (Castro, Rodríguez-Gómez & Gairín. 2016)

En segundo lugar, Paulo Freire no tuvo la centralidad de su trabajo en las universidades, en el contexto colombiano actual, pero su pensamiento es leído y transformado por grupos de jóvenes colombianos. Freire en este caso no es solamente una inspiración para sus prácticas educativas, sino también una guía fundamental de los principios que orientan sus acciones. Nosotros entendemos que en esto radica precisamente la potencia de las obras de Paulo Freire, en su capacidad de ser leídas en múltiples contextos y desde corrientes divergentes.

En este orden de ideas, los grupos de jóvenes constituyen distintos preuniversitarios populares que, en palabras de sus miembros, pueden ser entendidos como

Procesos educativos no formales y alternativos al sistema escolar; principalmente dirigidos a jóvenes de sectores populares que cursan los últimos años de bachillerato, cuyo objetivo inmediato es la preparación crítica de los y las estudiantes en los contenidos y competencias (...) para el ingreso a la educación superior (Picón & Mariño, 2016, p. 155).

En el presente artículo se mencionarán algunas experiencias de estos colectivos en la ciudad de Medellín en Colombia, a partir de la búsqueda en internet de ellos y la información disponible en la web. Estas experiencias serán estudiadas siguiendo principalmente las ideas de Freire (1987) en el libro *Pedagogía del Oprimido*.

Para empezar, una precisión fundamental: estos colectivos de estudiantes a lo largo de sus procesos de autogestión y formación se transforman bastante, para la mayoría de ellos es difícil lograr apoyos institucionales de espacios físicos y recursos para sus trabajos, además, suelen ser experiencias poco sistematizadas. Han existido distintas iniciativas y esfuerzos importantes para rescatar las

voces de sus miembros como trabajos de grados, Encuentros de Preuniversitarios Populares como el ocurrido en el 2014 en la Universidad de Antioquia y redes de articulación de sus propuestas como POEEMA. Sin embargo, el camino es aún largo para alcanzar más la visibilidad, fortalecimiento y articulación de ellos con las políticas universitarias y la academia. Creemos necesario poner en diálogo la educación popular de estos grupos con las prácticas y discursos de otras educaciones que circulan en las universidades para el acceso estudiantil.

### **Algunos puntos centrales de Freire y su obra Pedagogía del Oprimido**

Freire (1987), propone una pedagogía que humanice al pueblo y a los hombres por el amor a la vida (biofilia), a través de una enseñanza problematizadora y liberadora. Esta pedagogía surge a partir de una comprensión histórica, sociocultural y política del ser humano, reconociéndolo como un ser inconcluso y capaz de la esperanza y la transformación. En esta educación se fortalece la colaboración, unión, organización y diálogo de las masas y clases populares oprimidas.

En consecuencia, en esta educación se superan muchas de las dicotomías tradicionales de la pedagogía y la investigación como son las de estudiante-profesor, subjetividad-objetividad y teoría-práctica. Freire señala la importancia de que la relación entre estudiante y profesor no sea horizontal sino dinámica y complementaria en forma circular, ambos enseñan y aprenden, en ello lo objetivo y subjetivo no son opuestos y las palabras con las acciones (teoría-práctica) tienen una relación dialéctica.

Para lograr esto, se debe hacer una enseñanza-investigación temática que lleve a las personas de “situaciones límites” a lo “inédito viable”. Es decir, de las barreras que oprimen hasta la liberación de las clases populares. Freire indica el papel fundamental de la comunicación empática, la codificación y decodificación de temas generadores y el universo vocabular, los círculos de investigación, los estudios sistemáticos e interdisciplinarios y la socialización de los resultados como partes del proceso.

Cabe señalar que esta pedagogía es contraria a la

educación bancaria, la cual es el legado pedagógico de la opresión y dominación tradicional de nuestras sociedades. Para Freire, la fuerza deshumanizadora de la educación bancaria es el centro de las prácticas de dominación, además de un potente instrumento de alienación en la educación a los oprimidos, que tiene como objetivo consolidar una sociedad y cultura de la muerte (necrofilia). La obra de Freire, en conjunto con Pedagogía de la Esperanza, es una invitación a reemplazar el fatalismo por la esperanza y las faltas de acciones coherentes por una articulación entre acción y reflexión

Un elemento para destacar es que la educación bancaria es asistencial y no crítica. Es decir, ella sirve a la dominación, ya que limita la creatividad y no tiene un objetivo de concientización y emancipación, sino de domesticación y alienación. Por esto, él propone una educación que estimule la reflexión sobre la realidad de los hombres para la transformación creadora, superando el asistencialismo social que esconde una falsa generosidad. Por ello, él afirma que “a concepção bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (p.42). Permanencia en este caso se puede entender como *adaptación* desde una perspectiva instrumental a una sociedad e institución, permanencia como resistencia al cambio renovado.

### **El acceso a las universidades públicas: apuntes freirianos para su comprensión**

Cada año ingresan más estudiantes a las universidades públicas colombianas, como lo muestran las cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En Colombia, al igual que en otros países latinoamericanos, desde la década de los sesenta crecen los programas, universidades y estudiantes matriculados, ese crecimiento se sustenta principalmente en los discursos del desarrollo y la inversión en el capital humano. De este modo, las escuelas y universidades comienzan a ser la promesa de un futuro mejor para la sociedad colombiana, en ella se forma a las nuevas generaciones que van a traer consigo el crecimiento del país (Martínez, 2004).

En estas universidades la forma primordial del saber fue la economía y la teoría del capital humano, ella ingresó al plano de la planificación y el control. El acceso y la permanencia se enmarcan no



gularmente se limita a una práctica bancaria, es decir, los estudiantes entran y se adaptan a la universidad y a su estructura moderna, occidental y neoliberal. Hay políticas de acceso y permanencia pero ellas buscan integrar a los estudiantes a las lógicas de un sistema educativo que al igual que la educación bancaria los domina. En las universidades continúan las mismas metodologías de enseñanza, evaluación y administración que excluyen a muchos sectores de la población.

Por lo tanto, no es extraño encontrar prácticas asistencialistas, instrumentales o reduccionistas en las universidades. Por ejemplo, ofrecerles a los jóvenes únicamente clases de operaciones matemáticas o español de una manera bancaria, de este modo ellos sólo aprenden un contenido para aprobar la prueba de acceso. Aquí no ocurre una enseñanza problematizadora de las matemáticas y el español para la universidad, tampoco una reflexión que muestre la enseñanza y el aprendizaje para transformar sus contextos.

Por ende, cada año ingresan más estudiantes a las universidades de clases populares y periféricas, comunidades indígenas, afrodescendientes, discapacitados, entre otros grupos vulnerables, y para ellos se crean prácticas y políticas de acceso y permanencia pero que tienen como objetivo enseñarles a adaptarse y sobrevivir a la universidad, pero no una transformación crítica de ellos mismos y el sistema educativo. Ellos deben permanecer en la misma lógica de sus compañeros que pertenecen a las poblaciones dominantes, y por esto el acceso y la permanencia pueden ser estrategias de homogeneización, masificación y control poblacional.

Freire (1987) señala que uno de los mitos de la sociedad y los grupos de poder es el hacer creer que la educación es un derecho universal para todos, el de la igualdad educativa “O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório” (P.79) aunque el número de estudiantes y programas crece (aparentemente hay más igualdad y equidad), suele haber una perspectiva que no es crítica, y que no es capaz de dar cuenta de la complejidad de relaciones y la totalidad de lo que significa el derecho a la educación. Desde esta perspectiva, se puede pensar en miradas críticas y

populares del acceso y la permanencia que tengan una perspectiva distinta a la asistencial, por otra que asuma una postura ética, política y epistemológica propia del sur

### **Otras voces y experiencias: preuniversitarios populares en Medellín**

Diversos preuniversitarios de la ciudad aparecen en las redes sociales y académicas mostrando su trabajo. Algunos de estos espacios alternativos de educación pertenecen a organizaciones sociales y políticas, y otros funcionan de modo independiente, lo que da cuenta del pluralismo que hay entre ellos. Se resaltan en la búsqueda realizada Papalotl, Barriada Popular, Paulo Freire, Barricadas de Papel, Abya Yala, Grupo AEQUUS, Benkos Biohó, entre otros. En esta búsqueda gran parte de la información no está en fuentes de información institucionales, sino en lo que comúnmente se conoce como *deep web*, o en sitios virtuales alternos como blogs, asociaciones de estudiantes y profesores, presentaciones elaboradas para eventos con acceso abierto, entre otros.

El más antiguo de todos estos preuniversitarios en la ciudad es Papalotl (Papalote Equipo, 2011, 2013) (Montoya, 2018), el cual inicia en la década de los 90 en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. En las historias y recuentos de experiencia se muestra que sus trabajos si bien comenzaron por una coyuntura política por el cambio de admisión en las universidades colombianas en 1993, sus luchas son estructurales. Es decir, ellos se plantean la relación universidad, ciudad, Estado y democracia como elementos claves para la transformación social. Las lógicas neoliberales que privatizaron y siguen privatizando las universidades son amenazas constantes que se han mantenido a lo largo del tiempo y por eso el preuniversitario continúa.

Los estudiantes se preparan para acceder a la Universidad Nacional (sede Medellín) y la Universidad de Antioquia. Estudian clases de lengua castellana, comprensión lectora, matemáticas y razonamiento lógico, además de un tercer espacio formativo llamado contexto, en el cual analizan temas como la memoria y la identidad de los barrios populares y los lugares de los que vienen sus estudiantes. A lo largo de sus cerca de 20 años de existencia han

vivido diferentes transformaciones, en las cuales ha sido fundamental para mantener los procesos la concepción de la unión y el colectivo para potenciar sus prácticas de resistencia.

Por otro lado, el Preuniversitario Popular Barriada surge “por la elitización de las universidades en Colombia y la dificultad de los jóvenes de colegio públicos para estudiar en la universidad. Es una resistencia a eso” (Preuniversitarios populares, 2014). En este espacio trabajan con talleres temáticos también de lectura, escritura y matemáticas, además de talleres alternos sobre el territorio, derecho a la ciudad y el género desde una perspectiva social y crítica. Al igual que en Papalot, para los educadores populares de este proyecto es importante superar el egoísmo que caracteriza las relaciones humanas actuales y educativas, por otras que sea capaces de estar junto al otro de un modo crítico y reflexivo.

En este mismo sentido, el Preuniversitario Paulo Freire “surge como lo bueno, a partir de la amistad. Nace por estudiantes de la Universidad de Antioquia que sentían la necesidad y responsabilidad como jóvenes con oportunidades para dar oportunidades a otros jóvenes” (Preuniversitarios populares, 2014). En este preuniversitario se preguntan y problematizan por el número y los perfiles de poblaciones que ingresan a la universidad, apostando para que los campesinos e hijos de obreros accedan a la educación superior. Ellos se han asociado con distintas escuelas, corporaciones y casas culturales y ha expandido su trabajo a talleres formativos comunitarios en barrios populares de la ciudad de Medellín.

Otro escenario alternativo de educación es el que se desarrolla en Itagüí, área cercana a Medellín, por el grupo AEQUUS (Ospina & Zuluaga, 2015). Inicialmente este grupo funcionaba únicamente como un preuniversitario, en un contexto difícil por estar insertos en un barrio violento donde circulaban distintas redes de tráfico y delitos que ponían a su juventud al servicio del crimen. No obstante, el preuniversitario logró extenderse a otras prácticas educativas para la comunidad como son las clases de literatura y baile, de hecho, es interesante en este proceso ver cómo la comunidad se empodera de las acciones del grupo y una práctica genera otras, y una persona dinamiza y transforma

a muchas.

De estas experiencias queremos resaltar varios aspectos. En primer lugar se supera el trabajo exclusivamente académico de los preuniversitarios tradicionales, es decir, una educación basada para responder a la prueba de acceso; y se da un componente de formación ética y política a los contenidos. Esta razón trae consigo una nueva visión: para ser universitario, es decir, hacer uso del derecho a la educación superior gratuita y de calidad, no se necesita únicamente habilidades cognitivas y de aprendizaje relacionadas a la calidad educativa, sino también una visión crítica de lo que implica estudiar en universidad pública, en un país con amplias desigualdades sociales. Creemos que este cambio -de lo exclusivamente académico a lo político y ético- promueve a concebir de una manera distinta al estudiante y la universidad, ya no en términos de contenidos, sino de actitudes y pensamientos enmarcados en contextos sociales y culturales determinados que necesitan ser transformados.

Esta mirada problematizadora, transformadora y crítica que los preuniversitarios populares apropian de Paulo Freire y la educación popular pone de relieve las luchas históricas de las universidades y sus movimientos por resistir a su desaparición. Asimismo, procura una comprensión mayor de las desigualdades sociales. En consecuencia, la educación popular otorga de sentido crítico y social los espacios universitarios, inspirados en el legado de Paulo Freire.

En segundo lugar, son muchos los elementos que se destacan de las experiencias, cada preuniversitario con poblaciones, equipos de trabajo y contextos divergentes. Pero hay dos componentes que aborda Freire en *Pedagogía del Oprimido*, y otras obras como *Pedagogía de la Esperanza*, que fortalecen estos proyectos educativos y que muestran su potencia en el contexto colombiano:

**(a)** La esperanza es uno de los conceptos claves de la educación popular, ella entendida como una necesidad ontológica y una práctica liberadora (Freire, 2015) surge a partir del pensamiento crítico y la comprensión histórica del hombre. Se trata de esperanza al cambio, es decir, el hombre puede trans-

formar las circunstancias que lo mantienen como oprimido, este cambio está motivado por el cambio posible que genera la esperanza. En esta medida, la esperanza no es leída como un valor humano o una virtud únicamente cristiana, sino la fuerza necesario de las transformaciones sociales. Se lucha y resiste por la esperanza al cambio, incluso desafiando a la historia de la desesperanza. En este caso nos referimos a la historia de una universidad creada para élites que es apolítica, cobrada y elitista para muchos jóvenes de sectores populares. Así pues, en la educación popular se cambia la historia de la desesperanza de la universidad por otra con prácticas de resistencia y esperanza, ya que ella es “un imperativo existencial e histórico” (P.18)

**(b)** La solidaridad es un elemento clave de estas experiencias. Los preuniversitarios surgen a partir de la solidaridad de estudiantes universitarios, la amistad que tejen entre ellos para trabajar con y para otros jóvenes de clases populares de la ciudad. Se trata de una solidaridad como práctica crítica, una solidaridad que:

Busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem (*sic*). Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. (Freire, 1987, p.21)

En este caso nos referimos a una solidaridad que acompañada por la esperanza se convierte en elementos claves de propuestas de educación popular. De este modo, la solidaridad no es “ayudar”, “auxiliar” o “tener caridad” con los más desfavorecidos. Al contrario, es una manera de recibir y acompañar, valorando a los hombres en su integralidad y complejidad para dotarlos de sentido de esperanza que permita la transformación de ellos mismos y su contexto. No es posible hablar de los desfavorecidos - ellos no necesitan un favor- sino de sujeto críticos que por condiciones históricas y

culturales son oprimidos.

## Palabras finales

Las páginas anteriores muestran cómo el pensamiento de Paulo Freire dota de solidaridad y esperanza a colectivos de estudiantes jóvenes colombianos, que a pesar de las limitaciones financieras y de espacios físicos, de tiempo y articulación, de las barreras estructurales del sistema para hacer realidad sus sueños se resisten a la desesperanza. Esperanza y solidaridad que al igual que la educación popular y el legado de Paulo Freire siempre están en construcción.

Para terminar, creemos importante pensar a mayor profundidad el diálogo entre la educación popular con la historia de las universidades y otras educaciones en el ámbito académico, además, como aportes las políticas universitarias de acceso y permanencia en ámbitos latinoamericanos.

## Bibliografía

- Archila, M. (2012) *El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica*. En OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.
- Acevedo, A. Gómez, F. (2000). *Conflicto y Violencia en la Universidad en Colombia*. Rev. Reflexión Política, Vol 2, núm. 4.
- Castro, D; Rodríguez-Gómez D; & Gairín J. (2017). *Exclusion factors in Latin American higher education. A preliminary analyze from university governing board perspective*. Education and Urban Society. 49(2) (doi: 10.1177/0013124516630599), 229 - 247.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza*. Novena edición: Siglo XIX Editores
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Brasil: Rio de Janeiro. Paz e Terra, 17. ed.
- Guelman, A. Cabaluz, F. y Salazar, M. (Cord). (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona, España: editorial Anthropos.

- Picón, P. y Mariño, J. (2016). *Preicfes y preuniversitarios populares en Colombia*. En: Educación popular- trayectos, convergencias y emergencias. Bogotá: Colombia, Dimensión Educativa.
- Santos, B. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- Rey, P. A. (2013). *Luchas estudiantiles universitarias en Bogotá, 1980-1991*. Ciudad Paz-ando, 6(2), pp. 64-79
- Papalote Equipo (2011). *¿Qué es eso de Papalotl?* Revista Kavilando, 2(2), 113-212. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-429532>
- Proyecto Papalotl. (2013, octubre): Proyecto Papalotl. Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional e Internacional y VII Regional de Experiencias en Educación Popular y Comunitaria, Popayán, Colombia
- Montoya, R. (2018). *Análisis de las prácticas del Proyecto Papalotl a partir de la experiencia "Diarios de Contexto" en el marco de los postulados Educación Popular Proyecto Aplicado*. [Proyecto de especialización] Colombia: Medellín, Universidad
- Preuniversitarios Populares (2014, noviembre, 10). Preuniversitarios Populares de Medellín y áreas cercanas. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ueWRhxdomww>
- Preuniversitarios Populares [Esteban Marín]. (2014, septiembre, 13). I Encuentro de Educaciones Alternativas y Populares. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=g9k84vomshY>
- Ospina, C & Zuluaga, D. (2015). Sistematización de las experiencias de los jóvenes del grupo AEQUUS que han posibilitado en su práctica socioeducativa el compromiso social frente a la formación académica de otros jóvenes, entre los años 2010-2013. Medellín: Colombia, Universidad de Antioquia.



FOTOS: GRAFFITIS REALIZADOS POR COLECTIVOS DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LOS PREUNIVERSITARIOS POPULARES EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA / MEDALLÍN, COLOMBIA. FUENTE: CARLOS MOJICA VÉLEZ, 2019.

# EDUCAÇÃO POPULAR NO MARAJÓ: Contribuições de Paulo Freire para a educação na Amazônia

Benedito Ely Valente da Cruz<sup>(1)</sup>  
Silvana Ferreira Lima  
David Rogerio Santos Silva  
Enilene da Conceição Nunes  
Caroline Ferreira Guimarães  
Dierge Alline Pinto Amador



CELEBRAÇÕES. FOTO: DOS AUTORES

## Resumo:

**E**sse estudo tem como objetivo fortalecer o Movimento de Educação Popular da América Latina e Caribenha pelo legado de Paulo Freire e suas contribuições para a Educação das minorias. Para dialogar com os postulados de Freire, a prática analisada é a “Cursinho Popular UEPA” que atua com diretrizes para que alunos de vulnerabilidade social e econômica, mulheres, quilombolas e

ribeirinhos tenham acesso ao Ensino Superior em Universidades Brasileiras, não somente com objetivo conteudista, mas de uma educação crítica que visa o olhar da pedagogia humanizadora em sua essência sem fins lucrativos. O lócus de pesquisa é o Arquipélago de Marajó no município de Salvaterra-PA.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Cursinho Popular. Paulo Freire.

1) Grupo de professores da Universidade do Estado do Pará, responsáveis pelo Cursinho Popular de Salvaterra.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo fortalecer el Movimiento de Educación Popular de América Latina y el Caribe por el legado de Paulo Freire y sus contribuciones a la educación de las minorías. Para dialogar con los postulados de Freire, la práctica se basa en el “Cursillo Popular UEPA”, que opera con pautas para estudiantes de vulnerabilidad social y económica, mujeres, quilombolas y personas ribereñas que tienen acceso a la educación superior en las universidades brasileñas, no sólo con un objetivo de contenido, pero de una educación crítica que apunta al aspecto de la pedagogía humanizadora en su esencia sin fines de lucro. El lugar de investigación es el archipiélago de Marajó en el municipio de Salvaterra-PA.

**Palabras clave:** Educación Popular. Cursillo Popular. Paulo Freire.

## 1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo discutir como o legado do Prof. Paulo Freire influencia no Movimento de Educação Popular no Brasil e na Amazônia e nesse estudo em particular na ilha de Marajó, no município de Salvaterra-PA.

Nesse contexto, a prática investigada é o trabalho pedagógico e social no Projeto Cursinho Popular UEPA e o público alvo alunos provenientes de instituições públicas do município advindos do ensino médio regular, supletivos, EJA e Mundiar. Este público alvo apresenta situações vulneráveis socialmente e economicamente, dentre mulheres, LGBTs, ribeirinhos e quilombolas.

Ao contrário da Pedagogia Bancária, denunciada em postulados de Freire e vista na prática em muitas instituições, no exercício pedagógico do Cursinho Popular sobrevém a dialogicidade dos conteúdos específicos “organizados sistematicamente” com base científica transversalizando o meio social, cultural e político dos alunos, não descartando suas particularidades, além disso, também sobrevém a integração destes alunos em atividades da Universidade do Estado Pará (UEPA) que apoia e impulsiona o ingresso dos alunos ao ensino superior por meio deste projeto.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Popular, para Batista (2011), desenvolve-se respaldada na intencionalidade política do ato educacional, mediada pelo diálogo, pela valo-



*SIMULADOS. FOTO: DOS AUTORES*

rização do saber popular, pelo estímulo ao desenvolvimento da conscientização e da autonomia da população, entre outros aspectos.

Segundo Gadotti (2007), a educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Não obstante, a educação popular tem como um dos principais vieses o diálogo entre os pares. Para Batista (2011), cabe destacar que este diálogo é realizado respeitando-se os conhecimentos que cada pessoa traz consigo, que foram adquiridos ao longo de sua história de vida.

Analisando essa conjuntura e a concepção de Educação Popular, destaca-se que esta pode estar presente em todos os espaços de luta em busca da emancipação humana. Nesse contexto, destacamos a Ilha de Marajó-PA, sendo caracterizada como:

A ilha de Marajó se localiza no estuário amazônico, sendo banhada pelo rio Amazonas apenas em sua porção oeste, onde a acumulação de sedimentos do rio originou áreas um pouco mais elevadas nesse arquipélago que é predominantemente plano. Já na porção leste da ilha, dominada por campos que permanecem alagados de fevereiro a junho, desenvolveu-se uma das mais intrigantes culturas da América pré-colombiana. (SCHAAN & MARTINS, 2010, p. 73).

Nessa perspectiva, a caracterização predominante é a história da colonização da Ilha, do estabeleci-



ACOLHIMENTO DOS ALUNOS. FOTO: DOS AUTORES

mento da pecuária marajoara, e também a história desses homens, que se constituem personalidades importantíssimas no desenvolvimento dessa atividade. (BOULHOSA et. al, 2012).

Fazendo a acepção desses aspectos históricos e econômicos do lugar, outra característica predominante quando se pensa na Ilha é o grande potencial em biodiversidade em “flora e fauna”, mas, além disso, existe uma riqueza tão importante quanto aos aspectos supracitados, pois os habitantes carregam uma sociodiversidade e durante séculos buscam a existência e subsistência nesse espaço.

Mas, no que tange à educação, na Ilha ainda encontra-se muitos desafios para que ocorra a emancipação humana, questões estruturais, políticas e econômicas interferem diretamente na educação marajoara, como taxas elevadas de ensino básico não completo, a evasão escolar, a não valorização dos saberes culturais e o abandono da escola, que é frequente. Pode-se destacar que:

Os indicadores da região são preocupantes até por que essas taxas elevadas de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto se associam também, a taxas elevadas de pobreza atingindo, sobretudo, a população residente na área rural onde, frequentemente é disponibilizado somente o ensino até a quarta série do fundamental. A continuidade dos estudos em uma comunidade mais próxima torna-se desestimulante diante da precariedade dos meios de transportes vivenciadas pela população dessa região, além de tornar o acesso mais oneroso com o deslocamento. (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2013, p. 19).

Em um estudo feito na Ilha, destaca-se o baixo nível de escolaridade, que torna-se mais evidente quando se avalia a taxa de analfabetismo funcional (até 4 anos de estudo) dos jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, verificando-se que, dos 16 municípios da Região, apenas Santa Cruz do Arari, Salvaterra e Soure registram números inferiores à média estadual (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 2013).

Nesse contexto, o município de Salvaterra carece, como todo o arquipélago de Marajó, de um olhar com sensibilidade para a Educação Popular, os índices são preocupantes e fortalecer os postulados teóricos de Paulo Freire é imprescindível, uma vez que o capital influencia diretamente para as opressões contra os alunos oriundos principalmente das instituições públicas.

Nesse contexto, a proposta e as estratégias pedagógicas do Projeto “Cursinho Popular-UEPA” fortalecem a perspectiva decolonial, a não segregação socioeconômica e histórica, elencando que a Educação não se faz sem o olhar humanizador e crítico, tentando construir uma educação para a autonomia.

Portanto, pode-se afirmar que a prática educativa favorece a conquista da autonomia cotidianamente, mediante ações que envolvem aspectos como a valorização dos diferentes saberes, o respeito à liberdade de expressão, ao uso da palavra e às decisões da vida. (BATISTA, 2011).

### 3. METODOLOGIA

Este trabalho tem caráter qualitativo, pois busca a compreensão da realidade através da sistematização e organização de várias técnicas para se abranger o objeto de estudo, além disso, podemos também entender que abordagem abarca também:

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de

forma descritiva (OLIVEIRA, 2016, p. 59).

Este estudo foi realizado no arquipélago de Marajó, no município de Salvaterra-PA, Brasil. Com enfoque do lócus o Cursinho Popular –UEPA, que é um projeto institucional de uma universidade pública, a Universidade do Estado do Pará, Campus – XIX, o público-alvo são alunos quilombolas, ribeirinhos e do campo. A pesquisa foi realizada no ano de 2018 e 2019.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1 Organização e funcionamento do Cursinho

Os efeitos do Projeto Cursinho Popular-UEPA vem consolidando uma rede de colaboradores internos e externos que são professores da rede municipal de Salvaterra e estudantes de graduação da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Conta com os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Naturais com Habilitação em Física, Química e Biologia mediando aulas nos Núcleos de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Redação, Ciência Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

As aulas são intensivas para a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que se configura em uma avaliação de larga escala e em outros momentos ocorrem as rodas de conversa e oficinas com os alunos em situações extracurriculares. Além disso, também ocorrem os cursos de Formação de Professores com ênfase na reflexão da prática docente.

Acontecem as reuniões diagnósticas com a equipe do cursinho e os estudantes, sendo que os próprios alunos do cursinho discorrem as demandas que acham necessárias em termos de mudanças. Essas estratégias têm como objetivo tornar o ambiente mais democrático possível, dando voz aos mesmos para serem tomadas as decisões referentes.

Além disso, a Instituição Educacional Baha'í Olavo Novaes tem dado apoio e disponibiliza o espaço físico, salas de aula e o bosque, para acomodação e continuidade das aulas referente ao Cursinho, por conta de algumas paralizações das atividades no campus, anualmente, além disso, ocorrem nesse local os “corujões do cursinho”, estudo durante a noite inteira encerrando pela manhã.

##### 4.2 Abrindo as Portas da Universidade para os alunos: Entrevista e Chegada dos alunos no Cur-

##### sinho

Após alguns anos de funcionamento do cursinho foi descartada a seleção por meio de provas, pois a equipe de coordenação acreditou que essa estratégia de avaliação não é suficiente para conhecer os alunos e replica o modelo de educação excludente que permeia há séculos no Brasil, se fez necessário buscar outras estratégias para que os alunos tivessem acesso de forma igualitária ao Cursinho.

Sabe-se que os alunos do Cursinho não possuem renda suficiente para pagar um preparatório Pré-vestibular particular, que é comum no Brasil, com isso foi criado o processo de entrevistas para a seleção através de um questionário socioeducacional e econômico, para perceber quem possui mais dificuldade de aprendizagem com as perguntas abertas, quem não consegue desenvolver uma boa redação, quem não gosta de ler, que repetiu/abandonou de ano/série, se o aluno corresponde a esses itens provavelmente é o que é chamado para compor o Cursinho, pois a visão é trabalhar com os alunos que mais possuem dificuldades visando contribuir para minimizar nossas problemáticas locais.

Além disso, também é percebido o perfil de cada aluno no processo de entrevista. Nota-se que grande parte dos que buscam o Cursinho tem como renda Programas Sociais do governo, principalmente o Bolsa Família, outros sobrevivem da atividade de pesca, venda de algum produto que cultiva com sua família, nos moldes da “agricultura familiar”, bombons artesanais ou até mesmo sem renda. Nesse primeiro contato com os alunos já começamos a identificar a realidade dos mesmos.

##### 4.3 Resultados do Projeto: para além da universidade

O Cursinho Popular, no ano 2018, aprovou grande parte dos alunos na Universidade do Estado do Pará (UEPA), na Universidade Federal do Pará (UFPA), na Universidade Federal Rural do Pará (UFRA), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de aprovar no SISU e Prouni. Além dessas aprovações, a Coordenação do Cursinho buscava nos últimos anos ter a oportunidade de preparar os alunos quilombolas do cursinho para o Processo Seletivo Especial (PSE) Quilombola da UFPA e obteve êxito.

Outro ponto importante é que há a integração dos alunos com as atividades do Campus. É importante pensar em como incentivar os alunos a quererem de fato estar nesse espaço, os Jogos Universitários da UEPA têm o time do Cursinho, Semanas de Discussões Étnico-raciais, paralisações em defesa da universidade pública contra retrocessos, discussões que fomentem a declaração universal dos direitos humanos, saúde mental dos estudantes e outras temáticas que não correspondem ao processo conteudista do ENEM, mas que valoriza e empodera nossos alunos frente ao atual cenário no Brasil, mesmo que os objetivos de ingressar na Universidade seja interrompido, é necessário sempre manter a motivação e esperança nos alunos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados demonstram ainda que há muito a se fazer para que a Educação seja qualitativa no Arquipélago do Marajó, para tentar reverter a situação de milhares de jovens e adultos que buscam na educação mudança social e de superação das desigualdades. A Esperança dos Educadores se consolida na ideologia de Paulo Freire, essa é a maior contribuição desse intelectual para o trabalho docente.

Os anos de funcionamento do Cursinho Popular ocasionaram muitas experiências para todos que o compõe e nessa prática ressaltamos a importância da continuidade nos cursos de educação popular, principalmente pela necessidade de enfrentar a sociedade capitalista que marginaliza as pessoas que estão fragilizadas economicamente, psicologicamente e vulneráveis a situações de violência.

Ressalta-se o agradecimento de todos que apoiam



JOGOS INTEGRADORES. FOTO: DOS AUTORES

e acreditam no projeto e na oportunidade à Universidade do Estado do Pará – UEPA e à Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Fica explícito o comprometimento estrutural desse projeto com os que nele buscam superações de desigualdade, pois, o ato de ensinar exige amor e esperança, parafraseando Paulo Freire.

Portanto, o compromisso transformador que se assume nesse espaço de aprendizagem deve ser baseado na ética, no respeito e na esperança, principalmente porque nossas demandas são da EJA, das Comunidades Tradicionais Quilombolas e Ribeirinhas do município e que são características marcantes da Amazônia, pescadores e filhos de pescadores (as) e agricultores (as) e a Educação Popular necessita em essência ser humanizadora e ser crítica na perspectiva de transformação social, sem oprimir ou negar as origens dos educandos.

### REFERÊNCIAS

- BATISTA, P. S. de S. A concepção de ética na Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire. **Educação Unisinos**. volume 15, número 3, setembro - dezembro 2011.
- BOULHOSA, M. da et.al. **A Identidade Marajoara: uma reflexão sobre a possibilidade de um Turismo Cultural no meio rural na Ilha do Marajó – Pará**. IX Seminário da Associação Nacional Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo 30 de agosto e 01 setembro de 2012 – Universidade Anhembi Morumbi - São Paulo.
- SHAAN, D. P.; MARTINS, C. P. (Orgs.). **Muito além dos campos Arqueologia e história na Amazônia Marajoara**. Universidade Federal do Pará, 1ª Edição, GKNORONHA. Belém - Pará – 2010.
- OLIVEIRA, M. M de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a Educação Popular. **Revista Trimestral de debate da FASE**. Ano 31. Nº113. Jul/Set – 2007.
- GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. **Pacto pelo Pará de redução da pobreza região de integração do Marajó**. Belém/PA, 2013.

# EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR EM AMBIENTE NÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA FREIREANA NA AMAZÔNIA

Elinalda da Silva Moreira<sup>(1)</sup>

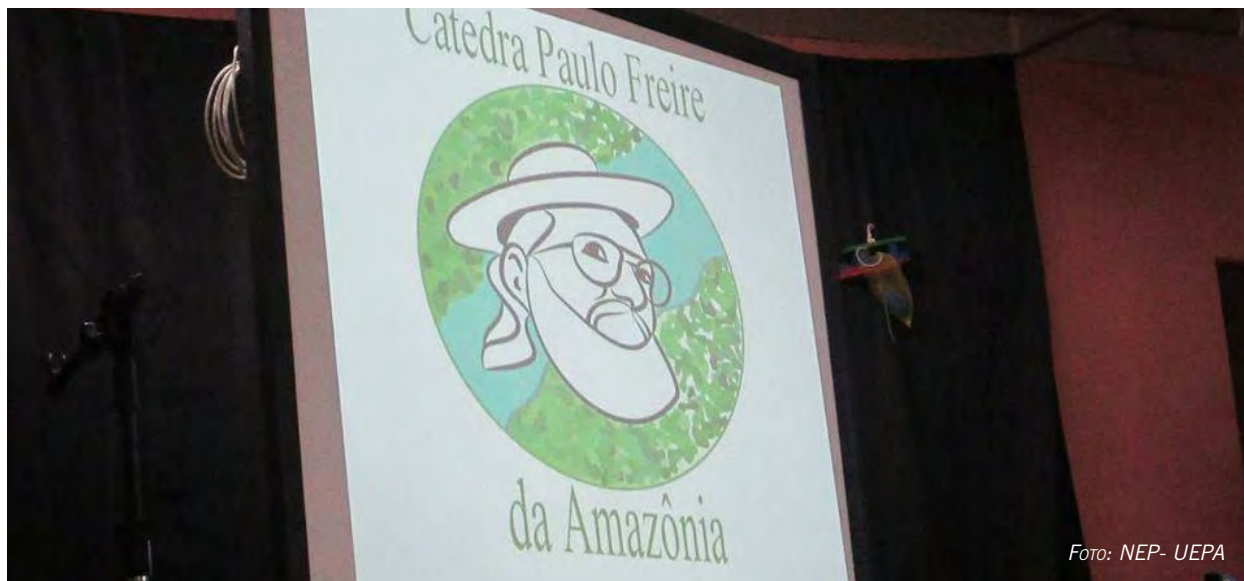


Foto: NEP- UEPA

## Introdução

Vivemos um momento em que os direitos educacionais e sociais estão sendo retirados e no qual são históricas as perdas de direitos, sobretudo as da área educacional. Precisamos romper com o processo de colonização e avanço da retirada de direitos sociais, em que as elites dominantes tentam manipular a todo custo a massa trabalhadora. Através da educação popular, na Amazônia busca-se desconstruir a opressão sofrida por diversos espaços e sujeitos pertencentes a maioria da população menos favorecida que não tiveram acesso às políticas públicas, principalmente à educação, os quais viveram a negação deste direito. No entanto, com as atividades na perspectiva freireana procuramos conscientizá-los de seus direitos.

O artigo é uma reflexão sobre uma experiência de educação popular desenvolvida pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, da Universidade do Estado do Pará. O NEP desenvolve pesquisas e ações na perspectiva freireana sobre práticas educacionais em diversos contextos: Espaço de Longa Permanência para Idosos, Hospitais, Filosofia com crianças, Educação Especial em Escolas Especializadas, centros comunitários e filantrópicos, nos princípios freireanos de: amorosidade, afetividade, criticidade e respeito à criança, ao jovem, adulto ou idoso.

## Aspectos metodológicos utilizado no Espaço de Longa Permanência com Idosos

Ao mergulharmos na pesquisa com idosos em um Espaço de Longa Permanência para Idosos<sup>(2)</sup> os

1) Especialista em Educação Inclusiva no Campo pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. E-mail: elinaldamoreira@gmail.com

quais são oriundos de comunidades interioranas de municípios do Estado do Pará, como Bragança, Tucuruí, Soure, e de outros Estados, como Amapá, Amazonas e Maranhão, desenvolvemos atividades dialógicas acerca de diversos temas geradores<sup>(3)</sup>, por se tratar de um trabalho pautado na perspectiva freireana.

A metodologia utilizada são os temas geradores na perspectiva freireana a partir de levantamentos de assuntos de interesse dos idosos. No tema gerador sobre “meio ambiente” foram exploradas as Regiões do Brasil, ampliada para uma abordagem geral a respeito dos estados/capitais, características do clima, vegetação, relevo e a divisão territorial do Brasil, indo do tema macro para o tema micro até chegar ao lugar de origem de cada educando (a) e educador(a). No diálogo com os (as) educandos (as) e educadoras todos participaram, haja vista que, ao levantarmos hipóteses sobre determinadas situações, as contribuições foram as mais variadas possíveis, como a voz do educando Agapanto “se não ter consciência de que precisamos da natureza para viver, vamos ser os principais prejudicados”.

Com a fala do educando idoso começamos a problematizar acerca do que seria a consciência? E em que seríamos prejudicados?

O Espaço de Longa permanência para Idosos, tem como nome Lar da Providência e está localizado na cidade de Belém do Pará, na passagem Samuca Levi nº 25, bairro do Souza. Foram utilizados nomes fictícios de flores para preservar a identidade dos idosos.

### **A importância do trabalho freireano para conscientização e problematização dos idosos: alguns relatos.**

Na Universidade percebe-se que o envelhecimento precisa ser mais debatido. Por isso, é importante o papel da educação popular, visto que a educação popular se faz presente no Espaço de Longa Permanência para Idosos, onde a universidade chega até esses lugares. A partir do diálogo

entre educandos com os educadores populares, os sujeitos manifestam suas vozes, que antes eram invisibilizadas. O momento de escuta com os (as) educandos (as) idosos (as) é marcado pelo diálogo problematizador, na perspectiva da educação popular, conforme Mota Neto (2018, p. 6) afirma:

a educação popular tem sido considerada como uma das maiores contribuições que a América Latina deu à pedagogia e ao pensamento social mundial. Suas intuições originais, ligadas não somente à construção de uma nova pedagogia, mas também à epistemologia que lhe funda, somadas a uma práxis sensível à dor de pessoas e grupos oprimidos, renderam-lhe notoriedade e um variável destaque nas academias universitárias, mas, sobretudo, nos movimentos sociais.

Scortegagna e Oliveira (2012, p.6) constata que os idosos se organizam em movimentos sociais com intuito de compreender a realidade que estão inseridos, sensibilizando-os com as causas sociais, as mazelas sofridas por parte do sistema neoliberal. Visto que, “o envelhecimento é visto como um perigo para a estrutura econômica, pois acarreta novos gastos, principalmente com a manutenção da previdência”.

Na alfabetização com os (as) idosos (as) valoriza-se todo seu conhecimento através de suas experiências de vida, sua cultura e seus saberes, ou seja, o sujeito como integral, como nos explica a voz da educanda Bromélia “a maré está enchendo”. Observa-se nessa voz a natureza em sintonia com o corpo, com sentir, com o ouvir, porque essa expressão é de uma idosa cega, visto que ela aprendeu que quando se venta muito a maré está enchendo, então se tem um olhar para cultura passada por suas gerações, que segundo Ingold (2010), a experiência é a continuação da cultura vivida por seus antepassados, do qual a sociedade faz parte, mas que a experiência é particular de cada sujeito adquirida no dia a dia da convivência com outras pessoas ou na observação.

Desse modo, a educação popular com idosos na

2) Casa de acolhimento da pessoa idosa, anteriormente conhecido como asilo.

3) Trabalha-se a partir da realidade e experiência dos sujeitos envolvidos.

perspectiva freireana, partindo da socialização de experiências adquiridas ao longo de suas vidas, nos leva a refletir sobre os tipos de aprendizagens dos quais estamos acostumados a ver voltados para o ambiente escolar. No trabalho desenvolvido com os (as) educandos (as) idosos (as), constatamos que a educação está para além de ter frequentado às escolas, que no coletivo é passado de geração em geração, há um processo de aprendizagem e socialização de conhecimentos.

No caso do debate sobre o tema “meio ambiente”, a carência de formação escolar não ocasionou o desinteresse pelas atividades, haja vista que, partimos dos interesses dos (as) educandos (as) idosos (as) com uma sondagem prévia, como no caso deste tema gerador surgiu da fala de uma idosa que nos perguntou se sabíamos “por que está cada vez mais quente? Eu não sei o que está acontecendo? Antigamente nessa época não era quente? Vocês sabem?”.

Scortegagna e Oliveira (2012, p. 9-10) contribuem que: “os idosos têm a capacidade de aprender, independente da sua idade, a partir do momento em que são incentivados, o processo de aprendizagem ocorre de maneira significativa [...]”. Ao longo das atividades, observa-se que ao ser proporcionado aos educandos (as) momentos de relatos, contribuem para formação dos (as) educadores (as), são vivências de grande aprendizagem, a conscientização da biodiversidade sobre a região onde moram, o cuidado com o meio ambiente, a flora, a fauna e a poluição, que tem assolado a Região Amazônica, principalmente o respeito que deve ter pela mãe natureza.

Os (as) educandos (as) dialogaram sobre as várias consequências do mau uso da floresta como o caso do educando Cravo que para ele: “é muito importante a gente conhecer as coisas para nos conscientizarmos, assim como aqui na nossa região em que muitas vidas se perdem na natureza, pela poluição, pela violência, pela falta de conscientização que a nossa Amazônia é nosso tesouro”.

Albuquerque (2016) corrobora que o fato dos mais velhos recordarem da importância da preservação ambiental, da biodiversidade, onde nos últimos anos a natureza sofre significativamente os danos, pois com a prática do desmatamento a paisagem

muda, pelo processo do agronegócio (capitalismo) adentrando nos espaços interioranos.

É importante ressaltar que Albuquerque (2016), ao abordar a respeito da sustentabilidade, garante que os meios de comunicação fazem propagandas acerca do meio ambiente como capital produtivo, logo o capitalismo presente no discurso midiático, não leva em consideração a preservação da fauna e da flora.

O educando Antúrio comentou a respeito do tema “a Amazônia, a natureza é muito bonita para ser maltratada, temos que ter cuidado com ela. As pessoas ruins fazem maldade, elas deveriam ser punidas”.

A educanda Gardênia também se pronunciou sobre o assunto: “é preciso que haja mais educação, essas pessoas fazem isso por falta de conscientização e educação, essas pessoas que degradam o meio ambiente a floresta, não sabem que destroem a si próprios com essas ações”.

Para Freire (1983) o homem é histórico-cultural, pois são sujeitos inacabados, sofrem os efeitos da opressão, mas que são capazes de transformar sua própria realidade através do trabalho coletivo. Compreende-se o sujeito que busca a transformação, que questiona, que procura sempre mais conhecimentos e os problematiza a partir de nossas experiências nos grupos. Deve-se entender que o processo de comunicação acontece em qualquer espaço, mas, geralmente é sistematizado no ambiente escolar, e a educação popular tem o papel fundamental nessa problematização e conscientização que o conhecimento está presente em qualquer lugar, como o que acontece no Espaço de Longa Permanência para Idosos.

Para Walsh (2009, p. 22) os sujeitos são historicamente inferiorizados e subalternizados pelo poder capitalista, onde o neoliberalismo vem com o intuito de formar “aliança”, para manipulá-los, porém a interculturalidade crítica vem desmistificar esses tipos de invasões culturais e a desumanização sofrida pela colonização que a todo custo tentam invisibilizá-los.

Notamos também que esse tema é um assunto que inquieta os (as) educandos (as), pois muitos já

tiveram contato com as situações expostas, como: o educando Lírio quando mais jovem, relatou já ter trabalhado com degradação da natureza, mais especificamente com o desmatamento de árvores, o educando Jacinto na mineração, outro educando Narciso na construção da barragem de Tucuruí, muitos por serem oriundos dos interiores precisaram devastar para plantação de mandioca, milho, arroz, algodão, maxixe, melancia...No entanto, esse procedimento artesanal não pode ser comparado com a degradação em larga escala promovida pelo capitalismo e pelo agronegócio.

Segundo Albuquerque (2016) essa mudança na paisagem, da relação do homem com a natureza, vem ocorrendo com o tempo. Antigamente, o homem usava os espaços ambientais para o plantio de seus próprios alimentos e criavam os animais para o seu sustento; percebe-se que hoje, a devastação ocorre pela implantação do agronegócio, desconfigurando as localidades. Na participação dos (as) educandos (as) se notou essa modificação na maneira de utilizar os espaços ambientais que no passado eram feitos manualmente e uns ajudavam aos outros, sem o uso de máquinas.

Também identificamos que os (as) idosos (as) conhecem as características climáticas da região amazônica, tais como: temperatura, a quantidade de chuvas, os ventos etc. Ao dialogarmos a respeito das características climáticas da Região Amazônica e promover a escuta das vozes, partilhado cada aspecto da região, como a diversidade do clima dentro de uma mesma região, como: “você conhece o Sul do Pará? Lá é muito quente”, a participação bem interessante da educanda Rosa, pois ela constatou através de exemplos a diferença, “aqui chove quase todo dia e lá não, por isso, é quente” e ainda completou “nós somos felizes e não sabemos”, então, ouvimos o seguinte relato “você conhecem o pau d’arco? Essa árvore que cai todas as folhas e depois de um tempo renascem de novo”, segundo a idosa dependendo do período do ano há essa ocorrência, não é todo mês, tem um tempo certo que isso ocorre. Portanto, os (as) idosos (as) tem conhecimento que devem ser partilhados.

Durante a leitura de um poema que falava das estações do ano, a educanda Violeta observa o poema e fala: “coincidência de palavras, uma palavra combina com a outra, flores rima com cores”, ela

diz que a estação do ano que mais gostava quando jovem era o verão, pois remete as lembranças boas da época da juventude: “gostava de passear, no verão, passeie muito nas férias ia pras praias, só vinha no hotel para almoçar, conheço as praias do nordeste”, o sorriso e a alegria ao rememorar esta fase boa da juventude, é muito gratificante.

Somente a educanda Magnólia gosta do frio, porque morou vinte anos fora do Brasil, ela disse: “quando voltei do Texas para o Brasil, estranhei muito, lá se usa aquecedor de tanto frio que é, e aqui já viu como que é”, essa educanda idosa ao retorna para seu país encontra várias dificuldades de adaptações do frio para o calor e o que mais nos chamou atenção foi a escolha em querer ficar longe da família no seu retorno. A educanda Girassol argumentou “eu gosto das cores das flores, remetem felicidade” essa idosa sempre usa tiaras, ou laços com flores.

A voz do idoso Alisso contribui que: “no sertão as árvores quase não tem folhas verdes, porque tem muita seca por lá, as pessoas passam muitas necessidades...” ele coloca que com a chuva existem outras possibilidades de sobrevivência, mas sem a chuva, a floresta morre, não tem como plantar, criar os animais e a fome assola toda a comunidade.

Segundo Albuquerque e Sousa (2016) o conhecimento é uma forma de saber, mas que, nem todo saber é reconhecido pela ciência, como conhecimento científico. Dessa forma, os saberes presentes na memória destes idosos (as), são associados aos saberes do cotidiano, as experiências do dia a dia. Como os autores contribuem que a inteligência não está associada aos bancos de escolas, mas todo conhecimento produzido na coletividade e compartilhados de geração em geração saberes que merecem respeito e preservação.

As relações acontecem a partir da dialética, ou seja, da realidade em que as mulheres e os homens fazem parte desse processo de transformação, onde há uma importante dependência de comunicação na educação, visto que dentro do trabalho freireano, deve-se ter o ensino não como transferência de ensino, mas sim buscar a “significação” dos “significados”, ou seja, romper com o tradicionalismo de ensinar e aprender e sim, conscientizá-los como

sujeitos protagonistas de conhecimentos (FREIRE, 1983, p. 46).

### Algumas considerações da prática freireana

A invisibilidade e a falta de políticas públicas para inclusão social dos (as) educandos (as) idosos (as) faz com que o grupo de educadoras sejam solicitadas pelos próprios educandos (as) a não deixarem o projeto, criando um elo de afetividade, amorosidade e respeito uns pelos outros, como Freire coloca uma pedagogia humanizada independente do local onde estejamos, devemos perceber o “outro”, pois no futuro seremos nós os (as) idosos (as) da sociedade, onde seremos os construtores também de nossas histórias.

Os (as) educandos (as) compreendem que as consequências da degradação ambiental serão piores se não tomarmos iniciativas mais rígidas em relação aos grandes projetos presentes em nosso Estado e entendem que o principal responsável pelos danos ambientais é o poder do capitalismo.

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire tem a satisfação de fazer parte deste espaço de construção de conhecimentos com o grupo de idosos (as), em que a solidariedade entre educadoras e educandos (as) são vínculos afetivos, pois muitos não têm visitas de familiares e nem de amigos, visto que, nesta fase da vida muitos vivem a fragilidade da idade. Em levantamentos feitos percebeu-se o quanto precisamos avançar e valorizar pesquisas a respeito do envelhecimento, pois são experiências, saberes que estão sendo deixados de lados pelo avanço tecnológico.

É gratificante notar o interesse em nossas atividades desenvolvidas sobre os diversos temas geradores, a riqueza de informações que cada educando (a) idoso (a) têm, valorizar as falas dos (as) educandos (as), ao possibilitarmos e contribuirmos para novos aprendizados, despertando lembranças, as quais haviam sido adormecidas, é estar presente nos espaços com o objetivo de colocá-los como interlocutores, visto que é importante a construção coletiva, em que os saberes, as crenças, a cultura e tradições dos (as) educandos (as) idosos (as) sejam mais dialogados nas academias e na sociedade em geral.

### Referências:

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia B (org.). **Saberes da experiência, saberes escolares:** diálogos interculturais. Belém: Eduepa, 2016.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia; SOUSA, Márcio Barrada. Saberes Culturais. In: **Uwakuru:** dicionário analítico. ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues; PACHECO, Agenor Sarraf (Orgs.), Rio Branco: Nepan Editora, 2016, p. 230-250.

Disponível em: <[http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/ebook\\_Uwa\\_k\\_r\\_Dicionario\\_Analitico\\_1877679675\\_958788869.pdf](http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/ebook_Uwa_k_r_Dicionario_Analitico_1877679675_958788869.pdf)>

Acesso em 27 de junho de 2018

- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. Educação, Porto Alegre, v. 33, n1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- MOTA NETO, João Colares da (2018). Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergência entre a Educação Popular e a Investigação – Ação Participativa.

Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/326558991\\_Por\\_uma\\_pedagogia\\_decolonial\\_na\\_America\\_Latina\\_Convergencias\\_entre\\_a\\_educacao\\_popular\\_e\\_a\\_investigacao-acao\\_participativa](https://www.researchgate.net/publication/326558991_Por_uma_pedagogia_decolonial_na_America_Latina_Convergencias_entre_a_educacao_popular_e_a_investigacao-acao_participativa)>

Acesso em: 27 de junho de 2019.

- SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. IDOSO: UM NOVO ATOR SOCIAL. IX ANPED Sul, seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1886/73>>

Acesso em 24 de julho de 2019.

- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-iver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

# LOS BARRIOS EN LA FACULTAD. UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Sol Benavente  
Luciana Kulekdjian  
Bárbara Labecki  
Verónica Paladino<sup>(1)</sup>



*“Qué bueno aprender, que bueno enseñar  
Construyendo todxs juntxs  
Este poder popular  
Luchando por los derechos  
Con amor y libertad”  
Fragmento de canción colectiva elaborada por  
organizaciones sociales*

**A** puro ritmo del cuarteto cordobés, entre bailes, cantos y aplausos, terminó la edición 2019 del Curso Política y Territorio. Ochenta integrantes de organizaciones comunitarias de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense, junto con lxs talleristas (estudiantes y graduadxs de la Facultad) construyeron en pequeños grupos las siete estrofas de una canción sobre la

1) Integrantes del equipo del Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

construcción del poder popular. Este canto es el cierre de un proceso de siete semanas de capacitación, destinadas a dirigentes barriales, en las aulas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Cada semana fuimos reflexionando sobre diversos temas estructurales y de contexto que hacen a la vida cotidiana de los barrios y las organizaciones. El territorio como sistema de relaciones de poder, cooperación y construcción; el Estado como actor social con el que nos relacionamos en tanto organizaciones sociales; políticas públicas y participación; economía y distribución de la riqueza; derechos humanos y memoria colectiva; pedagogías del sur; y, como cierre de este proceso de intercambio y producción de conocimientos entre las organizaciones y la Facultad, el tema del último encuentro fue la apuesta por la construcción del poder popular.

### **Aprender y enseñar en la Facultad**

Este Curso forma parte de las líneas de acción del Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias (en adelante, el Programa) que funciona en el marco de la Secretaría de Extensión de la Facultad desde el año 2002. Este surge en el año 2002, en medio de una de las mayores crisis -social, cultural, política y económica- de nuestro país. En ese contexto, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires se pone al servicio de las organizaciones sociales, disponiendo de sus saberes y recursos para fortalecer los entramados asociativos de los territorios y pensar de manera colectiva estrategias para enfrentar la crisis.

Luego de que el vendaval neoliberal redujera la extensión universitaria a la firma de convenios para conseguir los recursos que el Estado negaba (de Sousa Santos, 2007) la gestión que asume en aquel momento la Facultad decide recuperar el sentido social de la extensión. Desde aquellos inicios hasta hoy, el país ha atravesado distintos momentos políticos y económicos, lo cual significó para las organizaciones sociales la necesidad de asumir distintos roles en su relación con el Estado, afrontando los desafíos y necesidades cotidianas de sus comu-

nidades. Al calor de estos cambios, el Programa fue modificando sus estrategias de acción en pos de responder a sus necesidades de capacitación y fortalecimiento.

A pesar de ser pública y gratuita en nuestro país, y a pesar de las políticas públicas de promoción y acceso a la educación superior durante los años de gobierno kirchnerista, la Universidad se mantiene en el imaginario social como algo solemne y alejado. En el Programa, los cursos de formación para organizaciones sociales se dictan en la Facultad para romper con este sentido. La universidad pública es de todos y todas. Hay que abrir sus puertas pero también construir espacios participativos y democráticos para que aquellxs que ingresan por primera vez, se sientan interpeladxs, se transformen y transformen, al mismo tiempo, la Universidad. “Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características de sus protagonistas: los hombres o las mujeres que las viven”, destaca Oscar Jara al presentar la propuesta política, ética y metodológica de sistematización de experiencias. Y continúa “Por ello, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser” (2015: p.60).

Para muchos compañeros y compañeras que vienen a los cursos del Programa y que no han tenido



2) Entrevista publicada en “Poderosos territorios. Conversaciones con organizaciones sociales”, libro de entrevistas a referentes de organizaciones publicado en el año 2017 por el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias.



posibilidad de terminar sus estudios, primarios o secundarios, “entrar” a la facultad es un acontecimiento en sí mismo. Andrea Atucha, referente de Joven Levántate de Virrey del Pino (La Matanza), relata la primera vez que vinieron con el grupo a la Facultad: “La mayoría no conocía el Obelisco, no había viajado en subte, entonces era un combo. Cada cosa que se hace tiene alrededor un montón de otras, que son siempre de crecimiento. Para mí que alguien del km 46 vaya a la Universidad, suba por esa escalera, viaje y diga ‘mañana me voy a la Universidad’, eso modifica, empodera<sup>(2)</sup>”. También lo vivieron así las compañeras de Unión de Ayuda al Discapacitado (La Matanza) cuenta Máxima: “Juntarnos entre nosotras. Salir de nuestras casas y encontrarnos en la plaza o en la confitería que nos quede cerca y ponernos a leer... ni pensaba que lo iba a hacer. Juntarnos y leer. Leer y escucharnos. Éramos unas adolescentes. Fue una aventura<sup>(3)</sup>”

Esta apertura de la Facultad que les acerca el mundo universitario, sus aulas, sus docentes, su dinámica cotidiana ha impulsado a más de un compañerx de las organizaciones a terminar sus estudios primarios, secundarios o a empezar estudios terciarios o universitarios. Así lo refleja el testimonio de Víctor Rodríguez de la Asamblea Popular Plaza Dorrego: “Vine al PAEBYT e n la Asamblea para poder seguir estudiando, empecé de cero la primaria acá. Eso fue en el 2013, terminé y en el 2014 empecé el FINES en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQui) que terminé y ahora estoy en la carrera<sup>(4)</sup>”.

### Tomar la palabra

Para que el vínculo entre las organizaciones y la Facultad, sea de mutuo aprendizaje e interpelación, el desafío es construir y poner en práctica metodologías de intercambio y producción de co-

2) Entrevista publicada en “Poderosos territorios. Conversaciones con organizaciones sociales”, libro de entrevistas a referentes de organizaciones publicado en el año 2017 por el Programa de Capacitación y Fortalecimiento para Organizaciones Comunitarias.

3) Entrevista realizada a las referentes de la organización Unión de Ayuda al Discapacitado del municipio de La Matanza, en el marco del proceso de sistematización de experiencias en curso.

4) Idem (2)

nocimiento que sean democráticas y significativas para sus participantes y que aporten a procesos pedagógicos de transformación. Como explica el maestro Paulo Freire, “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción” (2003: p.47). Retomando las herencias de Freire y sus pedagogías de la liberación y la esperanza, y su propuesta metodológica que invita a poner en relación la teoría y la práctica, los talleres del Programa se estructuran en tres grandes momentos. En la primera parte del encuentro, docentes y/o investigadorxs de la Facultad desarrollan una exposición dialogada donde presentan el tema del día y algunos conceptos centrales (antes hicimos referencia a los temas del Curso de Política y Territorio pero también hay cursos sobre planificación de proyectos y gestión, comunicación comunitaria, consumo problemático, juventudes, violencia de género, economía social y solidaria, entre muchos otros).

En un segundo momento, en pequeños grupos, se trabaja con consignas que permitan vincular el tema con su quehacer cotidiano en los territorios: técnicas de mapeo, dibujos colectivos, dramatizaciones, producción de banderas, construcción de canciones.

Lo realizado en cada grupo se comparte, en el tercer momento, en un espacio de plenario donde representantes de cada grupo presentan sus producciones como síntesis del encuentro. Tomar la palabra, hablar en representación de otros y otras representa un proceso de aprendizaje, y a su vez, un reposicionamiento en tanto sujetos productores de conocimiento.

Para hacer accesible estos contenidos, se ofrece a lxs participantes textos de apoyo. Los mismos facilitan el seguimiento de la exposición de lxs docentes, la relectura posterior y la socialización de lo trabajado con otrxs compañerxs de la organización, e incluso, la posibilidad de replicar el taller en sus barrios. Así lo dice Rosa, de Unión de Ayuda al Discapacitado (La Matanza): “Todas las herramientas que nos dieron las pusimos en marcha, y poder brindar conocimiento a las demás para llevar adelante su proyecto nos quedó como una riqueza para nosotras. Y lo que no nos acordamos, vamos a los apuntes, a releer todo<sup>(5)</sup>”



La elaboración y/o selección de materiales de lectura representa una dimensión central en el proceso de enseñar/aprender, una forma de compartir, de sistematizar el conocimiento que la Facultad produce, poniéndolo en contexto y en pos de aportar a resolución de los problemas de la sociedad de la que forma parte. En esta dirección, se han editado seis manuales que presentan textos y propuestas de actividades para reflexionar sobre cada tema en el formato de taller, reproduciendo la dinámica implementada en el Programa.

### **Pedagogías de las ternuras**

Esta experiencia compartida, en la que aprendemos año a año todxs lxs involucrados, asume, como decíamos las herencias de Freire, y las distintas experiencias de educación popular que han alimentado nuestro continente. Se nutre, a su vez, del movimiento de extensión crítica que han forjado muchas universidades de América Latina y que se siguen construyendo en estos días. Estas Pedagogías del Sur, como las nombras Carla Wainzstok, “están siendo una gramática ética y política. Acaso, ¿la pedagogía puede ser neutral? ¿La vida es neutral? ¿Podemos ser neutrales frente a las injusticias? Las vidas y las pedagogías. Pedagogías vitales. La vitalidad de las rebeldes y entrañables pedagogías” (2017, p.1).

La educación popular no es sólo lo que hacemos sino cómo lo hacemos. Estas pedagogías del sur son, a su vez, pedagogías de las ternuras (Wainzstok, 2017). Cada tema, cada metodología, cada encuentro, tienen un horizonte común, fortalecer, en las aulas y en los barrios, lazos de solidaridad y

5) Idem (3)



amorosidad, que se revelen “contra toda la indiferencia, todo el descuido, toda la pasividad y todo el olvido en relación al otro. Así, la amorosidad educativa tiene mucho más que ver con la diferencia, el cuidado, la relación, la bienvenida, el salirse del yo, la memoria del otro” (Skliar, p145).

Ningún ranking internacional puede medir ni evaluar las pedagogías de las ternuras, porque no comparten códigos ni gramáticas. Producir conocimiento científico y construir vínculos amorosos y democráticos no son excluyentes. Y en ese hacer, que es colectivo, generador de preguntas y de sueños, nos vamos transformando, deseando pintar la Universidad, como decía el Che, de pueblo.

### Bibliografía

- AAVV (2017), *Poderosos Territorios: conversaciones con organizaciones sociales*, Ciudad de Buenos Aires, El Zócalo
- AAVV (2010), *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión, Universidad de la República. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Montevideo: Udelar
- de Sousa Santos, Boaventura (2007), *La Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, CIDES-UMSA
- Freire, Paulo (2003), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Guevara, Ernesto (1959), *Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas*, Santa Clara, Cuba
- Jara Holliday, Oscar (2015), “*Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014*”, Revista Latinoamericana y Caribeña La Piragua, N°41, noviembre 2015
- Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp) (2009), *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones
- Wainszok, Carla (2017) “Navegar entre los ríos de nuestras historias”, Revista Riberas, Universidad Nacional de Entre Ríos, 11 de agosto de 2017 (<https://riberas.uner.edu.ar>)

# O LEGADO DE PAULO FREIRE NO PROCESSO FORMATIVO DO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO: QUE SABERES ACIONAR?

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>(1)</sup>



FOTOS: PRÁTICA INTEGRATIVA – SOCIALIZAÇÃO DOS PORTFÓLIOS FOTOS DE AUTORIA COLETIVA DO GRUPO DE ESTUDANTES

## Resumo:

A reflexão aqui empreendida é a luz dos saberes formativos de Freire - educador, precursor da educação popular que vislumbra a posição do sujeito aprendente numa perspectiva contra hegemônica. Deste modo, pretendemos expor uma experiência formativa sobre a Educação

de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco em 2018. Objetiva-se ainda assinalar os saberes que foram acionados no processo formativo para os educadores em formação e democratizar a avaliação por meio do instrumento coletivo do portfólio e da prática integrativa. Este trabalho foi uma intervenção pedagógica por meio da metodologia

1) Doutorado em educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora mediadora presencial do Curso de Especialização em Práticas Asserativas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos ofertada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte com polo na Universidade Federal de Pernambuco. m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com

da problematização cunhada por Freire. Temos como resultados professores ativos, críticos e problematizadores da realidade vigente, que foram envolvidos pelo Legado Freiriano tanto no processo formativo em sala de aula quanto no X Colóquio Internacional de Paulo Freire em 2018. Nesta perspectiva pudemos mergulhar nos saberes compartilhados por Freire em suas obras renomadas, como Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, dentre as demais.

**Palavras-chave:** Legado Freiriano. EJAI. Formação de Professores.

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho realizado para conclusão do processo formativo no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco em 2018 oportunizou a construção dos instrumentos avaliativos numa perspectiva democrática. O portfólio e a prática integrada realizada pelos professores em formação para concluir a disciplina de Educação de Jovens e Adultos culminou o desfecho da disciplina.

Sabendo da importância da formação de professores para atuar na Educação de Jovens Adultos e Idosos, em que leve em consideração a sua experiência formativa de qualidade, com intuito de problematizar as questões inerentes ao coletivo da EJAI, é importante que comece desde já, por isso que escolhemos o público alvo os futuros professores que possivelmente atuarão na EJAI, assim como temos aqueles já são professores. Daí é preciso formar adentrando nos princípios dialógicos deixados por Freire. Dito de outra maneira os saberes que atravessam a educação em sua totalidade conformam a identidade docente (FREIRE, 1997).

Para tanto é preciso fomentar essa identidade para esta área de atuação dentro do universo da pedagogia, escavando as nuances e os pormenores que permeiam os sujeitos da EJAI, o trabalho, a prática pedagógica, gênero, etnia, e outras tantas questões que precisam ser desveladas para que o educador possa de fato não só promover a escolarização, mas a sua interculturalidade (FREIRE, 1968).

Não podemos de forma alguma considerar que uma disciplina de Educação de Jovens, Adultos e Idosos de 45 horas ou 60 horas seja suficiente para de fato fomentar tal identidade docente. É preciso ir muito mais além, por isso que a outra modalidade educacional, a educação a distância corrobora com tal intento. Nesse intuito usamos a prática da sala de aula invertida através do *Classroom*<sup>(2)</sup>. De modo a nos levar a ampliar nossos horizontes epistemológicos que circundam os sujeitos da noite em formação. Paulo Freire defendeu a tecnologia a favor dos processos educativos, assim o avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana (FREIRE, 1984).

Problematizar as adversidades sociais que estão arraigadas no universo do coletivo da EJAI é entender que historicamente temos uma dívida social, a qual foi ocasionada pela expropriação e expatriação de direitos ou, simplesmente, pela desigualdade social altamente feroz que deu origem a identidade nacional brasileira. Uma vez que os colonizadores escravizaram, exploraram e marginalizaram tanto os indígenas possuidores da terra brasileira quanto os africanos que foram comercializados feito objeto. Esta cicatriz perversa persiste até hoje nas relações sociais, motivo pelo qual ainda temos 13 milhões de analfabetos no território brasileiro. Desta feita, é preciso desvincular a ideia de subjetividades excluídas, marginalizadas, estáveis e à margem de seus direitos, referindo-se a uma [...] educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades de Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento (HADDAD, 1994). Romper com tal discurso marginal para os sujeitos da EJAI, é acionar a dignidade humana como preponderante para operar rupturas e não tirar os sujeitos da EJAI do lugar de sujeitos de direito. Dito de outro modo, é preciso compreender a condição humana como preponderante para manutenção dos direitos, e não os discursos marginais que são acionados para conformar os sujeitos da EJAI a marginalidade.

Porquanto, compreender o cenário atual é de so-

2) Ambiente virtual de aprendizagem, uma ferramenta do google que possibilita termos um espaço para arquivar documentos e mediar a aprendizagem dos estudantes de forma virtual. Para melhor conhecer acesse <https://classroom.google.com/h> acesso em 28 de jul. de 2019.

bre maneira importante para que os educadores possam receber uma formação adequada que permeie a sua identidade docente, ao mesmo tempo que, respeite as particularidades e especificidades dos sujeitos da EJA, como o cansaço na sala de aula, a mulher com a criança em sala de aula, a baixo autoestima, a depressão, os casos de preconceitos e discriminação, ou seja, as marcas que cada sujeito da EJA trás em sua história deve ser um labirinto que o educador deve perscrutar para intervir pedagogicamente promovendo a sua inclusão social, e porque não desenvolver o seu próprio eu, bem como assinala Foucault (2004), sobre a importância da governamentalidade, a qual é a articulação entre as técnicas de poder e as tecnologias do eu ou práticas de si, que propõem um outro modo de ser sujeito, de conduzir a si mesmo, de governar-se e se constituir em um sujeito moral de suas ações.

É desses espaços de governo que emergem as subjetividades. Neste sentido, as subjetividades dos sujeitos da EJA não cabem nos rótulos que lhes são aferidos, tais como: atrasados, pobres, negros, mães solteiras, baixa autoestima, e outros tantos estereótipos que perpassam o vir a ser destes sujeitos. Em sendo assim, para Moura e Silva (2019) a geografia da EJA é lugar para, então, elaborar um trabalho de reconstrução e legitimação das subjetividades. Nesse espaço se constituem sujeitos com histórias arquitetadas na diversidade e multiplicidade de situações que devem direcionar as práticas e propostas da EJA com saberes nascidos do diálogo com estas diferenças (FREIRE, 1968). É justamente sobre esta geografia que devemos dar ênfase no processo formativo contínuo para os educadores que atuam na EJA e que, conseqüentemente atuarão.

A EJA no estado de Pernambuco vive em uma tensão de forças com o poder do Estado. De modo que algumas turmas fecharam, mas temos alguns programas como o Projovem Urbano que está fomentando a formação de jovens e adultos no campo da EJA. O fato é que temos na região Nordeste o maior índice de analfabetismo. Assim a Paraíba e Pernambuco, ainda que, com ações isoladas como o fórum da EJA, cursos de extensão, projetos e programas vem fortalecendo o movimento da Educação de Jovens Adultos e Idosos, porém os índices de analfabetismo permanecem.



Levando em consideração a necessidade de escandir a compreensão da importância da EJA para além de uma disciplina, foi possível vivenciar a EJA no projeto de intervenção em um duplo movimento: teoria e prática. A qual se explicará melhor no procedimento metodológico.

Partimos do pressuposto em compreender como a EJA tem sido vista pelos futuros professores da pedagogia? Ao tomar nota sobre a visão do público alvo estava arraigada no discurso da marginalidade, operamos com a ruptura desta concepção por meio de alguns objetivos, tendo como o principal: ampliar a visão dos futuro professores sobre as particularidades e especificidades dos sujeitos da EJA e, mais especificamente, despertar a criatividade dos futuro professores sobre os sujeitos da EJA, desmitificar a avaliação somativa por meio da prática integrativa dos saberes, expor as produções da intervenção pedagógica.

Desta forma, contribuimos com a ampliação epistêmica sobre as dimensões políticas e pedagógicas da EJA de forma interdisciplinar, no campo da interculturalidade apregoada por Freire (1968).

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – planejamento da intervenção pedagógica**

A intervenção levou em consideração o nível dos jovens, adultos e idosos na turma superior de ensino do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa de campo possibilitou vivenciar uma sequência didática, onde foi trabalhada no movimento duplo: teoria e prática.

A Universidade Federal de Pernambuco é de grande porte, a 14ª melhor Universidade do mundo. Ofertando vários cursos, de várias áreas de conhecimento, nos três turnos (manhã, tarde e noite). O seu público é sujeitos característicos da EJA, sobretudo, por serem estudantes e trabalhadores. Foi justamente por esta característica que direcionamos para este lugar e para este público, com o intuito deles se autorecoherem como sujeitos coletivos da EJA. A diferença fundante é que os professores em formação são sujeitos do nível superior. Mas são sujeitos que trabalham, que tem filhos, que são casados, que são cuidadores de idosos, que são responsáveis por sua sobrevivência. Sujeitos de direito que conscientes de sua potencialidade, foram superando as fronteiras epistêmicas e hoje estão na Universidade.

Os temas trabalhados foram muitos: os sujeitos da EJA; as políticas educacionais; a prática pedagógica; o trabalho; a educação popular; movimentos sociais; a pedagogia da alternância, diversidade étnica; gênero; os fóruns da EJA; Andragogia; e outros temas que foram sendo desmembrados no processo dialógico e expositivo no X Colóquio Paulo Freire. Os temas trabalhados foram à luz da teorização específica de Freire, que circunda a singularidade da práxis para EJA no cenário brasileiro.

Neste momento expositivo e dialógico foi preminentemente interdisciplinar, pois um tema “puxava” sempre outros temas, assim como o diálogo era bastante contextualizado com a realidade (FREIRE, 1976) de muitas mães, mulheres, estudantes e trabalhadoras, que além de tratar das questões próprias, davam exemplos de outros. Considerando a natureza diversa do público alvo que ao se reportar aos sujeitos da EJA, enunciavam “nós também fazemos parte deste coletivo, a diferença que estamos no ensino superior, mas a nossa realidade é a mesma” (Turma de pedagogia, 2019). Isso era essencialmente observável pela intergeracionali-

dade que tínhamos na sala de aula. Pois

A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos, tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As Formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural. (BRASIL, 2009, p. 29).

Desta feita, as relações intergeracionais na turma específica era bastante evidente, pois tínhamos professores em formação de 17 anos a 64 anos. Assim, as discussões sobre os temas trabalhados foram todas calorosas e com muitas exemplificações, assim como, muita sensibilidade em entender o quão é complexo o universo da EJA, sobretudo, no que toca as suas especificidades e particularidades que permeiam o vir a ser dos sujeitos da EJA.

Vale ressaltar que em todos os temas trabalhados sempre tínhamos um produto para apresentar pelos professores em formação, como um memorial, carta, plano de aula, mapa conceitual, poema, música, cartazes, ou seja, toda sequência didática foi vivenciada por meio da práxis pedagógica, isto é, da relação intrínseca entre ação/reflexão/ação (FREIRE, 1997).

A prática pedagógica no fomento da sequência didática foi o tempo todo dialógica e construtivista, assim como fizemos jus a ação/reflexão/ação, sempre possibilitando um movimento efervescente de diálogo que permeiam as colocações dos professores em formação. De tal modo, que havia muita produção, sobretudo, com tarefas pedagógicas como estudo dirigido, pesquisa, entrevista e socializações pelos estudantes como protagonistas de seus saberes e dos saberes apreendidos a luz do legado Freiriano pelo *WhatsApp*<sup>(3)</sup>.

A avaliação da sequência aconteceu em dois momentos, partimos do pressuposto da avaliação formativa de Hoffmann (1998), quando ela prima pela formação e não pela nota em si. Assim sendo, tivemos o portfólio e a prática integrativa como

3) Com uso do aplicativo *whatsApp* foi possível fazer circular todas as obras de Paulo Freire para o coletivo de professores em formação.

dois momentos avaliativos de todo o processo de aprendizagem adquirido, possibilitando assim a turma atuar como protagonistas e de sua aprendizagem de forma significativa e autônoma (FREIRE E SHOR, 1987), pois em todos os momentos a palavra era o centro de nossa dialogicidade formativa, acionando sempre outros saberes e desdobrando a conversa sem sair do objetivo formativo.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO – o relato da vivência pedagógica na EJA**

A sequência dos trabalhos vivenciados ao longo da intervenção pedagógica, na turma supracitada foi, de sobremaneira, peculiar, possibilitando-nos alargar a nossa compreensão sobre os desdobramentos que circundam a especificidade e peculiaridade dos sujeitos da EJA, sobretudo, por serem trabalhadores, possuidores uma larga experiência, cujos saberes devem ser tacitamente considerados, no processo dialógico da sistematização do saber.

Porquanto, inserimos aqui a necessidade de descrever os dois instrumentos avaliativos que foram usados coletivo e democraticamente para sistematizar a aprendizagem, a saber: o portfólio e a prática integrativa, possibilitando-nos expor materialmente o quanto que foi apreendido no processo de construção dialógica sobre o legado de Freire para EJA.

Os portfólios foram construídos em grupo. Cada qual ousou na sua criatividade imagética, descritiva e narrativa sobre as questões que até então tinham apreendido. De forma breve descreveremos cada um.

Revista: NOVELA – este portfólio descreve um mapa conceitual por meio de imagens que dizem respeito aos perfis dos sujeitos da EJA. Apresenta imagens e desenhos dos sujeitos da EJA no processo de aprendizagem, destacando a importância do professor no processo. Apresenta ainda o cordel: você conhece o seu aluno de classe de EJA? De autoria de Reini Cardoso. Também foi criada a paródia “ignorar pra quê?” Parródia da música namorar pra quê do Mc Kekeu e a música Tente Outra Vez de Raul Seixas. E por fim, o memorial de uma das aulas que eles mais gostaram, que foi a participação no evento X Colóquio Paulo Freire: Opressão e liberdade na Atualidade, destacando a mesa de diálogo: A educação de Jovens e Adultos e a reali-

dade contemporânea de ensino.

Portfólio EJA – Apresenta um desenho representando a intergeração dos sujeitos da EJA, onde o livro está dentro de uma nuvem que assinala o sonho de aprendizagem de cada um, assim como destaca que a EJA é um direito, e que todos tem capacidade para obter a formação e a EJA é essencial para tal. As fotografias são de salas de aulas cheias de jovens, adultos e idosos no processo de aprendizagem, tendo o professor como mediador. Foi criado um cordel autoral EJA: uma esperança de Cleicy Leite. O mapa conceitual descreve os conteúdos que foram trabalhados ao longo da sequência. O memorial da aula foi a encenação de uma entrevista da professora ao estudante da EJA, momento muito significativo, onde a acolhida deste sujeito é muito importante para que ele se mantenha no processo.

EJA – árvore dos sonhos. Este portfólio trouxe a introdução e o desenvolvimento, contendo os desenhos com os sujeitos diversos da EJA com acesso a escola. As fotografias foram de formatura de idosos no processo de conclusão desta etapa. A charge apresentada é bastante imeteessante, pois é crítica e humorística de modo a retratar a importância da escolarização para o processo consciente do ato de votar. O mapa conceitual foi bastante elucidativo sobre tudo o que trabalhamos durante a intervenção. O memorial foi sobre a atividade de pesquisa da pedagogia da alternância que peremio o processo de aprendizagem no movimento duplo em casa e na escola, peculiaridade dos sujeitos da EJA.

Um olhar singular para realidades plurais – capa com sujeitos que permeiam a caracterisitca intergeracional. O desenho é o símbolo do alvo da EJA com as políticas educacionais específicas para EJA como PNLD, fardamento, merenda, inclusão, didática, avaliações externas e formação de professores. Descrevendo os pormenores que permeiam cada política. Fotografias, as mãos sobrepostas com lápis sobre o cardeno, jovens e adultos lendo os rótulos no supermecardo. A música Recomeço de Flávia Wenceslau. O poema a importância da EJA do estudante Marcelo. O mapa conceitual descreveu os conceitos mais pertinentes que foram estudados sobre trama complexa que é EJA.

EJA – capa as Marias e Paulo Freire – Apresenta a introdução com fundamentos teóricos, destacan-

do os enunciados de Freire sobre o processo de albetização de adultos. O desenho retrata a diversidade e a inclusão da EJA. Fotografia, imagens da Escola Indígena José Pereira da Silva, localizada em Buíque/PE. Produção de cordel autoral de Poliana Lima. O mapa conceitual trata das políticas educacionais para EJA. O memorial destacou a atividade da entrevista aos sujeitos da EJA e a mesa redonda do X Colóquio Internacional de Paulo Freire – Educação de Jovens e Adultos e educação popular como prática libertadora possibilidades e deságios para o contexto educacional.

A EJA é do Povo – este portfólio registra a capa do livro Quarto de Despejo de Maria de Jesus. A apresentação embsa teoricamente a questão legal da EJA. O desenho trata a realidade do homem do campo como sujeito de direito a educação. A fotografia representa a sala de aula com a diversidade dos sujeitos da EJA, destacando o idoso, o homen e mulher do campo. O mapa conceitual retrata sobre os conceitos elementares da trama complexa da EJA. O memorial retrata sobre as mesas de diálogo da EJA no X Colóquio Internacional de Paulo Freire.

Jornal – Educação em pauta – apresenta sobre a história da EJA, o cordel, as tirinhas e o currículo e prática pedagógica dos educadores da EJA. Todos os portfólios foram criativos e interessantes. As apresentações foram muito ricas e construtivas, possibilitando, assim ressignificar ainda mais os saberes sobre a trama complexa da EJAI. Em todos Freire estava presente com suas frases de sentidos e significados múltiplos necessários a EJAI.

A prática integrativa foi o segundo momento mais significativo desta intervenção pedagógica, possibilitando aos estudantes se portarem como artistas e protagonistas do processo de aprendizagem. De tal modo, que foi um momento enriquecedor do processo de aprendizagem, sendo esta significativa para os estudantes e para nós os mediadores que nos surpreendemos com o potencial criativo da turma. O legado de Freire pode ser visualizados nos símbolos que construíram a prática integrativa.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta intervenção foi possível vivenciar uma nova realidade que comumente não é considerada, sobretudo nos documentos legais da

EJA, qual seja, o fato dos sujeitos, jovens, adultos e idosos do ensino superior serem considerados como sujeitos da EJA. De modo a corroborar com tal pertencimento identitário dos próprios sujeitos que colaboraram com a intervenção. Este fato foi reconhecido por todos, ainda mais pelas mulheres que se viam na mesma realidade que das mulheres que permeiaram os estudos sobre a questão de Gênero e Raça, por elas serem mães, donas de casa, domésticas, mulheres – as vezes aprisionadas pelo marido ou pela patroa que as impedem de continuar os estudos. São artefatos sociais e culturais que entrelaçam as tramas complexas da EJA, que permeiam paulatinamente a necessidade da formação continuada dos educadores da EJAI, tanto dos que já são professores quanto os que ainda irão atuar.

No que concerne aos saberes (FREIRE, 1997) que os docentes devem acionar no processo formativo, ficou claro que são saberes plurais e diversificados que permeiem o pertencimento e reconhecimento identitário e cultural de ser sujeito da EJAI, de tal forma as metodologias didáticas devem ser dinâmicas e integrativas para que todos possam colaborar com aquisição do conhecimento, para além do domínio da leitura e da escrita.

Então compreendemos que no decorrer desta intervenção a EJAI é uma trama complexa que requer do educador uma formação contínua, pois as demandas dos coletivos da EJA são diversas e o educador deve estar preparado para lidar com questões que ultrapassem a dimensão da leitura e da escrita, tais como podemos considerar a intervenção no processo de elevação da autoestima, do empoderamento feminino, do fomento de competências e habilidades para que os sujeitos da EJA aprendam para além da escolaridade e possam obter uma formação profissional. Os sujeitos da EJA são coletivos complexos que exigem pedagogias complexas e dialogicas, e sobretudo, a interdisciplinaridade, a contextualização e o diálogo para valorização dos saberes próprios dos sujeitos para que estes sejam igualmente elevados.

Por conseguinte, partimos também do entendimento de que os sujeitos da EJA são sujeitos de direito, que são pessoas dignas e que procuram por um justo e digno viver, igualmente. São sujeitos consicentes da necessidade que precisam mudar sua condição existencial e que a educação é o

meio primordial para tal. Rompemos assim com os estereótipos, preconceitos e discriminações porque consideramos a condição de ser humano dos sujeitos coletivos da EJAI e que por tal condição não podemos e nem devemos negar, contestar, abdicar de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967). Pois todos temos direito a educação de qualidade que emancipe os sujeitos para além da escolarização.

Portanto, foi possível vivenciarmos a ampliação sobre a visão dos futuros professores sobre as particularidades e especificidades dos sujeitos da EJAI, no que tange aos aspectos culturais, econômicos, sociais, e emocionais que circundam o ser humano pertencente a modalidade da EJA.

Os processos avaliativos que circundaram a sequência didática vivenciada ao longo da intervenção possibilitaram vivermos com muita criatividade e ludicidade a avaliação como artefato mediador da construção e sistematização do conhecimento por meio do portfólio e da prática integrativa, deixando evidente o quanto que foi apreendido no processo formativo no decorrer desta intervenção. Desta feita, no decorrer dos momentos de intervenção a turma toda foi assídua, participante e motivada, colaboraram com muitas formas, desde o processo dialógico com as discussões e exemplificações contextualizadas e interdisciplinares até a socialização dos portfólios e da prática integrativa.

Por conseguinte, ressalta-se que foi um processo bastante interessante que possibilitou fomentar a retroalimentação da aprendizagem no que concerne a práxis pedagógica permeada pela dialogicidade, contextualização e interdisciplinaridade. Cujo processo ascendeu para o fomento da identidade docente dos educadores que estavam a se formar e dos que já estão atuando no campo. De modo que possibilitou o uso de várias atividades de sistematização da aprendizagem de forma significativa, a qual os professores em formação foram bastante atuantes, críticos e problematizadores da realidade vigente, atuando também no X Colóquio Internacional de Paulo Freire, nas mesas temáticas que abordavam sobre a EJAI.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diver-

sidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /Ministério da Educação (MEC).** – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/ UFG, 2009.

- FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1968.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HADDAD, S. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Olinda, 1993. **Anais 8 do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MOURA, Carmen Brunelli de; SILVA, Marluce Pereira da. O sujeito da EJA. In: GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira da (orgs.). **EJA, diversidade e Inclusão.** Editora UFPB, João Pessoa, 2018.





# Reinvención de Paulo Freire

A decorative background consisting of numerous stylized human figures in various colors (purple, orange, yellow, green, blue, pink) arranged in a grid-like pattern, with some figures overlapping.

*Uno de los desafíos que nos dejó Paulo Freire fue reinventarlo. En esta sección se comparten artículos que dan cuenta de diversas formas en las que su legado ha sido reinventado.*

# CARTAS PEDAGÓGICAS E OUTROS REGISTROS: EXPERIÊNCIA DE REINVENÇÃO DO LEGADO DE PAULO FREIRE NO RIO GRANDE DO SUL

Ana Lúcia Souza de Freitas<sup>(1)</sup>



*“a prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas” (FREIRE, 1993, p.83)*

## Primeiras Palavras

**N**este artigo analiso o potencial pedagógico-emancipatório intrínseco ao conceito de Cartas Pedagógicas, presente na obra de Paulo Freire. A expressão é elucidativa do fecundo legado freireano e, conceitualmente, convidativa à reinvenção de seu pensamento. A experiência

do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS), assim como minha experiência docente no Ensino Superior, são referências para pôr em discussão as significativas contribuições desta modalidade de escrita no que se refere ao desenvolvimento da autoria de pensamento de estudantes e professores/as por meio da articulação entre ações de ensino, pesquisa e extensão.

Cartas Pedagógicas refere-se ao título que seria

1) Doutora em Educação pela PUCRS (2004), com pós-doutorado em Pedagogia Crítica pela Liverpool Hope University (2015). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3259-0431>

atribuído ao livro que Paulo Freire estava escrevendo quando faleceu, em dois de maio de 1997<sup>(2)</sup>. Ficando incompleta, sua escrita se faz convidativa ao diálogo e à continuidade de seu pensamento. Não para repeti-lo, mas para reinventá-lo, como muitas vezes ele mencionou. É o que justifica o uso do termo reinvenção no título deste artigo. Assim também a escolha da epígrafe que o acompanha tem sentido diretamente relacionado ao desenvolvimento do texto, ou seja, destacar o valor formativo que Paulo Freire atribui ao registro enquanto processo.

Registrar, na perspectiva freireana, requer reinventar – aqui, no sentido de reestabelecer – nossa relação com a escrita, para o qual as Cartas Pedagógicas apresentam significativas contribuições. Reinventar Paulo Freire, no sentido contido no título, diz respeito ao compromisso de manter vivo seu pensamento por meio do estudo rigoroso do legado que nos deixou, contextualizando-o diante dos novos desafios que se apresentam e estabelecendo o diálogo com outros autores e autoras. Com este objetivo é que se realiza anualmente, desde 1999, no RS, o evento denominado Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.

A participação ativa ao longo da construção deste evento marcou minha experiência docente no Ensino Superior, caracterizando-a como um movimento de contínua retroalimentação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, bem como de articulação entre universidade e escola. É desta experiência, individual e coletiva, que emerge o estudo que se apresenta neste artigo, cuja intenção primeira é expressar o compromisso com o legado e reinvenção do pensamento de Paulo Freire, associando-se ao movimento articulado pelo Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL) com a Campanha Latino-Americana e Caribenha em defesa do Legado de Paulo Freire.

Para tanto, na continuidade, o texto apresenta a reinvenção de Paulo Freire no RS, organizando-se em duas seções, além das considerações finais. Na primeira seção, o foco está nos fundamentos freireanos expressos na experiência do Fórum; na segunda, o foco está delimitado em minha experiência docente no Ensino Superior, por meio da

qual, há quase vinte anos o conceito de Cartas Pedagógicas vem sendo uma referência para reinventar as relações estabelecidas entre ensinar, aprender e pesquisar. Os dois momentos da escrita são retomados nas considerações finais, enfatizando a significativa contribuição das Cartas Pedagógicas para promover a articulação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, com vistas a apoiar o desenvolvimento da produção escrita autoral de estudantes, professoras e professores. A este respeito, apresentam-se alguns aspectos para sugerir a continuidade do diálogo na expectativa de fomentar novas ações e investigações para seguirmos reinventando o legado de Paulo Freire.

O artigo apresenta ainda, em forma de anexo, a reprodução da carta intitulada “Carta sobre Cartas Pedagógicas: orientações para a escrita”, elaborada no âmbito do ensino como forma de apoiar a produção escrita dos estudantes. A publicação deste anexo, correndo o risco de uma leitura prescritiva, tem a intenção de servir de inspiração para disseminar a produção de Cartas Pedagógicas sem, contudo, banalizar o uso do termo nem esvaziar o sentido político-pedagógico inerente ao pensamento freireano do qual este conceito faz parte.

### **Leituras de Paulo Freire no RS: Cartas Pedagógicas e outros registros**

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) é seu nome por extenso, cidadão pernambucano que se tornou cidadão do mundo em função do modo traduziu sua experiência de vida na produção da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) e demais pedagogias que delas decorrem, entre outras, a Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992) e a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996). Seu pensamento, ancorado na experiência inicial relacionada ao processo de alfabetização de jovens e adultos, esprou-se pelo mundo a partir da diversidade das experiências do exílio (1964-1980) e tornou-se particularmente fecundo após seu retorno ao Brasil, diante do desafio assumido na gestão da secretaria municipal de educação de São Paulo (1989-1991). Em função disso e a despeito de quaisquer controvérsias, Paulo Freire é o Patrono da educação brasileira<sup>(3)</sup> e referência internacionalmente reconhecida, cujo legado orgulha e nos desafia à sua reinvenção.

2) Posteriormente publicado por Ana Maria Freire com o título Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos (FREIRE, 2000).

No âmbito do RS, a reinvenção de Paulo Freire foi o tema do livro intitulado Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção (MORETTI; STRECK; PITANO, 2018). Lançado em maio de 2018, durante a realização do XX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, esta publicação é representativa do movimento de reinvenção do pensamento freireano que se realiza, desde o Sul do Brasil, ao longo de mais de vinte anos. Neste percurso, buscamos manter e desenvolver a rigorosidade metódica (STRECK, 2018), conceito tão caro a Paulo Freire, que diz respeito ao modo como nos tornamos cada vez mais exigentes em relação à coerência entre o dizer e o fazer a fim de realizar uma práxis efetivamente freireana.

Em função desta rigorosidade metódica coletivamente exercida no processo interinstitucional e itinerante de organização do evento, o cuidado com o registro, em suas diversas formas de expressão, apresentou-se desde o início enquanto uma peculiaridade de nossas ações (FREITAS; LIMA; MACHADO, 2018). O ato de registrar, para Paulo Freire, é uma atitude crítica a ser desenvolvida por educadores e educadoras, de modo a apoiar o processo de reflexão sobre a prática (FREITAS 2018a; 2018b). É também por meio do registro – em suas diferentes formas e não apenas a escrita – que se realiza a documentação da experiência, produzindo dados e criando possibilidades para pesquisar a própria prática.

Na perspectiva freireana, o registro se realiza sistematicamente, sem deixar que a preocupação com sua sistematização justifique pela falta de tempo a diminuição ou ausência do ato de registrar enquanto atitude cotidiana. A intenção inicial do exercício sistemático do registro – e não eventual – está justamente em valorizar a escuta cotidiana e produzir memória da experiência para apoiar sua posterior reconstrução, com vistas à reflexão sobre a prática. Assim, ao conceber o registro como processo – e não como ação esporádica – Paulo Freire enfatiza sua sugestão quanto ao uso do registro para apoiar o processo reflexivo buscando estabelecer relações entre texto e contexto. Em suas palavras: “a prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas”.(FREIRE,1993, p.83). Ou seja,

por meio do registro sistemático, apoiamos a observação e a reflexão sobre a prática, criando possibilidades para a ação crítica e investigativa.

Tal compreensão fundamenta a proposição do Diário de Registros como instrumento de (trans) formação docente sugerido por Freitas, Machado e Souza (2017) - no lugar de diário de bordo, diário de aula, diário de pesquisa, entre outros - fazendo referência ao mesmo como instrumento de pesquisa sobre a própria prática. Registros, no plural, busca enfatizar a perspectiva formativa do ato de registrar, com base no pensamento freireano, ou seja, sem a exclusividade de uma escrita narrativa. Inclui a escrita de frases soltas, palavras-chave, questionamentos e reflexões ainda em construção, fazendo uso também de diversos tipos de registro além da escrita, tais como desenhos, esquemas, fotografias, colagens diversas, etc.

O Diário de Registros é, pois, uma proposição que decorre do compromisso com a reinvenção do pensamento freireano, na perspectiva de apoiar o desenvolvimento da escrita autoral de educadores e educadoras. Importante considerar, como revelam as autoras, que este é um procedimento metodológico produto e produtor de sua participação continuada no Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Não por acaso, a organização do XX Fórum entregou um Diário de Registros a cada participante, convidando - simbólica e literalmente - ao ato de registrar, assim como incentivando e orientando a realização de apontamentos para o acompanhamento da reflexão em processo, nos diferentes momentos do evento.

Problematizar os conceitos freireanos “em ação” fez parte da dinâmica do Fórum, atribuindo sentido ao ato de registrar em função do diálogo criticamente exercido. Ainda quanto aos registros, esta edição do Fórum inovou fazendo uso de Cartas Pedagógicas para convidar à participação no evento e para orientar a produção em cada eixo temático. Especialmente, inovou ao apresentar Cartas Pedagógicas como possibilidade de escrita para a inscrição de trabalhos, considerando ser esta uma modalidade própria, reconhecida como um tipo de resumo expandido.

3) Assinada pela presidenta Dilma Russef (PT), a Lei Federal nº 12.612, de 13 de abril de 2012, foi publicada no Diário da União, nº 73, seção 1, página 1, segunda-feira, 16 de abril de 2012.

Deste modo, o conceito ganhou visibilidade enquanto contribuição do legado de Paulo Freire à formação de educadores e educadoras, tanto em função da organização do evento em si, quanto em função dos Anais, posteriormente publicados em forma de e-book. (PAULO et.al., 2018). Mediante a leitura dos Anais é possível perceber que a inscrição por meio de Cartas Pedagógicas cumpriu a função esperada, ou seja: democratizou as possibilidades de participação por meio da produção escrita. Além disso, contribuiu para o reconhecimento acadêmico desta modalidade de escrita, bem como para visibilizar o potencial pedagógico-emancipatório das Cartas Pedagógicas como instrumento de formação e suas possibilidades de articulação entre ações de pesquisa, ensino e extensão.

Em síntese, Cartas Pedagógicas é um conceito genuinamente freireano e convidativo à reinvenção do pensamento de Paulo Freire, com significativas contribuições no âmbito da formação de educadoras e educadores. O conceito é apresentado como um verbete no Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018), desde a sua primeira edição, no ano de 2008<sup>4)</sup>. De autoria do educador Adriano José Hertzog Vieira, para quem uma das peculiaridades da escrita de cartas exercida por Paulo Freire é associar rigor e amorosidade, (VIEIRA, 2018), o referido verbete é um excelente ponto de partida para o estudo e a produção de Cartas Pedagógicas.

### **Cartas Pedagógicas no Ensino Superior: experiência de reinvenção do pensamento freireano**

Compartilho nesta seção minha experiência docente no Ensino Superior, tomada como objeto de estudo para analisar o potencial pedagógico-emancipatório das Cartas Pedagógicas como instrumento de formação e pesquisa. Com o objetivo de ampliar a compreensão a este respeito, encontra-se em processo a realização de uma análise documental, utilizando como fonte primária um acervo pessoal de documentação da experiência docente no ensino superior referente aos últimos dezoito anos (2000-2018). O período abrange o trabalho

continuado com as Cartas Pedagógicas no Ensino Superior, empregando-as como forma de comunicação com os/as estudantes.

As cartas foram elaboradas por mim, ao longo deste período, em diferentes contextos de atuação, envolvendo cinco universidades, sendo duas públicas, uma estadual e outra federal, e três comunitárias, respectivamente: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade La Salle (UniLaSalle), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Algumas atuações foram simultâneas e em todas elas envolveu o ensino de graduação e pós-graduação, lato ou stricto sensu. Apesar das peculiaridades dos projetos institucionais de cada contexto de trabalho, nem sempre organizados na perspectiva da Educação Popular, foi possível manter, ainda que como atuação individual, relativa continuidade no trabalho com as Cartas Pedagógicas como alternativa de comunicação com os/as estudantes no Ensino Superior.

A significativa produção de dados – por meio da escrita de Cartas Pedagógicas, associadas à contínua elaboração de meus Diários de Registros – ao longo deste período de dezoito anos, assim como a rigorosidade metódica exercida para a manutenção da memória do trabalho de ensinar, constituiu um campo fértil para pesquisar a própria prática. A análise exploratória realizada até o momento permite afirmar que o emprego das Cartas Pedagógicas foi utilizado com finalidades que foram se diversificando: fazer memória das aulas, apresentar uma reflexão temática, dar boas-vindas, orientar a realização de estudos, fazer uma devolução de avaliação ou ainda formalizar o encerramento de um componente curricular. Também é possível afirmar que as diferentes finalidades atribuídas às Cartas Pedagógicas não são excludentes, mas ao contrário, se potencializam quando associadas.

Todavia, no decorrer do trabalho, a escrita de Cartas Pedagógicas elaboradas pela professora também se constituiu em proposição aos estudantes. Para tanto, a orientação para a escrita representou

4) O Dicionário Paulo Freire, atualmente em sua quarta edição ampliada, contando com versões em inglês e espanhol, é também representativo da rigorosidade metódica exercida no movimento de reinvenção de Paulo Freire no RS. Sua primeira edição teve lançamento festivo na programação do X Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado em 2008, na Unisinos, uma vez que muitos participantes e organizadores do evento tornaram-se autores e autoras. A autoria dos verbetes expressam, em grande medida, trajetórias de vida e de pesquisa fundamentadas no pensamento freireano.

um importante desafio no sentido de operacionalizar a complexidade do processo que envolve as relações entre ensinar, aprender e pesquisar. Nos limites deste artigo, e buscando reunir elementos para propor a continuidade do diálogo a este respeito, a inclusão do anexo “Carta sobre Cartas Pedagógicas: orientações para a escrita” é uma forma de complementar o texto, dando concretude e materialidade ao conhecimento construído no percurso da rigorosidade metódica exercida, individual e coletivamente, diante do compromisso com a reinvenção do legado freireano no RS. A leitura da carta anexa acrescenta elementos importantes, não contemplados no desenvolvimento do texto para evitar a repetição.

### **Considerações para seguir reinventando Paulo Freire**

Vamos voltar a escrever cartas? Este é um importante questionamento que emerge diante da proposição do emprego das Cartas Pedagógicas como procedimento metodológico em diferentes âmbitos da formação acadêmica. Respondê-lo não é uma tarefa fácil. A resposta envolve deslocamentos e requer a tomada de posição, tanto do ponto de vista individual, a fim de poder interferir nos processos coletivos, quanto do ponto de vista institucional, no que se refere à criação de condições para o reconhecimento das Cartas Pedagógicas enquanto modalidade de escrita acadêmica válida no âmbito das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Há muito caminho a percorrer nesta direção.

Também é inegável reconhecer que a proposição - e assunção - das Cartas Pedagógicas como procedimento metodológico desencadeia um processo de (trans)formação tão exigente quanto prazeroso. Por isso, vale a pena seguir lutando para enfrentar as dificuldades, com vistas a ampliar espaços de possibilidades. Entre as dificuldades inerentes a este processo, a experiência da pesquisa realizada até o momento permitiu vislumbrar tensionamentos que sugerem a continuidade do diálogo. Entre eles, o tensionamento entre tradição e inovação.

Trabalhar com as Cartas Pedagógicas requer levar em conta as prováveis aproximações diferenciadas com o conceito, em função dos aspectos geracionais. Faz-se necessário reconhecer que com o advento da internet, diante das facilidades proporcionadas pelo emprego do correio eletrônico, bem

como das redes sociais, a experiência da escrita de cartas se tornou escassa. Assim, à primeira vista, o conceito pode provocar reações diversas e até adversas. Se para quem viveu a experiência de enviar e receber cartas pelo correio postal o conceito pode evocar a memória de experiências significativas, também é possível que para quem não tenha vivido experiências deste tipo a proposição da escrita de cartas seja vista, pelo menos num primeiro momento, como algo retrógrado e ultra passado.

Igualmente merecem destaque os tensionamentos entre:

- o rigor acadêmico e a subjetividade da escrita
- a reflexão pessoal e a expressão do conhecimento conceitual
- a função formativa da escrita como processo e a produção de resultados de acordo com padrões estabelecidos em cada contexto

A identificação dos referidos tensionamentos pode ser um ponto de partida para avançarmos em relação à mediação pedagógica a ser exercida, com vistas à qualificação acadêmica da escrita de Cartas Pedagógicas, sem perder de vista a intersubjetividade que a constitui. Por isso, para além das dificuldades enfrentadas, merece destaque um resultado que ainda não é possível mensurar. O trabalho de ensinar por meio das Cartas Pedagógicas vem contribuindo para deflagrar significativos processos de formação acadêmica em que o medo de escrever, aos poucos, vai sendo substituído pela alegria de exercer a escrita como produção autoral. Este é um campo fecundo de investigação que se anuncia neste momento.

Em síntese, a escrita deste artigo, em consonância com o que propõe o CEAAL, por meio da Campanha Latino-Americana e Caribenha em defesa do Legado de Paulo Freire, apresenta o conceito de Cartas Pedagógicas e sua reinvenção na experiência que se realiza no RS. Pelo exposto, o pensamento de Paulo Freire serve de inspiração e referência para seguir em frente, trilhando novos caminhos. Ao concluir, merecem ser destacadas as palavras de Paulo Freire acerca de sua relação com a escrita.

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. (...) escrever não é uma ques-

tão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (FREIRE,1994, p.15-16).

Registra-se assim o convite para o compartilhamento de Cartas Pedagógicas, visto que estas se apresentam como possibilidade de darmos continuidade do diálogo, também por escrito. Esta pode ser uma alternativa para ampliar possibilidades de internacionalização das experiências locais, de modo a fortalecer percursos individuais e coletivos de reinvenção do pensamento freireano.

### Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 22ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho D'Água, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Reflexão (sobre a prática) (verbete) In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. – 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a, p. 410-412.
- \_\_\_\_\_. Registro (verbete) In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b, p.412-413.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete. SOUZA, Micheli Silveira de. O Diário de Registros como instrumento de (trans) formação docente. In: **Revista Ambiente & Educação**. Dossiê temático: Saberes, Práticas e Formação de Educadores(as) Ambientais. PPGEA, FURG, Rio Grande, V.22 n.2, 2017. p. 6-27. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/viewFile/7886/5099>> Acesso em: 20 set. 2018.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; LIMA, Cleiva Aguiar de; MACHADO, Maria Elisabete. Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire - um movimento de (trans)formação permanente no Rio Grande do Sul. In: MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro. **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018, p. 19-35.
- MORETTI, Cheron Zanini; STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro. (Orgs.). **Paulo Freire no Rio Grande do Sul: legado e reinvenção**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018.
- PAULO, Fernanda dos Santos. et al. (Orgs.). **Anais do XX Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire. Legado e presença de Freire no Rio Grande do Sul**. [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2018. Disponível em: <<http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/eventos/fpf.html>> Acesso em: 20 junho 2019.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- STRECK, Danilo. Rigor/Rigorousidade (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p.419-420.
- VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 75-76.

### ANEXO



Olá queridas e queridos mestrandas/os

Nossa próxima aula será dedicada ao compartilhamento de Cartas Pedagógicas (versão preliminar), cuja produção escrita sistematizará as aprendizagens mobilizadas até este momento, contribuindo para a auto-organização em relação ao aprofundamento de estudos sobre a docência no Ensino Superior a partir da delimitação de temas/problemas específicos.

Para tanto, até o nosso próximo encontro, deverão ser realizadas **três atividades** complementares:

1. Releitura das **leituras básicas** de referência do primeiro eixo temático e leitura exploratória dos materiais de apoio sobre **Cartas Pedagógicas**.
2. **Observação de uma aula** no Ensino Superior (preferencialmente na graduação), e / ou **realização de uma entrevista** com um/a professor/a. Adicionalmente, poderão ser realizadas as duas atividades, entrevistando o/a professor/a cuja aula será observada.
3. **Elaboração de uma produção textual escrita**, na modalidade de **Carta Pedagógica**, estabelecendo relações entre as leituras realizadas e os dados de realidade acessados por meio

das atividades de observação e/ou entrevista, de modo a expressar sua **reflexão pessoal fundamentada**.

As três atividades articulam elementos teórico-práticos, com vistas a compreender o que acontece numa sala de aula de graduação. Também se organizam a fim de reconhecer e valorizar os saberes da experiência profissional da docência no Ensino Superior como um importante componente na formação acadêmica.

Espera-se, a partir desta reflexão inicial, **identificar temas/problemas** relacionados à gestão da aula no Ensino Superior, e, se possível, **elaborar questionamentos problematizadores** para a investigação posterior, a ser realizada em grupos e compartilhada com as/os colegas por meio de uma **miniaula**.

#### **Orientação para a observação e a entrevista**

Acessar “a realidade” da aula no Ensino Superior, seja por sua observação direta ou por meio do diálogo com professores experientes, é um procedimento importante para construir a compreensão acerca da complexidade da gestão da aula. Observar o que acontece numa sala de aula e fazer a des-

crição ecológica da classe contribui para analisar a intencionalidade da ação docente, em situação, e perceber como esta se encontra condicionada (e não determinada) por uma série de aspectos que envolvem a gestão da aula. Com este propósito, sugere-se na atividade de observação, utilizar o seu **Diário de Registros** para realizar apontamentos, prestando atenção nos seguintes aspectos:

- **Dados de contextualização** da aula observada, da forma mais detalhada possível, especificando: a disciplina (ou outra atividade acadêmica a que se refere), curso e características do projeto de curso, instituição e missão, entre outros.
- **Dados específicos** da aula observada, tais como o tema/conteúdo abordado; as fontes de referência utilizadas (livros, sites, vídeos, etc); os procedimentos realizados; as rotinas identificadas; o tempo de duração de cada momento/atividade, etc. Não esquecer de incluir os dados objetivos da observação realizada (data, horário e duração, número de alunos, etc.), além da descrição do ambiente, considerando sua organização espacial, disposição das classes, recursos disponíveis e/ou utilizados, informações visuais em paredes e murais, etc.
- **A interação em sala de aula** envolve a observação da ação do/a professor/a, em sua relação com os estudantes e com o conteúdo, mas também requer o foco nos estudantes, sua forma de participação e as interações dos estudantes entre si. Nesse sentido, sugere-se o registro de falas significativas, tanto do/a professor/a quanto dos/as estudantes.
- Além disso, observar a **organização do professor** para orientar sua ação, durante o desenvolvimento dela. Se possível conversar com o/a professor/a a respeito de sua organização pessoal (plano de ensino, formas de registro, proposição de atividades, acompanhamento de sala de aula).

A partir de seus apontamentos, durante e após a realização da observação, buscar identificar, de um modo geral, as categorias que expressam uma descrição ecológica da classe (conforme bibliografia básica de referência). Se possível identificar, de modo mais específico, uma situação ou aconteci-

mento em sala de aula que mobilizou sua reflexão por perceber, com maior clareza, pelo menos uma das características da descrição ecológica da classe. Os apontamentos realizados e a reflexão gerada nesta atividade servirão de “matéria prima” para a escrita da Carta Pedagógica.

No caso de realização de uma entrevista, os questionamentos devem ser elaborados de modo que o próprio professor realize a narrativa da aula e sua reflexão sobre ela, trazendo situações significativas de sua experiência e os saberes por elas proporcionados. Uma sugestão de questionamento seria: o que vens aprendendo a partir do que acontece em sala de aula e que consideras importante compartilhar com quem está iniciando sua experiência docente no Ensino Superior?

### **Orientação para a elaboração da Carta Pedagógica**

Para uma familiarização inicial com esta modalidade de escrita, está disponibilizado um material de apoio para leitura, incluindo referências e Cartas Pedagógicas elaboradas em outros contextos, mas com finalidades pedagógicas semelhantes. Este movimento inicial de familiarização contribuirá para suscitar a criatividade na elaboração de sua Carta Pedagógica, com o desenvolvimento de seu próprio estilo, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica desta modalidade de produção textual, ou seja: significar a escrita por meio do diálogo com um destinatário, real ou imaginário, compartilhando sua reflexão atual, bem como os questionamentos que o/a inquietam neste momento e merecem ser compartilhados.

Assim, por meio das Cartas Pedagógicas, a escrita pode proporcionar sínteses e orientar a continuidade de estudos. Tendo em vista os propósitos do Seminário de Didática do Ensino Superior, a escrita da Carta Pedagógica deve conter os seguintes elementos:

- Além de um **destinatário**, a carta deve ser apresentada com **um título** e **três palavras-chave** que anunciem o foco temático de sua reflexão.
- Opcionalmente, pode incluir uma **epígrafe** e/ou uma **imagem/ilustração** que contribuam para expressar sua reflexão.
- **Reflexão pessoal** a partir da observação (o

que chamou atenção e por quê) e desenvolvimento da **reflexão conceitual**, relacionando com as leituras, para expressar sua compreensão acerca dos fundamentos interativos da docência.

- **Narrativa de uma situação observada** ou acessada a partir da entrevista (incluindo sua contextualização), para expressar a complexidade da gestão da aula de graduação e apresentar um tema/problema relevante como foco para a continuidade de estudos.
- Se possível, apresentar um **questionamento problematizador** que sintetize sua reflexão didática neste momento e expresse expectativas em relação à continuidade de estudos.

Ao concluir, compartilho com vocês um pensamento, de Mário Osório Marques, com quem me identifico quanto à compreensão acerca de que escrever é preciso, pois escrever é o princípio da pesquisa:

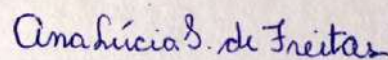
Coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também. Na fala, antes de iniciar, mesmo uma livre conversação, é necessário quebrar o gelo. Em nossa civilização apressada, o “bom dia”, o “boa tarde, como vai?” já não funcionam para engatar uma conversa. Qualquer assunto servindo, fala-se de tempo e futebol. No escrever também podeira

ser assim, e deveria haver para a escrita algo como a conversa vadia, com que se divaga até encontrar assunto para um discurso encadeado. Mas, à diferença da conversa falada, nos ensinaram a escrever e na lamentável forma de uma mecânica que supunha texto prévio, mensagem já elaborada. Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar (MARQUES, 1997, p.13)<sup>5)</sup>.

Enfim, esse é o sentido das Cartas Pedagógicas; por isso, o que deve ser priorizado na escrita não é o cumprimento minucioso do que foi apresentado neste documento de orientação, mas, especialmente, a apresentação da atualidade de sua reflexão, teórico-prática, acerca da gestão da aula no Ensino Superior. O conteúdo das cartas será orientador para a continuidade de nosso trabalho no Seminário de Didática do Ensino Superior.

Ficarei curiosa pela leitura das Cartas Pedagógicas de vocês.

Bom trabalho a todos e todas! Grande abraço,



Porto Alegre, 18 de setembro de 2018.



5) MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997, 114p.

# ENCUENTRO INTERNACIONAL “PRESENCIA DE PAULO FREIRE”: UN ESPACIO PARA REFLEXIONAR Y CRECER

Autores: Mariano A Isla Guerra.<sup>(1)</sup>  
Bárbara Bermúdez Monteagudo.<sup>(2)</sup>  
Elizabeth Díaz Vera.<sup>(3)</sup>



CARLOS NÚÑEZ EN UNA DE LAS SESIONES DE LA CUARTA EDICIÓN. FOTO MARIANO A. ISLA GUERRA

*“Crecer, en nosotros o entre nosotros, adquiere un significado que trasciende el crecer en la pura vida. (...) Entre nosotros, crecer es un proceso sobre el cual podemos intervenir.”<sup>(4)</sup>*

## Algunos antecedentes:

**E**l Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire” tiene una primera versión nacional el 2 mayo de 1998, un año después de la desaparición física de este emblemático educador brasileño, el 2 de mayo de 1997. Unido al auge que ya

tenía en la provincia de Cienfuegos la Educación Popular, donde se venía trabajando sistemáticamente desde el año 1994 en su promoción, mediante acciones de capacitación impulsadas desde la Sección Científica de Educación Popular y Trabajo Comunitario, Colectivo de Investigación Educativa (CIE) “Graciela Bustillos” de la Asociación de Pedagogos de Cuba, la Dirección de Cultura, el Poder Popular de la provincia y el Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos, hoy parte de la Universidad de este territorio.

- 1) **Mariano A. Isla Guerra:** Profesor Titular de la Universidad de Cienfuegos. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Master en Ciencias de la Educación. Fundador y Coordinador Ejecutivo del Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”. Coordina el proyecto de Investigación Nacional “Transformar para Educar”. maislaguerra@gmail.com
  - 2) **Bárbara Bermúdez Monteagudo:** Profesora Titular de la Universidad de Cienfuegos. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Master en Ciencias de la Educación. Presidenta de la Asociación de Pedagogos de Cuba en la provincia de Cienfuegos. Presidenta de la Comisión Organizadora del Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”. babilivan30@gmail.com
  - 3) **Elizabeth Díaz Vera:** Profesora Titular de la Universidad de Cienfuegos. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Master en Ciencias de la Educación. Presidenta de la Comisión Científica del Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”. ediaz@cfg.edu.
- 4) Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Editorial Siglo XXI, s.a. de c.v. México D.F. Pág. 139.



Es así como desde fines de 1997, estos actores sociales convocaron a un encuentro de educadores de la región central del país para conmemorar este hecho. Los participantes apreciaron tal desarrollo de la Educación Popular en Cienfuegos que al concluir recomendaron, convocar una edición internacional y crear una Cátedra de Estudios Comunitarios “Paulo Freire” de este territorio.

En el año 2000 se realizó la primera edición internacional de este evento y se constituyó la mencionada cátedra. Par lo cual contamos con la “complicidad” de Carlos Núñez y Nydia González, Presidentes de Honor del CEAAL, quienes contribuyeron, edición por edición, a ir logrando la coherencia metodológica con la Educación Popular desde su diseño y ejecución.

Desde esta fecha, cada dos años se realiza este encuentro, del cual celebramos entre el 2 y el 6 de mayo de 2018, su *décima edición*. Cada encuentro ha tenido un eje temático de intercambio y reflexión según las necesidades de la Educación Popular en Cuba, América Latina y el Caribe. El de este último encuentro fue la evaluación de impactos de las prácticas de Educación Popular en los sujetos y sus contextos.

Entre los actores que auspiciaron y coauspiciaron esta edición están:

**Auspiciaron:** *Filial Provincial de la Asociación de Pedagogos de Cuba de Cienfuegos, la Universidad de Cienfuegos y la Dirección Provincial de Educación de este territorio sureño.*

**Coauspiciaron:** Secretaría Asamblea Provincial del Poder Popular de Cienfuegos; Dirección Provincial de Educación; Consejo de Administración Municipal de Cienfuegos; Fundación FFIDEH de Cali, Colombia; Comisión Organizadora III Seminario Internacional “Paulo Freire” de Buenos Aires, Argentina; Asociación en Red de Educadores Populares Argentinos (AREPA); Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe (AELAC); Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL); Grupo de Teatro Viajero, La Habana, Cuba; Grupo de Estudios y Pesquisas en Educación, Etnias y Economía Solidaria (GEPeesS), Universidad de Paraíba, Brasil; CIVITAS, Global Educational Services, EEUU y las Agencias CUBATUR, AMISTUR y HABANATUR, La Habana, Cuba.

**Los objetivos de esta edición estuvieron centrados en:**

- Honrar al Educador Popular Paulo Freire, Maestro Emérito de América.
- Profundizar en la investigación de los aportes teóricos y prácticos de la Educación Popular sobre la evaluación de impacto.
- Reflexionar de forma crítica sobre las experiencias presentadas de evaluación de impacto con el objetivo de extraer aprendizajes teóricos y metodológicos teniendo como base la metodología de la Educación Popular.
- Estimular la creación artística desde la comunidad alrededor de la obra y pensamiento de Paulo Freire y las procedentes de las propias experiencias comunitarias alrededor del eje temático de reflexión.
- Promover un ejercicio crítico de su realidad por parte de los jóvenes participantes para poder proyectar acciones transformadoras desde su perspectiva juvenil.
- Reflexionar sobre procesos de educación inclusiva para contribuir a su fortalecimiento

desde su dinámica social.

- Apreciar el valor de los procesos de rescate, conservación y desarrollo del patrimonio, la identidad y la cultura de paz.

El evento ha ido creciendo y hoy cuenta con cinco espacios temáticos, ellos son:

1. Educación transformadora: Paulo Freire.
2. Educación Inclusiva.
3. ProCreArte: Promover y crear arte desde la comunidad.
4. Patrimonio, identidad y cultura de paz.
5. Foro estudiantil.

Este último es un espacio para que los jóvenes estudiantes reflexionen entre si los resultados de sus investigaciones y proyecten el camino a seguir en el contexto actual latinoamericano.

**Del programa: Algunos apuntes.**

El *primer día* se inició con una gala artística a cargo del Proyecto “Maracá”, el cual realizó un viaje imaginario por los países representados a través de la música, magistralmente danzada por niños, ado-



GALA ARTÍSTICA COMUNITARIA A CARGO DEL PROYECTO “MARACÁ”.

FOTO: MARIANO A. ISLA GUERRA.

lescentes y jóvenes bailarines, que nos regalaron lo mejor de nuestras tradiciones culturales.

El *segundo día* el programa continuó con la apreciación de la práctica de los participantes mediante modalidades de presentación como póster, paneles, talleres, audiovisuales y visita a comunidades.

Por modalidades de participación se alcanzaron los siguientes resultados:

Modalidades	Educ. Transf.	Educ. Inclus.	ProCre Arte	Patrimonio	Foro Estud.	Total
– Poster en el evento:	45	35	15	18	20	133
– Poster en las comunidades:	32	26	14	31	19	122
– Audiovisuales:	5	3	3	4	-	15
– Paneles:	1	1	-	1	1	4
– Talleres:	2	-	-	-	-	2
– Comunidades visitadas:	2	2	2	2	2	10
– Total	87	67	34	56	42	286

Los paneles y los talleres, como modalidad de presentación de experiencias, se utilizaron por primera vez en esta edición del evento con positivos resultados. En la multimedia del evento se publicaron, además de los artículos de todos estos trabajos, 49 artículos de experiencias y proyectos no presentados en el evento, pero que por su calidad, merecían ser publicables, brindando a estos educadores, la posibilidad de participar en el evento por esta vía.

Este segundo día terminó con un espacio de reflexión sobre el contexto latinoamericano y caribeño en la actualidad a partir de un panel con representantes de México, Perú y Paraguay. En sus presentaciones y el debate posterior se apreció el avance del neoliberalismo en nuestros pueblos mediante el apoyo del imperialismo norteamericano, quien ha pasado a utilizar otras alternativas para debilitar el movimiento revolucionario en el continente. Se profundizó en el análisis de la crisis económica social de Argentina, Honduras, Paraguay, Perú y Brasil, en especial los participantes se solidarizaron con Lula, ex presidente brasileño, encarcelado por el gobierno neoliberal de su país. Se evidenció la necesidad de la unidad ante esta situación; la búsqueda de alternativas creativas para enfrentarla en cada lugar y la urgencia del trabajo en red. Se defendió con ahínco la necesidad de fortalecer la dimensión política de la Educación Popular desde cada una de nuestras prácticas socioeducativas como alternativa de concienciación de nuestros pueblos.

El *tercer día* se dedicó a la visita a las comunidades, constituyéndose en un momento trascendente del encuentro porque los participantes tuvieron la posibilidad de intercambiar directamente con los protagonistas de los proyectos y experiencias y apreciar en el terreno su cultura, tradiciones, sueños y esperanzas. Por otra parte, constatar cómo marcha el país en las diferentes esferas del desarrollo social. Fue un importante momento de diálogo intercultural donde se manifestó por parte de los delegados internacionales su alta satisfacción por el valor de las experiencias visitadas que les facilitaron comprender mejor la realidad cubana y pensar en cómo tenerlas en cuenta en sus diferentes contextos nacionales. La evaluación de impactos, como eje del evento, estuvo presente, de una u otra forma en estas visitas.

## Las experiencias comunitarias visitadas fueron:

### CENTRO HISTÓRICO de la Ciudad. Patrimonio e inclusión:

Esta parte de la ciudad de Cienfuegos es patrimonio Cultural de la Humanidad, reconocido así por la UNESCO. La Escuela Secundaria Básica, “5 de Septiembre”, uno de los escenarios principales del levantamiento armado del 5 de septiembre de 1957, fue la anfitriona principal de los delegados, donde se pudo apreciar el funcionamiento de los Proyectos de Investigación Nacionales: “Unidos para Educar” y “Transformar para Educar” de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Se palpó los procesos de rescate y preservación del patrimonio cultural de Cienfuegos en el lugar donde fuera fundada esta Villa en 1819, desde una perspectiva de inclusión educativa. Familia, escuela, comunidad y gobierno de base, trabajan allí por una educación mucho mejor. Los alfabetizadores fueron parte de toda esta realidad social.

### CASTILLO DE JAGUA. Comunidad de la Fortaleza del Castillo de Jagua. Cultura Marinera.



ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD UNIDAS POR UNA EDUCACIÓN MEJOR EN LA COMUNIDAD DE JUNCO SUR. FOTO: ELIZABETH DÍAZ VERA.

Fortaleza construida durante la dominación colonial española para proteger a la **Bahía de Cienfuegos** de ataques piratas y de corsarios. Allí está asentada una comunidad de pescadores con una rica tradición cultural muy especial que parte de una exquisita cultura culinaria basada en pescado y mariscos. En la otrora Fortaleza El Castillo, hoy existe una interesante institución museística que recrea la época en que fue construido e impulsa un proyecto de desarrollo local, que facilita la autogestión de su labor patrimonial. Los alfabetizadores son parte de todo este entramado social. Se apreciaron los impactos de tal gestión articulada

de actores comunitarios e institucionales en esta singular comunidad marinera.

#### Comunidad JUNCO SUR. Trabajo Comunitario Integrado.

Está ubicada en la riera de la Bahía de Cienfuegos, compuesta principalmente de edificios multifamiliares y población procedente de diferentes localidades de Cienfuegos y provincias del país. Allí el Poder Popular ha fomentado atractivas iniciativas socioeducativas y culturales desde un proceso de articulación social que ha contribuido a generar una fructífera sinergia entre los diferentes actores sociales del barrio: escuela, policlínico, médico de la familia, combinado deportivo y las organizaciones sociales. Los adultos mayores y los alfabetizadores estuvieron presentes en esta singular experiencia barrial. Fue impactante el intercambio con el Director del Policlínico y la Doctora de la Familia, quienes evacuaron múltiples preguntas formuladas por los delegados allí presentes sobre el sistema de salud cubano.

#### Comunidad LA GLORIA. Escuela Primaria Guerrillero Heroico . Articulación escuela, familia y comunidad.



ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PRIMARIA GUERRILLERO HEROICO MUESTRAN TRADICIONES CAMPESINAS A VISITANTES. FOTO: MERCEDES MONTERO BERNIA.

Esta comunidad está ubicada en el centro urbanístico de Cienfuegos. La Escuela Guerrillero Heroico “Ernesto Che Guevara”, mostró su tradiciones guareanas y las experiencias del Proyecto de Investigación Nacional “Transformar para Educar”. Se pudo apreciar además una muestra del proyecto Coral Infantil “Al compás de las Olas” y los resultados de otros proyectos, vivenciaron así experiencias concretas de carácter socioeducativas y culturales desde de esta intranquila barriada. Los adultos mayores y alfabetizadores fueron parte de

todo este entramado social. Cambios y transformaciones como impactos de esta gestión fueron fácilmente olfateadas por los allí presentes.

#### Comunidad LA JUANITA. Educación Inclusiva



PROYECTO COMUNITARIO INCLUSIVO EN LA JUANITA.

FOTO: DIANA BEATRIZ MAZA FERNÁNDEZ

Comunidad cienfueguera, extensa en su territorio, rico en personas cordiales que trabajan para transformar su comunidad con la fuerza que brinda la amorosa convivencia. Allí se fomenta el Proyecto de “Educación Inclusiva” promovido por la Universidad de Cienfuegos y la Filial Provincial de la Asociación de Pedagogos de Cuba en Cienfuegos. La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, la Cátedra de Educación, “Maestros de Siempre”, alfabetizadores, experiencias de escolares con necesidades educativas especiales asociadas a una determinada discapacidad, así como promotores deportivos y culturales, estuvieron allí unidos en este proyecto inclusivo. Los impactos generados por esta gestión educativa fueron identificados directamente por los visitantes.

#### PARÁISO. Mujeres campesinas en acción.

En este barrio en las afueras de Cienfuegos y en estrecha armonía con la naturaleza, sus mujeres

han fomentado un proyecto tendiente a promover su protagonismo en la vida social, familiar y comunitaria. Ellas no han estado solas, se han articulado con otros actores sociales, pues en la unidad está la fuerza. Le han acompañado en este esfuerzo adultos mayores y alfabetizadores en estrecha interrelación con la Universidad de Cienfuegos. El intercambio fluyó diáfano, donde las emociones se cruzaron con el conocimiento de la gestión de estas mujeres fortalecidas por la energía de la Revolución Cubana.

#### Municipio PALMIRA. Identidad cultural.



*EN CONTACTO CON EL ARTE POPULAR EN COMUNIDAD DE ARRIETE CIEGO MONTERO DE PALMIRA. FOTO: VIVIAN MARÍA MARTÍNEZ DUEÑAS.*

El municipio de Palmira tiene una rica cultura vinculada a las raíces de nuestros afrodescendientes. Allí se pudo apreciar el valor de esta cultura y la dinámica de variados procesos desde una interesante experiencia educativa del Centro Universitario Municipal (CUM) y la visita e intercambio con miembros del Proyecto *Con la Luz de los Colores*, con una rica y consolidada labor comunitaria desde las artes plásticas en el poblado de Arriete Ciego Montero. Los alfabetizadores compartieron con los participantes sus vivencias de la histórica campaña.

#### Ruta Comunitaria ABREUS. Proyecto de Investigación “Transformar para Educar”. TransEduca

Abreus es uno de los ocho municipios de Cienfuegos con ricas raíces culturales. Allí se pudo apreciar la dinámica del desarrollo local desde los proyectos comunitarios e instituciones vinculadas al adulto mayor, la sede universidad municipal, la educación de niños entre 1 y 6 años en un Círculo Infantil (guardería) y la dinámica del Proyecto de Investigación Nacional “Transformar para Educar” de la Asociación de Pedagogos de Cuba en este municipio. Los alfa-

betizadores estuvieron allí contando sus experiencias también. Los visitantes indagaron sobre los impactos que este trabajo comunitario ha dejado en sus protagonistas y su contexto

#### Municipio de CUMANAYAGUA. Asociación de Pedagogos.

En este espacio asociativo del municipio montañoso de Cumanayagua, se apreció cómo el grupo de afiliados de la Asociación de Pedagogos de Cuba ha fomentado la educación desde su gestión asociativa mediante: proyectos, programas de capacitación, eventos, acciones culturales e históricas. Fluyó un rico intercambio con los miembros de la Asociación de Pedagogos de este Grupo Municipal de Referencia Nacional. Adultos mayores y alfabetizadores estuvieron presentes en este encuentro, aportando sus valiosas experiencias, testimonios y vivencias. Un recorrido por proyectos e instituciones educativas y culturales contempló la estancia en el municipio. Los impactos generados por todo este devenir fueron valorados ampliamente.

#### Municipio LAJAS. Trabajo Socio-Cultural

Lajas es un municipio muy especial, pues allí tuvo su nacimiento el Benny Moré, el Bárbaro del Ritmo, entre otras razones históricas y culturales. Allí se pudo apreciar la dinámica de la gestión educativa y sociocultural que desde la labor del museo municipal se promueve para salvaguardar la memoria histórica, el trabajo integral del Grupo Municipal de la Asociación de Pedagogos de Cuba en sus diferentes esferas, la gestión de otros proyectos socioculturales y la actividad de los adultos mayores. Los alfabetizadores estuvieron allí con sus interesantes testimonios.



*CÍRCULO DE CULTURA REFLEXIONA LA EXPERIENCIA VIVIDA PARA APRENDER DE ELLA. FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CIENFUEGOS. FOTO: ELIZABETH DÍAZ VERA.*

La mañana de la *cuarta y última sesión* de trabajo se dedicó a reflexionar críticamente, mediante Círculos de Cultura,<sup>(5)</sup> la práctica visualizada y palpada allí durante los dos días precedentes en cada espacio temático. Los Círculos de Cultura, constituyeron espacios de reflexión donde los participantes tuvieron la posibilidad de aportar sus apreciaciones críticas de las experiencias compartidas en un ambiente dialógico. Decía Freire: “El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro”<sup>(6)</sup>. Allí se deslindó hasta dónde eran prácticas de Educación Popular, cómo se evaluaron los impactos en las mismas y su utilidad para los sujetos y sus contextos. Igualmente hicieron las primeras sugerencias para perfeccionar esta práctica en el futuro y pudieron valorar, hasta ese instante, el proceso y los resultados del evento.

Ya en la tarde, mediante conferencia de la Educa-



*NYDIA GONZÁLEZ PRESIDENTA DE HONOR DE CEAAL REFLEXIONA SOBRE LA EVALUACIÓN DE IMPACTOS DE NUESTRA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN POPULAR.*

*FOTO: MARIANO A. ISLA GUERRA*

dora Popular cubana, Nydia González Rodríguez, Presidenta de Honor del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) y de la Asociación de Pedagogos de Cuba, sobrevino un espacio de profundización teórica, derivándose de ahí objetivos de impacto<sup>(7)</sup> con el fin de lograr el mejoramiento de la práctica de cada participante y/o de sus organizaciones e instituciones.

Como se puede apreciar se trató de ser coherente con la Metodología de la Educación Popular desde el diseño y durante la ejecución del evento: partir del práctica de los participantes, reflexionarlas colectivamente y profundizarla desde lo teórico y metodológico con los aportes, en este caso, de una educadora con amplio dominio del tema, para lograr un retorno a la práctica, allí donde cada uno de nosotros interactuamos en nuestros espacios socioeducativos (P – T – P\*)

#### **Sobre los participantes: Alguno datos.**

Se contó con la presencia de la compañera Rosa Elva Zúñiga López, Secretaria General del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (CEAAL) quien aportó la posición del CEAAL ante los acuciantes problemas que enfrentan los pueblos de América Latina y el Caribe.

Estuvieron presentes 120 representantes de 12 países: Angola, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, Honduras, México, Paraguay y Perú. Se destacó la delegación de Argentina con 73 delegados, donde la Red de Educadores Populares de Argentina (AREPA) y el Colectivo Rejunte Arte, jugaron un papel destacado, unido la ingente labor de promoción y articulación de la Educadora Alba Rosa Pereyra Lanzillotto, seguidos de Brasil, con 20 representantes. Entre los asistentes hubo predominio de juventud y alto nivel de compromiso con el cambio de la realidad de sus países. Paraguay participó por primera vez en este encuentro y Bolivia y Paraguay por segunda ocasión.

5) Círculos de Cultura: Espacios promovidos por Paulo Freire con el fin de que los trabajadores y vecinos de las comunidades flexionaran su práctica, con el fin de identificar alternativas de solución colectiva a sus carencias y dificultades, desde una perspectiva contextualizada, socio-cultural y política.

6) Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, s.a. de c.v., México, D.F. Pág. 112.

7) La relación de estos objetivos de impactos usted los podrá apreciar al finalizar este artículo.

La activa labor de gestión de Alba Rosa Pereyra ha hecho que Argentina haya sido el país más representado en las últimas cinco ediciones del evento, garantizando importantes aportes a la logística del encuentro y valiosas experiencias de zonas geográficas de Argentina cada vez más distantes. Su labor de promoción no se ha limitado a Argentina, su llamado siempre llega a otros países.

De Cuba hubo 29 representantes de las provincias de Villa Clara, Ciego de Ávila, Camagüey, Las Tunas, Holguín, Granma, Artemisa y La Habana. La mayor parte de los delegados nacionales fueron, como siempre, de Cienfuegos, 28 como delegados permanentes y 220 participaron presentando poster en las comunidades. Por otra parte a los cienfuegueros y educadores de provincias cercanas se les abrieron las puertas del evento para que participaran en sesiones como: presentación de poster, muestra de audiovisuales, paneles, talleres y la conferencia. Por esta vía 321 educadores tuvieron la posibilidad de interactuar con los delegados del evento. En la visita a las comunidades se estima que participaron unos 3000 vecinos de las mismas en calidad de estudiantes, educadores, trabajadores, dirigentes, promotores comunitarios, adultos mayores, alfabetizadores y amas de casa, entre otros.

#### Actividades previas en La Habana:

Como ya se ha hecho una tradición, los delegados internacionales participaron en un plan de actividades en La Habana, conformado a partir de las solicitudes realizadas desde sus países, principalmente los delegados argentinos. Entre ellas estuvieron:



EXPOSICIÓN DE LA PLÁSTICA Y OTRAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS: PALABRAS Y (DES) VELOS DEL SUR. FOTO: MARIANO A. ISLA GUERRA.

- Visita al Museo de la Alfabetización.
- Visita a Escuela Primaria “Fructuoso Rodríguez” del municipio de La Lisa. Objetivo: apreciar el palpar del Proyecto Transformar para Educar (TransEduca) y conocer sobre el proceso de perfeccionamiento educativo que se lleva a cabo en el país.
- Exposición de la plástica y otras manifestaciones artísticas: Palabras y (des) Velos del Sur. Muestra conjunta del Colectivo Artístico Trance (Cuba) y El Rejunte Arte (Argentina). Se montó en la Sede del Colectivo Artístico Trance y en la sede nacional de la APC.
- Encuentro en el Centro de Estudios Martianos (CEM). Acercamiento a la gestión investigativa del CEM y al ideario educativo de José Martí. Se tuvo la posibilidad de intercambiar con la Doctora en Ciencias Pedagógicas Lidia Turner Martí, Presidenta de Honor de la APC y Coordinadora de la Cátedra Latinoamericana “Martí y la Educación.”
- Taller: Participación y creación colectiva del espacio. Coordinador: Sergio Velasco García. Educador Popular de Bolivia.
- Panel: Transformar para Educar: Cómo articular escuela, familia y comunidad. Participaron miembros del Consejo de Escuela (familia) de la Escuela Primaria “Sierra Maestra” (suburbana).
- Presentación de resultado con apoyo visual: Título: La experiencia de pronunciar: La recreación de lo cotidiano a través de la educación artística. Producido por educador argentino Gabriel Pranich.
- Presentación de libro: “Pensamiento Pedagógico Cubano 1902-1920. Crítica y conciencia en la República.” Autora: Alicia Conde Rodríguez. Historiadora e investigadora del Instituto de Historia de Cuba. Presentadora: Doctora en Ciencias Filosóficas, Lesbia Cánovas Fabelo, Presidenta de Honor de la APC.
- Panel: El CEAAL en América Latina: realidad y retos. Panelistas de Argentina, Paraguay y Cuba. Se socializó la situación actual de estos países y se levantaron los retos que el CEAAL tiene ante esta situación como organización de Educación Popular.



*ROSA ELVA ZÚÑIGA LÓPEZ COORDINA TALLER SOBRE EVALUACIÓN DE IMPACTOS EN LA SEDE DE LA ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA EN LA HABANA.*

*FOTO: MARIANO A. ISLA GUERRA.*

- Visita al Museo Casa Natal de José Martí.
- Encuentro con alfabetizadores de 1961 en la Universidad de La Habana, organizado por la Peña de Alfabetizadores de la capital.
- Taller: La investigación de impacto en procesos de formación desde la perspectiva de la Educación Popular. Coordinadora: Rosa Elva Zúñiga López. Secretaria General del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (CEAAL).
- Taller: La desmanicomialización. Situación actual y retos. Una invitación al diálogo. Coordinadores: Frente de Artista del Borda. Argentina.
- Proyección y debate de documental “La Educación en Movimiento” de Martín Ferrari y Malena Noguera. Moderadora: Rosa Zúñiga. Secretaria General del CEAAL.
- Encuentro con integrantes del Proyecto Socio Cultural “La Colmenita.”
- Desfile por el Día Internacional de los Trabajadores en la Plaza de la Revolución. Donde los delegados pudieron compartir con el pueblo de la capital y realizar sus propias demandas al neoliberalismo internacional. Esta es una actividad opcional dentro del programa.

Todos fueron espacios de diálogo, intercambio y establecimiento de compromisos y retos para seguir avanzando en la consolidación de la Educación Popular como fuerza teórico metodológica liberadora y transformadora de sujetos y contextos.

En tránsito hacia Cienfuegos se realizó otra actividad muy tradicional de este encuentro, nos referimos a la visita al Memorial al Comandante Ernesto Che Guevara y sus compañeros de guerrilla en la ciudad de Santa Clara, provincia de Villa Clara. Momento de gran trascendencia y emotividad para los asistentes.

#### **Destacar de los participantes...**

Debemos destacar la labor del Colectivo Argentino “Rejunte Arte” durante el evento, que junto al Colectivo Artístico Trance, de Cuba, montaron dos exposiciones en dos espacios de La Habana, otra en Cienfuegos y coordinaron e impulsaron la ejecución de un mural en la Sede “Conrado Benítez” de la Universidad de Cienfuegos. Exposiciones y mural que dejaron un mensaje de paz, de lucha y de unidad entre los delegados. Realmente no descansaron ni un minuto y nos transmitieron mucha energía positiva para la próxima edición del Freire en el 2020.

La atención de los delegados también fue atrapada por la alfombra de aserrín alusiva al X Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”, gracias a la autoría y empeño de María Dolores Salazar Valdés, educadora de la Universidad Autónoma de Coahuila, México, que con el boceto de sus estudiantes y la colaboración del artista de la plástica cienfueguero, Santiago Hermes, regalaron a los asistentes este sentido homenaje.

Los aportes de la Asociación en Red de Educadores Populares Argentinos (AREPA) fueron significativos. Además de la labor de promoción del evento,



DELGADOS DE ARGENTINA EN EL DESFILE DEL 1º DE MAYO EN LA PLAZA DE LA REVOLUCIÓN. FOTO: OSVALDO ANTONIO LÓPEZ.

antes mencionada, asistieron con dos de sus experiencias en poster, un panel, dos audiovisuales y participó, representando a CEAAL Argentina, en el panel sobre los retos actuales de esta organización, realizado en La Habana. Propuso la mayor parte de las acciones realizadas en la capital y aportaron insumos para la comisión organizadora, entre otras colaboraciones.

Fue encomiable también la labor de “enamoramiento” y captación de Mariana Laura Pérez Fontela, educadora argentina, quien aportó 19 educadores del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT) y del Instituto Superior de Formación Docente “Dora Acosta”.

En esta dirección trabajaron los educadores brasileños José Mateus do Nascimento y Paulo Roberto Palhano Silva, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología do Río Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central y de la Universidad Federal de Paraíba, respectivamente. Quienes lograron armar una delegación de 14 delegados.

La evaluación de cada uno de los eventos de forma participativa con los educadores asistentes ha sido una práctica permanente en cada edición. Esto ha permitido ir perfeccionando cada versión del encuentro y su ascenso cualitativo. En las primeras ediciones hasta su fatal deceso, Carlos Núñez, contribuyó con sus críticas y sugerencias a ir logrando la coherencia soñada. Aquí recordamos lo puntua-

lizado por Freire cuando decía: “Lo imposible para mí es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta.”<sup>(8)</sup> A continuación compartimos los principales retos derivados de la evaluación realizada de esta X Edición en los talleres por los participantes, encuestas y entrevistas realizadas y la valoración de la Comisión Organizadora:

#### Principales desafíos para 2020:

- Realizar los eventos provinciales y los de los municipios de Cienfuegos durante el año alterno a la celebración del Encuentro Internacional para lograr una mayor rigurosidad en la selección y preparación de los trabajos a presentar por la parte cubana. Los eventos municipales en Cienfuegos se realizarán en el primer semestre de 2019 y el provincial entre septiembre y octubre de este año. Las propuestas de trabajos de las provincias entrarán en octubre también.
- En la visita a las comunidades partir del diagnóstico de los diferentes proyectos y experiencias a presentar para poder comparar y apreciar el salto con respecto a la situación del momento de la presentación.
- Garantizar la reproducción de textos y multimedia de Educación Popular para poder ofertar a los delegados.

8) Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Editorial Siglo XXI, s.a. de c.v., México D.F. Pág. 62

- Promover espacios de intercambio y cursos de carácter internacional entre una y otra edición del Freire.
- Estudiar la posibilidad de realizar encuentros online antes, durante y después del evento sobre el eje temático del mismo.
- La Comisión Científica garantizará la selección de los trabajos, la acreditación de los delegados en sus diferentes modalidades, el llenado y la entrega de los certificados.
- Incorporar al Grupo de Comunicación a la promoción del evento desde el lanzamiento de la convocatoria en el año 2018.
- Reconocer el trabajo realizado por los colaboradores miembros de la Comisión Organizadora en La Habana y Cienfuegos.
- Mantener una comunicación estable con los delegados participantes en esta edición del Freire mediante lista de correo.
- Lograr que se evidencie de forma más detallada y clara el proceso vivido y no solo los resultados alcanzados cuando se realice la visita a las comunidades y se aprecien las demás modalidades de presentación de las experiencias.
- Mayor participación de estudiantes de la enseñanza media superior y de las universidades ya sea como ponentes o como participantes.
- En las visitas a las comunidades lograr:
  - ☐ Un intercambio mayor y más espontáneo con los protagonistas directos de las experiencias y/o proyectos, por ejemplo: estudiantes, maestros, vecinos, familiares, trabajadores, etc.
  - ☐ Enviar a los delegados, con mayor antelación, una caracterización más detallada de las experiencias y proyectos a visitar en las comunidades.
  - ☐ Prever un tiempo mayor para la reflexión de la visita a la comunidad.
  - ☐ Lograr una mayor participación real de los comunitarios y una mayor presencia

de niños, niñas y jóvenes en la misma.

- Organizar la presentación de los poster por temas afines y prever una explicación general previa al inicio de cada exposición por espacios temáticos.
- Diseñar y socializar previamente a los delegados el programa científico del evento y el mapeado de las áreas de trabajo.
- Proyectar acciones de capacitación sobre sistematización de experiencias y la evaluación de impactos por parte de la APC y las organizaciones participantes.

**Impactos asumidos por los participantes en el X Encuentro Internacional “Presencia de Paulo Freire”** a partir de la reflexión participativa promovida por la Educadora Nydia González, en la sesión final del evento.

Cambios que se propusieron alcanzar, en sus espacios educativos, para dentro de dos años.

**Los OBJETIVOS de IMPACTOS que asumieron, por ESFERAS, son los siguientes:**

#### **Esfera política: (13)**

1. Encarar una politización de la creación lúdica y artística.
2. Concebir el trabajo educativo desde la dimensión política para lograr la conciencia en la necesidad de transformar las realidades injustas
3. Enriquecer el trabajo comunitario para la participación política, crítica y reflexiva.
4. Dar dimensión política a la práctica de las tareas artísticas.
5. Comprometer conscientemente a los grupos.
6. Desarrollar conciencia política pedagógica en el equipo docente de la escuela primaria que dirijo, encaminados a partir de la práctica docente
7. Concientizar sobre la dimensión política de todos los actos humanos.
8. Concientizar la dimensión política con el grupo que trabajo.

9. Tocar la conciencia de los decisores para apoyar los procesos de evaluación de impactos desde las comunidades, tanto positivos como negativos.
10. Politizar la tarea militante desde lo colectivo.
11. Lograr estimular el pensamiento crítico y menos influenciado por el discurso único de los medios masivos de comunicación (en Argentina)
12. Tener un modelo de compromiso político.
13. Enseñar que el arte es marcadamente ideológico.

#### **Esfera comunitaria: (24)**

14. Lograr reunir organizaciones de nuestra comunidad para reconocer problemáticas y trabajar en ellas.
15. Establecer acciones tendientes a fortalecer y profundizar la interacción e integración de la institución educativa y la comunidad y viceversa.
16. Sensibilizar a los líderes de la comunidad y vincular con los centros educativos de cada Consejo Popular.
17. Integrar la familia y la escuela.
18. Integrar los saberes populares con el saber académico.
19. Reducir los niveles de alcoholismo y violencia en Rodas, Cienfuegos, Cuba, para ello la Educación Popular es una clave eficaz para lograr la unidad de todos los factores y lograr este cambio.
20. Diseñar un programa de trabajo comunitario para desde la educación popular promover la transformación de Rodas desde las comunidades y el concurso consciente de los decisores.
21. Poner en práctica los cambios y el conocimiento alcanzado en metodologías de trabajo desde la comunidad.
22. Introducir y relacionar a los padres de familia en los proyectos como ejecutores y no solo como espectadores.
23. Inclusión social en los proyectos que promueve desde mi espacio educativo.
24. Impacto social de los proyectos impulsados desde la comunidad por nuestra organización barrial.
25. Elevar la cultura e identidad de la población en el mundo.
26. Lograr que la escuela se convierta en el centro cultural más importante de la comunidad.
27. Mejorar la calidad de vida a través del esfuerzo colectivo y el arte.
28. Lograr introducir y relacionar más a la comunidad y a los vecinos del barrio en nuestra institución.
29. Proponer actividades para la orientación familiar relacionado con el desarrollo de valores morales.
30. Lograr cambios en la dinamización de la participación de los comunitarios en el desarrollo local y en la vida cultural del barrio con evaluación participativa.
31. Proponer círculos de interés desde el barrio y la comunidad educativa, replicando lo vivido y realizar un seguimiento durante estos dos años para analizarlos y compartir en el próximo Freire.
32. Cambiar lo que me afecta para resolver la necesidad de una relación más estrecha entre mi trabajo y el desenvolvimiento de nuestra comunidad.
33. Lograr una mayor relación entre la comunidad y los colectivos para crear nuevas redes de socialización y análisis de cada individuo y el conjunto promoviendo un pensamiento basado en el respeto y la interacción.
34. Lograr intensificar las redes de articulación de la institución donde trabajo con la comunidad.
35. Lograr que la comunidad se apropie y ge-

ner acciones de mejoramiento de su calidad de vida de forma organizada y autogestiva.

36. Articular la práctica escolar con la comunidad y el barrio.
37. Implementar la participación de toda la comunidad en los proyectos que se desarrollen en los espacios creados por ella, favoreciendo la inclusión.

#### **Esfera de capacitación: (12)**

38. Formar educadores populares con la teoría, práctica e historia de Paulo Freire.
39. Explicar el paradigma pedagógico de la Educación Popular a los docentes extremeños (Comunidad Autónoma de Extremadura, España) y a sus autoridades educativas, para mejorar la calidad de la enseñanza.
40. Diseñar y ejecutar acciones para difundir lo que vimos, oído, leímos y reflexionamos en este encuentro entre los educadores de nuestra comarca y fortalecer la Educación Popular como camino emancipador.
41. Hacer capacitación en lenguajes artísticos a partir de las necesidades derivadas de la investigación de docentes noveles. Me propongo que los docentes noveles puedan proyectar y encauzar esa capacitación.
42. Generar conciencia acerca de las diversas concepciones de Educación Popular, para articularla con un verdadero proceso de desarrollo humano.
43. Promover en los espacios de capacitación el diálogo y el empoderamiento con las tradiciones culturales.
44. Identificar espacios para desarrollar proyectos de formación en Educación Popular a dirigentes y líderes comunitarios que a su vez multipliquen lo aprehendido en sus comunidades.
45. Profundizar en el tema para lograr los impactos deseados en mi comunidad.
46. Trabajar en taller con lo aprendido, defi-

niendo objetivos en este sentido y generando espacios para investigar las diferentes formas de desmanicomializadoras y crear nuevos modos y formas de vincularse con la salud mental.

47. Profundizar en el conocimiento sobre la teoría y metodología de Paulo Freire.
48. Contagiar, promover el ejemplo de las comunidades organizadas y solidarias aprendidas en estos días con los encuentros con ellas.
49. Replicar lo aprendido y comunicarlo a mis compañeros/as.

#### **Esfera de la evaluación de impactos: (14)**

50. Evaluar los impactos de una sociedad profundamente transformada como la boliviana.
51. Visibilizar y formular los objetivos de impactos en nuestros proyectos e incorporarlos al análisis de las potencialidades y debilidades de las propuestas
52. Visibilizar la tarea, valorizándola, a partir de pensar objetivos de impacto.
53. Dar cuenta consciente de mis proyectos, animándome a mirar de frente y sin miedo a la frustración por impactos negativos.
54. Analizar con el grupo de alumnos del profesorado: qué cambios de mirada, de conceptos, sienten que experimentaron durante el camino que juntos recorrimos; esto en el contexto que les planteo (y desafío) de posicionarnos como docentes comprometidos para construir otro futuro posible.
55. Evaluar el impacto en los estudiantes universitarios del trabajo en Educación Popular que se sostiene en el barrio Ferreira, Córdoba, Argentina.
56. Agregar más experiencias, observando en una clase de escuela de niños diversos en nuestra clase sobre diversidad en un programa de pedagogía (teacher education) y evaluar los impactos.

57. Incluir la determinación de objetivos de impacto en la planeación de procesos docentes – educativos.
58. Proyectar de forma holística los objetivos para evaluar los impactos positivos y los negativos y transformar estos últimos en positivos.
59. Fortalecer el impacto histórico y político de Latinoamérica en las clases.
60. Consolidar los objetivos de impacto alcanzados, evaluar lo negativo, trazar objetivos a mediano y largo plazo.
61. Repensar la elaboración de los proyectos comunitarios a partir del análisis de los impactos que queremos alcanzar colectivamente.
62. Trazar acciones y evaluación de su impacto en nuestra comunidad.
63. Animar el diseño de un plan de evaluación de impactos, hacerlo, modificarlo y mejorarlo.
64. Identificar los impactos negativos, investigarlos y proyectar acciones que nos permitan debilitarlos.

#### **Esfera de la práctica educativa: (9)**

65. Ser más sistemática y metodológica en la planificación, la puesta en acción y la evaluación de mi práctica.
66. Transformar mis prácticas, acciones y decisiones en favor de procesos grupales/colectivos en mi contexto educativo.
67. Habilitar otros modos posibles de vincularse y responsabilizarse de lo propio y de los otros.
68. Realizar investigación acción participativa con (y no sobre) el grupo de estudiantes y sus prácticas.
69. Lograr un aprendizaje significativo y por ende que modifique el comportamiento a través del accionar en su sociedad, priorizando el todo y al otro.

70. Cambio en mi práctica, acerca de los objetivos esperados de impacto.
71. Pensar la práctica de forma más organizada y metodológicamente para que sea más transformadora.
72. Introducir nuevos modos de hacer en nuestros espacios educativos y evaluarlos.
73. Más acciones educativas y escolares en nuestra práctica socioeducativa.

#### **Esfera conductual: (4)**

74. Transformar las conductas de los participantes a partir de las prácticas educativas promovidas desde nuestra organización.
75. Modificar la conciencia social de la comunidad con relación al cumplimiento de las normas de convivencia social.
76. Motivar hacia prácticas renovadoras.
77. Cambiar las mentalidades a partir de nuestra gestión educativa.

#### **Esfera divulgativa: (4)**

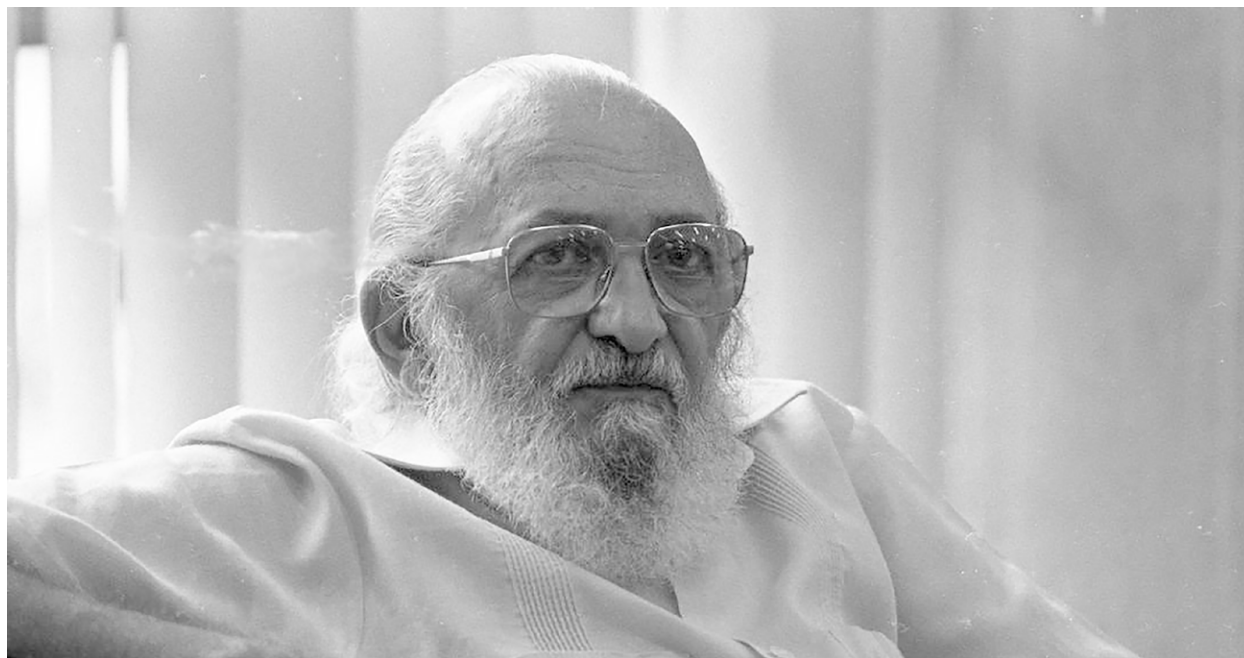
78. Divulgar por la Radio Web Universitaria Litoral Norte el pensamiento de Paulo Freire.
79. Promover el amor, mediante la promoción cultural, entre jóvenes y adolescentes.
80. Difundir la experiencia para que se conozca y se pueda replicar o reinventar en otros espacios.
81. Promover encuentros con otras/as para reflexionar acerca de las prácticas vividas de integración escuela – comunidad y replicarlas en nuestros contextos.
82. Reconocer el trabajo pedagógico mediante diversas vías socializadoras.

*“Una de las condiciones necesarias para convertirnos en intelectuales que no temen al cambio es la percepción y la aceptación de que no hay vida en la inmovilidad. De que no hay progreso en el estancamiento.”<sup>9)</sup>*

9) Freire, P. (1996). Política y educación. Editorial Siglo XXI, s.a. de c.v. México, D.F. Pág. 97-98.

# DIÁLOGOS SOBRE ATUALIDADE E DESAFIOS DA PEDAGOGIA FREIREANA

Luciane Rocha Ferreira Pielke



## Introdução

**D**iscutir sobre o Legado de Paulo Freire para a Educação na América Latina e no Caribe é uma pauta que emerge de um contexto extremamente perigoso para a vivência minimamente humana dentro da grande teia capitalista. Sem mencionar para democracia que percebemos quão frágil está. A reflexão que proponho nasce de uma das discussões/reflexões tecidas durante o III Seminário Nacional do GT de Educação Popular da ANPED que no ano de 2018 acolheu o tema:

50 Anos da *Pedagogia do Oprimido* - Atualidade e Desafios do Pensamento Freireano.

Este encontro aconteceu no Brasil, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Campus do Gragoatá – Niterói/RJ nos dias 24-25/09/2018. Dentro da agenda organizada pelo GT de Educação Popular da ANPED, a Mesa de Abertura discutiu “O pensamento freireano hoje: Novas opressões, outros desafios” que contou com a presença de Maria Teresa Esteban (Coordenação-UFF)<sup>(1)</sup>; Danilo R. Streck (UNISINOS)<sup>(2)</sup>;

1) Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1983), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1992), Doutorado em Filosofia y Ciencias de La Educación pela Universidade de Santiago de Compostela (1997) e Pós-Doutorado na Universidad Nacional Autónoma de México (2006) e na Universidade do Minho (2007). Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal Fluminense, atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, nos cursos de Mestrado e Doutorado. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, cotidiano escolar, formação docente e educação popular.

2) Graduado em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1972), Mestrado em Educação Teológica - Princeton Theological Seminary (1975) e Doutorado em Fundamentos Filosóficos da Educação - Rutgers - The State University of New Jersey (1977). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Los Angeles, e no Max-Planck Institute for Human Development, em Berlim. É professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, onde atua principalmente nos seguintes temas: educação popular, educação e exclusão social, mediações pedagógicas e processos participativos. Coordena o grupo de pesquisa Mediações Pedagógicas e Cidadania. É editor executivo da Revista International Journal of Action Research.

Waldenez de Oliveira (UFSCAR)<sup>3)</sup> e Osmar Fávero (UFF)<sup>4)</sup>.

Compartilho um diálogo inédito com Osmar Fávero sobre sua releitura da Obra da Pedagogia do Oprimido que penso ser pertinente ao desafio de (re)pensar Freire e sua atualidade para o enfrentamento das *situações-limites* que a educação brasileira como um todo enfrenta hoje. A discussão traz apontamentos sobre categorias elementares da Educação Popular freireana que carecem ser retomadas, resignificadas e valorizadas.

O texto está organizado em um único bloco onde o diálogo entre nós, Fávero e Freire, se dá de modo orgânico, uma conversa metódica, porém simples como também é a abordagem freireana: Uma simplicidade amorosa, localizada na existência do *ser-sendo*. Revisitando Freire a partir da lente de Fávero, nos (re) encontramos com uma memória pedagógica herdada de Freire que nos ajuda a tecer uma Educação Popular latina cada vez mais forte, pois ciente de sua expressividade latente em suas identidades.

### **Pedagogia do Oprimido: Uma releitura de Osmar Fávero**

Fávero abre sua fala lembrando que a obra Pedagogia do Oprimido foi escrita entre 67-68 no Chile (exílio de Freire), publicada nos Estados Unidos em inglês e no Paraguai, por uma pequena editora de um grupo protestante. No Brasil só foi publicado em 1974, com aquelas dificuldades de um período autoritário.

Todas essas edições, contaram com o excepcional prefácio de Ernani de Fiori<sup>5)</sup>, que a gente precisa ler para entender bem o livro. Favero diz ainda que o prefácio de *Pedagogia do Oprimido* também ajuda a entender o movimento da Educação Popular dos anos 60. Fiori levanta a discussão teórica, que

ele tinha tido com Paulo Freire, na produção do livro, que ajuda bastante entendê-lo, pois os originais do Paulo Freire são assim, ele entrega o livro pronto e não mexe mais. Por isso que nenhuma obra dele tem revisões.

A dinâmica de Freire era simples: ia fazendo livros novos e ao longo dos demais ia completando, retomando, ampliando. Por isso, talvez, às vezes é um pouco difícil ler Paulo Freire, porque você vai perceber que já havia lido aquilo em outro lugar e ele coloca de novo. É recorrente, revisto, reafirmado. O original de *Pedagogia do Oprimido*, publicado em fac-símile em 2013, não tem correções nas palavras, mas tem notas e palavras riscadas. Eu fiz esse exercício, fui lendo cuidadosamente cada capítulo, depois fui refazer a cópia impressa que é mais fácil. Mas eu queria dizer para vocês uma coisa curiosa, Paulo Freire fala em várias oportunidades, e eu destaquei duas, do processo de produção desse livro. Em *Pedagogia da Esperança*, ele disse:

Levei um ano ou mais de um ano falando de aspectos da Pedagogia do Oprimido. Falei a amigos que me citavam, discutiam em seminários, em curso. Um dia minha filha Madalena chegou a chamar delicadamente minha atenção para o fato sobre haver mais contenção de minha parte da ânsia de falar sobre a Pedagogia do Oprimido que ainda não estava escrita. Não tive força para fazer outra sugestão, continuei apaixonadamente falando do livro como se eu estivesse na verdade aprendendo a escrevê-lo (1992, p. 27).

Fávero diz que se percebe que o tema da oralidade é um grande sistema de aprendizado. Dialogando com essa percepção, entendo que esta é uma chave metodológica importante para a Educação Popular freireana, pois ela nos capacita a ouvir a emotividade, a afetividade, a criatividade, a sabedoria do cotidiano como também os silêncios, as

3) Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (1980) - Bacharelado e Licenciatura, com Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1987) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1996). Professora titular em “Educação Popular e Saúde: processos educativos em práticas sociais” (2013). Docente concursada na Universidade Federal de São Carlos/Departamento de Metodologia de Ensino (1986). Desde 1998 atuou junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, atualmente na Linha de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”.

4) Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1973) e doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Atualmente é Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando como professor colaborador permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Educação, com ênfase em política educacional, principalmente nos seguintes temas: pós-graduação em educação, educação de jovens e adultos e educação popular.

5) Filósofo gaúcho (1914-1985), contemporâneo de Freire de quem foi parceiro de exílio, utopias e escritas.

ausências, as carências e as necessidades das pessoas que vivem à margem da sociedade capitalista.

Penso que ouvir o que as pessoas têm a dizer é uma premissa básica ao processo dialógico do *ensinar-aprender*. A escuta atenta pode abrir portas e janelas da palavra que liberta. Fávero, nesse momento de sua fala, (re)lembra que a oralidade, uma abordagem antropológica, é fundamental ao processo de aproximação e imersão cultural, pois quando nos colocamos na posição de ouvir a história de vida, as experiências de vida e de trabalho, as vivências e estratégias de sobrevivência uns dos outros estamos aprendendo o contexto da aprendizagem de vida das pessoas. Estamos aprendendo sobre o outro e, sobretudo, sobre si próprio.

Essa é a argamassa existencial essencial para iniciar um processo de aprendizagem significativo, com sentido, com consciência de quem somos e de poder tecer as condições objetivas para avançar na construção do conhecimento a partir da realidade – um saber existencial:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (FIORI In FREIRE, 1987, p. 07).

A atualidade do legado de Freire para América Latina, Caribe e África envolve a valorização do método oral da construção do conhecimento vivo nas práticas das pessoas. Essa dimensão pedagógica, conforme Fávero, é uma memória pedagógica base que precisamos valorizar na produção de alternativas pedagógicas libertadoras.

Seguindo as reflexões produzidas a partir das interconexões com o livro *Pedagogia do Oprimido*, Fávero apresenta duas curiosidades nascidas da releitura: Freire mesmo diz, ele volta inicialmente às críticas a educação brasileira que tinha feito anteriormente em Educação como prática da liberdade. Criticando a postura do educador, do educando como alguém que é educado, a escola como autoritária, volta a essas mesmas críticas. Elenca uma por uma.

Em síntese o que essa abordagem está dizendo, afirma Fávero, é que o professor é quem sabe na escola, o aluno deve aprender com ele, a relação professor-aluno é autoritária, que não levava em conta a realidade do aluno, que o currículo escolar era imposto. Isso num primeiro momento ele retoma, em contrapartida, ele propõe o que? Ele propõe a educação problematizadora, que deve servir à libertação.

Libertação é a categoria mais forte de Paulo Freire, bastante explorada em todos os livros. A rigor, tanto a educação problematizadora quanto esta perspectiva da libertação é experimentada nos anos 1963-1964 na alfabetização de adultos quando Freire propõe a substituição da escola pelos círculos de cultura, insere o tema da cultura e a aula pelo diálogo.

Nesse momento Fávero apresenta a segunda categoria elementar do método de Paulo Freire, o horizonte da educação: a Libertação. Essa *categoria-base* da intencionalidade/finalidade da educação problematizadora está sendo foco de discursos de ódio desestabilizantes, pontuais e aleatórios, porém incisivos e cruéis feitos por pessoas que distorcem a base pedagógica das ideias de Freire. Estas fervem nas mídias sociais com o intuito de descaracterizar e endemonizar a epistemologia Freireana.

Quando digo que a Libertação é uma *categoria-base* que está sendo atacada por profissionais de diversas áreas, inclusive professoras/es, gestoras/es, estou denunciando a total ausência de conhecimento teórico e empírico desses sujeitos. Sua argumentação é rasa, centrada em aspectos quantitativos: números, taxas, mercado, capital. A abordagem ultra-liberal, de livre mercado e competitivismo concebe educação como uma mercadoria cara, não um direito, mas um produto a ser consumido. Essa é a lógica.

Por isso é importante e urgente iniciativas de visibilização e popularização das bases epistemológicas, ontológicas e práxeológicas do legado de Freire; das inúmeras experiências/mediações/alternativas pedagógicas que acontecem em meios escolares e não-escolares; das interconexões epistemológicas descoloniais que vêm sendo tecidas em busca de construir estratégias endógenas de humanizar o ato de educar, reconhecendo os diferentes e as diversidades de saberes, culturas e

tempos pedagógicos:

A nossa preocupação, nesse trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17).

Com base nesta dimensão ontológica, Fávero segue dizendo que, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire detalha as categorias fundamentais: a educação só é se for dialógica; não há só o educador-educando, mas educando-educador em diálogo permanente. O educador e educando são sujeitos do processo. Essa frase é famosa: tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo. E mais, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão. Fávero entende que essas são as categorias fundamentais do livro todo, pois é bastante afirmada, bastante exemplificada.

Esse poder do Paulo Freire de colocar nos livros o diálogo que ele teve com os educandos, situações de aprendizagens curiosas, situações de vida bastante diferente, num modo gostoso é um estilo de escrita de corpo e alma. Alguns chamam isso de um estudo de carta, mas sempre extremamente coloquial. Com base na oralidade conta como aconteceu o diálogo com as mulheres, com grupo de camponeses,

Fávero diz que uma coisa que não é afirmada explicitamente no livro, mas que se pode deduzir ser a categoria atual é que Paulo Freire foi um dos primeiros e mais entusiasmados defensores do direito a educação. Isso foi principalmente afirmado nos espaços internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA). Mas Paulo Freire é um dos primeiros autores que defendem o direito a educação como popular.

A reflexão de Paulo Freire contida na *Pedagogia do Oprimido* reflete o intenso debate que estava ocor-

rendo em vários países da América Latina desde o início dos anos 1960. A rigor, já começado pelo Brasil, foi interrompido pelo golpe de 1964, mas ela rompe os muros da Ditadura e ocupa a América Latina onde é muito fecunda no Chile com o governo de Salvador Allende, quando toda América Latina discute a diferença entre reforma e revolução.

Nesse momento histórico, João XXIII havia lançado duas famosas encíclicas, que na verdade eram uma tentativa de falar em socialização, mas de um modo bastante reformista, distinto do modo de ver que estava pensando em uma educação libertadora, uma educação para transformações de base e que estava efetivamente ocorrendo no Chile com a democracia em questão.

Fávero afirma que Paulo Freire propõe, em *Pedagogia do Oprimido*, basicamente uma pedagogia da revolução, entendida como um movimento de libertação das camadas populares, das camadas oprimidas, pensando uma reforma radical da estrutura social com vistas a uma democracia. Então eu acho que é essa a importância fundamental de sua obra, de ela ser realmente uma pedagogia da revolução.

Penso, nesta perspectiva, que esta revolução cultural só pode ser a partir de uma educação problematizadora, conscientizadora, que parte do *ser-sendo*, um movimento de dentro para fora que rompa com nossos modos colonizados, que enfrentasse a relação opressor-oprimido sem receitas, sem prescrições, mas com algumas dimensões ontológicas de base: diálogo, amorosidade, participação, autonomia, solidariedade:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

A pedagogia defendida por Freire, penso, é uma práxis com uma prática da co-responsabilidade radical entre pessoas, processos e projetos. O compromisso com a superação da condição de aliena-

ção, de exploração; da colonialidade<sup>6)</sup> do ser, do saber e do poder são premissas para uma Educação Popular em permanente busca da libertação.

Fávero, apesar de considerar *Pedagogia do Oprimido* fundamental, por ter essa proposta revolucionária e descolonial, considera que há outros escritos desse período tão importantes quanto, e pegou-os junto com a releitura por acreditar que ajudam a deixar mais claro algumas das ideias de Freire. Particularmente *Extensão e Comunicação* e um ou dois capítulos de *Ação cultural da liberdade*, também escritos em 1968-1969 e publicado no Chile em 1970 e posteriormente no Brasil em 1975-1976.

No primeiro, ele reformula o conceito de extensão como um estamento de comunicação contra os processos de alfabetização criticado por Freire como invasão cultural. Esta é uma perspectiva importante para quando pensamos em Educação Popular, particularmente agora, não só na comunicação, mas também no nosso modo de agir que pode ser pouco dialógico tentando levar temas que são nossos, como ação educativa. É preciso cuidar disso.

No segundo texto, Fávero acredita que ele já propõe o processo cultural como um processo de ação cultural para a liberdade afirmando que toda prática educativa implica um certo sentido de mundo, que o processo de conscientização é um ato de conhecimento. Paulo Freire retoma o conceito de conscientização, muito fragilizado naquele momento, tido também criticamente como oposição: fazer a cabeça das pessoas como um processo de conscientização. Ele retoma e formula o termo de modo mais amplo, como ação social.

Ação social para transformação social a partir de um giro epistemológico de base descolonial: penso ser esta a proposta pedagógica freireana para o enfrentamento da lógica da invasão cultural estabelecida como pedagogia da dominação de um povo sobre o outro. A invasão cultural, seguida pelo processo permanente de conscientização, é um terceiro elemento problematizador na obra de Freire. Fenômeno que permanece mais atual que

nunca, um desafio constante da educação libertadora, pois:

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de *ser*. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente *ser*; os oprimidos, lutando por *ser*, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homens libertando-se. (FREIRE, 1987, p. 24).

Nesta perspectiva, as experiências/alternativas/ mediações pedagógicas populares possuem a tarefa ontológica de recuperar uma humanidade que perdeu o rumo. É uma responsabilidade coletiva, pois é uma construção em muitas mãos. A abordagem dialógica de base antropológica de Freire abraça a intercomunicação entre diferentes pontos de vista visando, sobretudo, compreender a realidade em sua complexidade, em sua contradição e conflitos. Compreender para entender, transformar, transcender; para incluir e não excluir.

A memória pedagógica tecida por Fávero nos provoca a produzir reflexões amplas em torno da atualidade da obra de Freire, nos convoca à reinventá-lo, pois o contexto é outro, possuímos demandas diferentes. Sua abordagem, como bem o professor disse, voltada à alfabetização de alunos, transcende modalidades. Fávero diz que raramente Freire faz alguma referência à jovens, raramente faz alguma referência à escola regular. Foi encontrar essa referência à escola só no período em que ele foi Secretário da Educação na gestão de Luiza Erundina em SP (década de 90).

6) Conforme Moretti e Adams (2017), “os termos descolonial e descolonialidade não correspondem à ideia de um simples “desfazer” ou, ainda, voltar ao original [...] trata-se de reconhecer que incorporamos muito dessas as heranças do processo histórico de dominação-emancipação [...] ainda que tenhamos resistido e criado alternativas, valorizando o lugar da ação, do pensamento e do saber da experiência” (p. 199).

Freire, então, diz muito forte mesmo, para ele a educação escolar exigiria condições materiais e imateriais excelentes, ou seja, escolas bem conservadas, salários corretos para professores e demais funcionários, formação continuada... Considerava evasão como verdadeiramente expulsão, trabalhava a mudança da escola como uma ação feita não só pela participação de alguns diretores, professores, coordenadores, assessores técnicos, auxiliares, mas também pelos próprios alunos – isso é fundamental.

Esse olhar compartilha a preocupação de Freire com o universo escolar, com o ensino das crianças e jovens. Mas é a vida fora dos muros escolares que o ocupava, por isso a centralidade nos saberes da vida em situação como ferramenta de transformação social, de cidadania – do local para o global; do aqui e agora; do projeto de vida para o por vir; enfim, do existir, pois:

Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se [...] O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. (FREIRE, 2010, p. 78).

Penso que a base pedagógica freireana mergulha na realidade das pessoas que foram destituídas da escolha, do protagonismo, da participação. A contradição dialética entre o estar dentro e fora da possibilidade de uma vida melhor é o lugar de parição. A educação problematizadora não romantiza essa realidade do existir, outrossim, a desvela, a enfrenta, a desmistifica para então re-existir a possibilidade de superação/libertação.

Olhando para hoje, professor Fávero acredita que o desafio maior para a pedagogia de Freire, mais como uma pergunta do que uma opção, não se situa dentro da escola. São conhecidos, são trabalhados, mas se situam fora da escola. Vê estes desafios hoje pendendo entre dois extremos: primeiro a Reforma do Ensino Médio, a proposta da base curricular que está em debate; e dramaticamente a proposta da Escola sem Partido.

Fávero pensa que nesses dois pontos é que efetivamente se afrontam com Freire porque elas caminham na direção inversa da educação problemati-

zadora de Paulo Freire. Primeiro porque ignora de partida o saber trazido pelo aluno, na medida em que está privilegiando o ensino de conteúdos visando à competência entendida como preparação para o mercado de trabalho. E do ensino das disciplinas obrigatórias, o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática deixando complementares todas as outras disciplinas, como Sociologia, Filosofia, ...

Segundo, retira da formação dos jovens, entendendo que quem está no Ensino Médio é basicamente o jovem, todo o potencial crítico que pode vir a ser fornecido por essas disciplinas que possibilitam a análise da sociedade brasileira em suas dimensões histórica e sociológica. Sua intenção primeira é melhorar os indicadores de eficácia do ensino, basicamente a avaliação de larga escala que prepara quadros não críticos para mercado de trabalho.

Em síntese, disse Fávero, se eu tomo Paulo Freire como um dos educadores que defende o direito à educação, a reforma do Ensino Médio viola o direito à educação reduzindo a fase conclusiva da educação obrigatória como aprendizagem de conteúdos alijados à formação profissional em princípio apressada, que atingirá notadamente a população mais pobre, com mais dificuldade de acesso à escolarização. A escolarização dos mais pobres e necessitados é uma educação que ajude a subverter o quadro de pobreza e diminuir a baixa escolaridade com essas características.

A proposta da Escola sem Partido na verdade é um movimento de extinção de Paulo Freire da memória nacional como patrono da educação brasileira, diz Fávero. É a radicalização contra as forças de bem, que estão sobrevivendo, da imposição da sua ideologia. Não é apenas rejeitar a Pedagogia de Paulo Freire, mas novamente bani-lo da vida brasileira porque as suas ideias são perigosas para a manutenção do jogo da política do Estado de Direito que está sendo replantada no país.

Com base na Pedagogia de Paulo Freire a educação seria basicamente a formação para a cidadania, neste sentido não há plano para formar só para o trabalho. Numa sociedade capitalista em termos políticos, a dor é um movimento de resistência remando contra a corrente majoritária. Na verdade, entendendo Paulo Freire, nossa função é fazer esse movimento de resistência e remar contra essa corrente majoritária que está se armando. Não precisa ir muito longe para chamar de Paulo

Freire que a educação é sempre um ato político, mas isso não quer dizer que seja um ato partidário.

Para Fávero, querer uma Escola sem Partido é colocá-la a serviço dos poderes dominantes. É colocá-la a serviço do partido dominante fazendo com que os professores acreditem que estão atuando de forma crítica e não efetivamente a serviço da ideologia dominante. Tornar a escola não-crítica é torná-la reacionária, é negar todo o avanço proposto e reconhecido da Pedagogia de Freire, expressa em particular na Pedagogia do Oprimido.

Nestes termos, a atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire é incontestável. Os reacionários, autoritários, mantenedores do *status quo*, como sempre, fazem muito bom uso de seu poder econômico e político para manipular informações, políticas, reformas, programas que legitimem seus projetos excludentes. Mais do que nunca, a epistemologia da Educação Popular foi tão necessária para desvelar a realidade de opressão e negação do *ser-sendo*:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajus-

tar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 2001, p. 40).

## Referências

- FÁVERO, Osmar. O pensamento freireano hoje: Novas opressões, outros desafios (Mesa) *In:III Seminário Nacional do GT de Educação Popular da ANPED - 50 Anos da Pedagogia do Oprimido: Atualidade e Desafios do pensamento Freireano*. Faculdade de Educação – UFF – Campus do Gragoatá – Niterói/RJ - 24-25/09. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13ª edição. São Paulo: Paz e Terra (O Mundo, Hoje, v. 10), 2010.
- MORETTI, Cheron Z.; ADAMS, Telmo. **Mediações Pedagógicas e (Des)Colonialidade: A contribuição de Fanon, Fals Borda e Freire** *In: ADAMS et al. PESQUISA-EDUCAÇÃO: Mediações para a transformação social*. Curitiba: Appris. 2017. p. 195-220.



Foto: NEP UEPA



# Paulo Freire y la Formación Política

A decorative background consisting of numerous stylized human figures in various colors (purple, yellow, orange, light blue, pink, green) arranged in a grid-like pattern, with some figures partially overlapping.

*La esencia de la Educación Popular es la formación política. Los procesos educativos no tienen sentido, si dentro de ellos no se problematiza la realidad de la que somos parte. Se trata de formar para transformar, para organizarnos y actuar, en caso contrario seríamos incoherentes.*

# EDUCACIÓN TRANSFORMADORA: LEGADO DE PAULO FREIRE

César Picón y Nádía Rodrigues<sup>(1)</sup>



## Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una reflexión sobre la actualidad de Paulo Freire en los intentos de construcción de la Educación Transformadora en América Latina y el Caribe. Es el resultado de una pesquisa bibliográfica respaldada principalmente en el propio Freire. Se busca resaltar su propuesta pedagógica como una propuesta revolucionaria y de gran pertinencia y necesidad en los tiempos actuales que vive América Latina y el Caribe.

Palabras-Clave: Paulo Freire, Educación, Propuesta Pedagógica, Formación Docente, Transformación.

## Una nueva forma de pensar y hacer educación

Paulo Freire es un nordestino recifense que por su compromiso social logró tomar conciencia acerca de su propia transformación y a lo largo del camino de su vida se convirtió en un hombre del mundo, abierto a las diversidades de su patria chica y a las diversidades de la humanidad, proceso en el cual generó una nueva forma de pensar y de hacer

1) Educadores populares

educación, teniendo en cuenta a los oprimidos, o sea, los denominados sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión. Los aportes pedagógicos que generó lo colocan en el sitial de los grandes pensadores de la educación mundial.

La teoría pedagógica que Paulo Freire construyó no se fundamentó en meras indagaciones bibliográficas o hipótesis científicas, sino partieron de la realidad y volvieron a ella, con el propósito de contribuir a su transformación. A este respecto, una de sus frases célebres fue: **“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”** (FREIRE, 1970, p.49). Su trabajo educativo inicial se realiza a través de los Círculos de Cultura, en los que va a impulsar el interés de los participantes en estudiar y debatir sobre temas y cuestiones sociales vividas por los mismos. Esta experiencia fue ganando consistencia y fortalecimiento y sirvió para concretar otras acciones en el campo de la educación y cultura, como, por ejemplo, la creación del Movimiento de Cultura Popular (MCP/1960) en el gobierno local de Miguel Arraes en el Municipio de Recife, así como la Alfabetización de Jóvenes y Adultos que se realizó en forma exitosa en Angicos, en el estado do Río Grande de Norte en 1963. Esa experiencia tomó vuelo, por eso fue convidado a coordinar el Programa de Alfabetización Nacional del país durante el gobierno de Joao Goulart.

### **Fue exiliado, deportado y trabajó en varios países**

En razón de sus ideas revolucionarias, que implicaban un cambio total del paradigma educativo vigente, tuvo múltiples adhesiones de los movimientos sociales y de los educadores de base, también resistencias y persecución política por parte del gobierno dictatorial que se instaló en el Brasil en marzo de 1964. Paulo Freire nunca reclamó ningún reconocimiento, pero fue un gran educador perseguido por sus ideas revolucionarias en su país. En efecto, en 1964 fue acusado de subversión y pasó 72 días en la prisión y luego partió al exilio en Bolivia, Chile y después en otros países. El período de su exilio duró 16 años y regresó a su país en 1980. Durante el período de su exilio brindó consultoría internacional a países pobres, especialmente a los países latinoamericanos y africanos; también fue consultor del Consejo Mundial de Iglesias (CMI)

y en tal condición realizó consultoría educacional y de implementación de proyectos de educación relacionados con la Alfabetización, teniendo en cuenta el objetivo de contribuir a la reducción de la desigualdad social y la garantía de derechos humanos. Al regresar al Brasil retoma sus actividades a través de la Academia dando clases en la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), así como en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (PUC-SP). En 1989 asumió el cargo de Secretario de Educación del Municipio de San Pablo durante la gestión de la Alcaldesa Luiza Erundina.

### **Los pilares de su teoría pedagógica**

Debe destacarse que antes del exilio, durante y después del mismo, Paulo Freire fue construyendo los pilares de su teoría pedagógica transformadora, algunos de cuyos aspectos focales son: la concientización como una premisa fundamental para la alfabetización y los pasos siguientes de la formación humana y profesional, la relación horizontal docente-discente sin pérdida de la autoridad de este último, la autonomía de los participantes, de las y los educadores, la necesidad de la investigación, la construcción de una pedagogía que va mostrando aspectos clave para contribuir a la formación integral de calidad de los participantes, el cultivo de la reflexividad y de la creatividad, la participación activa y solidaria de quienes son los actores protagónicos de los aprendizajes, la amorosidad en el acto educativo, el compromiso social por la construcción de lo que denominaríamos actualmente sistemas diferenciados y diversificados de aprendizaje, teniendo en cuenta las características de los sujetos educativos y de sus entornos territoriales.

### **Propuesta pedagógica y metodológica**

La propuesta pedagógica de Paulo Freire tuvo como foco inicial a la alfabetización de los adultos, pero a lo largo de su trabajo educativo trascendió su aplicación a campos más amplios de la educación en una visión transformadora. Este proceso se desarrolla en tres momentos principales: **la investigación**, por medio de la problematización que lleva al descubrimiento en torno de una temática no sólo desde el punto de vista lingüístico sino social, es decir, es el análisis del significado social de la realidad, relacionando con la cultura de los actores involucrados; el segundo momento consiste en **tematizar y contextualizar** para tomar conciencia del

mundo vivido; el tercer momento, es la **problematización de la realidad** estudiada y analizada, para que el educando pase de una conciencia mágica a una conciencia crítica, buscando la transformación del contexto vivido. En la problematización se hace un ejercicio de interconexión de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, para nuevamente problematizar y descubrir los límites y posibilidades existenciales verificados en el primer momento del proceso. Estos tres momentos implican la dialectización del proceso educativo.

Analizar la realidad opresiva, como un proceso posible de superación, conduce a la praxis transformadora en una perspectiva interdisciplinaria, con el objetivo de la liberación de los oprimidos, o sea, la humanización del mundo por medio de la acción educativa libertadora. **“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”** (FREIRE, 2007).

Freire prioriza el concepto crítico de educación como diálogo entre los actores involucrados, provocando un encuentro de conciencias que debaten la realidad. Es un diálogo de conciencias sobre la conciencia de sí y del mundo. Esto implica pedagógicamente el pase de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, que debe ser asumida por la educación como práctica social e intransferible de una sociedad a otra.

La propuesta considera que los actores involucrados son detentores de saberes como la ética, la competencia profesional, el respeto al otro, el reconocimiento de la identidad cultural que, según Freire **sin un sentido de identidad, no puede haber lucha real; la alegría y la esperanza, la libertad y autoridad, la curiosidad y la conciencia de lo inacabable, la perseverancia, la decencia y la seriedad, la autenticidad, el saber de escuchar, el rechazo a todas las formas de discriminación.** De este modo, la educación, en una perspectiva cultural, se convierte en un diálogo amoroso entre educadores-educandos. En tal sentido, el conocimiento debe ser visto como producto de la existencia real, objetiva, concreta y material del Hombre y su mundo. Freire sostiene que **el conocimiento emerge, apenas, a través de la invención y la reinven- ción, de la inquietante, impaciente, continua y esperanzadora investigación que los seres humanos buscan en el mundo, con un mundo y unos con los**

**otros.**

Otro elemento interconectado con los demás es la Autonomía de los sujetos educativos y de los educadores. Estos actores protagónicos del acto educativo no pueden realizar sus aprendizajes y sus enseñanzas dentro de normas autoritarias, rígidas, burocratizantes, uniformes para todos los territorios del país como si fueran una realidad homogénea. Para superar esta situación, dichos actores deben tener autonomía. Es un punto central en la propuesta de Paulo Freire. Es necesario que el educando, desde el inicio del proceso educativo, se asuma como sujeto de la producción del saber. La autonomía, en este horizonte, es un elemento que facilita la construcción creativa del conocimiento, que en su visión es **una de las condiciones necesarias para pensar con certidumbre es que no estemos demasiado confiados de nuestras certidumbres. Para él esto significa que pensando con certidumbre se puede conocer el mundo e intervenir en el mismo.**

La autonomía es un proceso de construcción de los sujetos, por tal razón debe estar centrada en experiencias educativas que promuevan el proceso de decisión, de responsabilidad y de libertad de los educandos en servicio a las transformaciones sociales. Los aportes de las ciencias y de las tecnologías, en este horizonte de sentidos, pueden ser utilizados en la medida en que respondan a los intereses de los sujetos educativos y de sus respectivos contextos y que estén fundamentados en una ética y política de apoyo a la transformación económica, social, cultural, política, ecológica, científica, tecnológica y educativa.

La transformación señalada supone que se construyan condiciones favorables dentro de la vida democrática de la sociedad, pues la educación es un instrumento estratégico para la libertad de los sujetos educativos en democracia. En el proceso de construcción de la misma tiene que haber coherencia y consistencia y la presencia real y actuante de la ética. De ahí que Freire sostiene que **Glorificar la democracia y silenciar al pueblo es una farsa; hacer discursos sobre humanismo y negar a las personas es una mentira.**

En una sociedad democrática las personas tienen una participación activa en la toma de decisiones sobre asuntos públicos y comunitarios, ejercen su poder político sobre las condiciones económicas,



Foto: ROZEIRO PIXOTE

sociales y culturales, ejercen control sobre la producción y distribución de la riqueza, hay un ejercicio libre de la autodeterminación política, respeto y práctica de los Derechos Humanos como las libertades de expresión, de género, raza, de religión, la protección legal y las oportunidades de participación en la vida política, económica y cultural de la sociedad, es decir, de los derechos humanos en todas sus generaciones y referenciados en los sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad, marginación, pobreza, exclusión y dominación en sus diversos espectros.

En la democracia el diálogo es un mecanismo indispensable para la toma de decisiones que atañen principalmente a los intereses estratégicos fundamentales de la vida del país en sus distintas dimensiones. Un principio fundamental de la democracia es la soberanía ejercida por el pueblo. Es sustentada por principios que protegen la libertad humana y se basan en el gobierno de la mayoría, asociado a los derechos individuales y de las minorías.

Otro elemento presente en la propuesta de Freire fue el tema de la interculturalidad, aunque no lo desarrolló en detalle. Sin embargo, su definición de multiculturalidad es conocida y utilizada actualmente en América Latina como **la existencia de varios sistemas culturales dentro de un mismo territorio nacional**. Habría que agregar que, dentro

de la multiculturalidad, los sistemas culturales de un país pueden respetarse y tolerarse recíprocamente, pero no se darán prácticas interculturales mientras dichos sistemas no se interconectan en forma dinámica para generar quehaceres conjuntos teniendo como referente sus intereses **estratégicos comunes**.

### ***Papel del docente y su formación***

Sobre la formación de los educadores Paulo Freire sostiene que **“quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado”** (FREIRE, p.23). En este sentido, un educador al descubrir el arte de enseñar, estimula en el educando una curiosidad creciente haciendo que se torne en creador de su propia historia y de su aprendizaje. En su concepción, Pensar es fundamental en lo cotidiano de un educador y colocar este pensamiento en forma transparente para el educando y dejar fluir sus ideas. La investigación que hace el educador no debe ser solamente para conocer lo ya conocido, sino procurar develar lo desconocido, en lo que se refiere a los saberes de los educandos y a la realidad histórica, política y social vivida por los educandos y educadores dentro de un mismo ciclo de aprendizaje. **“Ensino porque busco, porque indago y me indago”** (FREIRE, p.29). Más allá de la investigación, el educador debe percibir la necesidad de estimular la curiosidad del educando, que suscita la imaginación, las

emociones, la capacidad de conjeturar, de comparar, de indagar para discutir la realidad y establecer una relación entre su saber y la necesidad de conocimiento del educando.

Además del respeto por el educando el educador, para el logro de los objetivos del aprendizaje de sus educandos, debe tener un conjunto amplio de medios y recursos en una perspectiva ética para conseguir los mejores resultados del aprendizaje. Esto implica que el educador enfrente desafíos y riesgos en su desempeño, aceptación de lo desconocido y rechazo a cualquier forma de discriminación. La reflexión crítica es un aspecto primordial que el educador debe incorporar en su acción pedagógica, pues mediante ella también estará ocurriendo la formación permanente de los educadores y esto conduce al desarrollo de la curiosidad sobre el pensar como un motor impulsor sobre la reflexión crítica de hoy, de ayer y de mañana. **“Todos nosotros sabemos alguna cosa. Todos nosotros ignoramos alguna cosa. Por eso aprendemos siempre”.** (FREIRE, p.39).

La evaluación y reevaluación de la acción pedagógica por el educador es necesaria para que se examine la existencia de la criticidad, de la comunicación y de la voluntad de querer cambios. Ello envuelve el pensamiento dinámico y dialéctico entre la teoría y la práctica.

El educador precisa reconocer y valorizar la identidad cultural del educando, su bagaje cultural como ser histórico, social, pensante, transformador y creador.

La construcción del saber con el educando solo va a acontecer si el educador tiene conciencia de la importancia que da a la parte social y a la comunidad en que trabaja, con el fin de aproximar los contextos en que viven los educandos con su realidad educativa.

Un educador bien formado debe estar disponible para atender las curiosidades de sus educandos, sus cuestionamientos y no solamente transmitir conocimientos, sino enseñar a aprender. Según Freire, **cuando un hombre comprende a su realidad, puede levantar hipótesis sobre el desafío de esa realidad y procurar soluciones. Así, puede transformarla y su trabajo puede crear un mundo propio, su YO y sus circunstancias.** Consecuentemente, el educador debe tener una búsqueda

permanente de concluir lo inacabado tanto en su vida personal como profesional. Debe considerar que cada educando es un ser en proceso de construcción a lo largo de su vida. Sin duda, no debe olvidarse que tanto la curiosidad como la libertad tienen que estar sujetas a límites éticamente asumidos por educandos y educadores.

Un educador debe respetar la curiosidad del educando y ser un ejemplo ético y una fuente de conocimiento, no debiendo negar ninguna información para el educando. Debe eliminar todas las formas de discriminación: machismo, racismo, clasista, entre otras (FREIRE, p.60).

### **Apuesta por la esperanza en la capacidad de aprender de educandos y educadores**

Un elemento importante en la actividad educativa es crear un ambiente de alegría y esperanza, esta última como una apuesta por el potencial del educando, infundiéndole una actitud de esperanza en su capacidad de aprender y del educador de enseñar de conformidad con los principios de una educación transformadora. También esperanza en que la experiencia de aprendizaje transformará a sus actores protagónicos en personas autónomas y participantes en la transformación del ambiente en que viven y que pueden abrir un horizonte mejor de vida haciendo uso del placer de aprender y de enseñar.

Los aportes de Paulo Freire contenidos en su obra **“A Pedagogía da Autonomia”** son fundamentos orientadores para el desarrollo educativo dentro del marco de su propuesta pedagógica revolucionaria, que tiene la virtud de presentar en forma simple y clara pautas orientadoras que son de utilidad para la labor de los educadores de los distintos niveles educativos.

### **Actualidad de Paulo Freire en los intentos de construcción de la Educación Transformadora en América Latina y el Caribe**

*Paulo Freire vive en América Latina y el Caribe y en otras regiones del mundo en las mentes y los espíritus de las personas que lo conocieron, de quienes se beneficiaron de su trabajo educativo en forma directa o indirecta, de quienes lo leyeron en portugués y en sus propias lenguas nativas, así como en las experiencias educativas realizadas y en proceso de realización. Si bien sus aportes más divulgados*

tienen como foco la alfabetización y educación de adultos, su propuesta pedagógica revolucionaria fue apropiada por personas, grupos, organizaciones del Estado y de la sociedad civil, que adecuaron en algunos casos en forma creativa, algunos aspectos de su concepción educativa que se concretó en diversos contextos sociales y políticos. Su concepción educativa es considerada como un patrimonio *inmaterial de la reflexión pedagógica actual, que funciona como una conciencia crítica y alerta permanente contra la despolitización de la educación y de la reflexión pedagógica.*

Además de lo referido, también la presencia de Freire se siente en el mundo académico, dentro del cual hay un sin número de trabajos a partir de su pensamiento. Es pertinente subrayar que no solo se trata de trabajos en el campo educativo, sino también de otras profesiones particularmente humanas y sociales.

Freire tiene un amplio acervo teórico, reflexiones que apuntan a la importancia de una educación que emana de las necesidades populares y de las demandas sociales como práctica de la libertad y de la emancipación. Una de las vías estratégicas que enfatizó, a este respecto, fue su énfasis en la negación de la neutralidad de la educación. Su creencia en la emancipación humana actualiza el desafío de construir nuevas teorías sociales contemporáneas de enfrentamiento al capitalismo vigente, que viene generando nuevas cuestiones sociales, agudizando los viejos problemas sociales

y, en general, las desigualdades, todo lo cual se opone a la emancipación humana.

Paulo Freire construyó su teoría pedagógica teniendo como base su convivencia con los educadores y educandos, movimientos populares y sociales y otros interlocutores. Su pensamiento, por tanto, se fundamenta en la práctica de vida de dichos actores. Es una teoría que se gesta desde la práctica y vuelve a ella en una relación de continuidad permanente.

Los principios que plantea Paulo Freire tienen plena vigencia en la actualidad del Brasil y de otros países de América Latina y el Caribe, particularmente en las situaciones nacionales que están viviendo sistemas autoritarios y pseudo democráticos con una libertad de expresión parametrada y vigilada; donde los derechos humanos personales, sociales, económicos, culturales y de los pueblos están siendo aniquilados. A este respecto, Gramsci resalta que el pesimismo es cuestión de la razón y el optimismo de la voluntad, así como el hecho de que **vivir significa tomar partido, los hombres no pueden existir extraños a la ciudad. Quien verdaderamente vive no puede dejar de ser ciudadano y partidario. Indiferencia es abulia, parasitismo, cobardía, no es vida...** (GRAMSCI, 1975) Para pasar de los principios a la práctica educativa con libertad es fundamental brindar prioridad a la atención de los sectores poblacionales oprimidos, es decir, en estado de vulnerabilidad, marginación, pobreza y exclusión. Es un desafío que plantea a los países



*latinoamericanos y caribeños la construcción de un Nuevo Estado de inclusión y de emancipación.*

Un aspecto vigente de su propuesta es la investigación, que Freire considera fundamental para contextualizar y enriquecer la acción educativa. En los regímenes autoritarios la investigación está siendo drásticamente reducida por considerar que es un factor prescindible y que no forma parte de las prioridades nacionales, como es el caso específico de Brasil y en menor intensidad de algunos países latinoamericanos y caribeños.

Otro de los aspectos de la propuesta freiriana es la sistematización, en cuanto proceso con una dimensión política, y que tiene actualidad por su potencialidad de generar conocimientos, aunque no en la profundidad de la investigación; es un proceso clave para analizar en forma reflexiva y crítica los procesos y resultados de una determinada experiencia educativa; proceso que no solo describe, sino analiza en forma reflexiva, crítica y autocrítica, y genera propuestas para superar los aspectos críticos de la experiencia, dar fuerza a los aspectos que están dando buenos resultados, descartar los aspectos que no están funcionando bien y en su reemplazo incorporar aspectos nuevos que contribuyan a la construcción de experiencias educativas exitosas, que pueden ser referentes para otras experiencias con las requeridas adecuaciones creativas en relación con la especificidad de los sujetos educativos y de sus contextos. En el horizonte latinoamericano se registra la falta de hábito de sistematización de las prácticas educativas, del uso político y educativo de las mismas.

Tiene actualidad el pensamiento de Freire en materia de articulación intrínseca entre la teoría y la práctica, con el propósito de generar una filosofía de la praxis, como lo plantea el marxismo. Las y los educadores de todos los niveles educativos tienen el desafío de conocer las características de sus sujetos educativos y de sus entornos territoriales. Tal conocimiento les permitirá generar estrategias pedagógicas y metodológicas para atender las diferencias de situación de los sujetos educativos en relación con sus aprendizajes y la diversificación territorial de los mismos.

Freire dio fuerza a la necesidad de organización y fortalecimiento de la sociedad civil y de sus organizaciones intermedias. Consideraba que el Estado tenía una fuerza política que se debía controlar,

vigilar y encausar en defensa de los sectores mayoritarios de la población desfavorecida, con el fin de conquistar posición y espacios para la defensa de sus derechos.

En materia de comunicación considera Freire que la misma tiene el sentido de un encuentro dialógico y de retroalimentaciones mutuas y fecundas entre los interlocutores que conduzca a la expansión de su propia cosmovisión, la construcción de nuevas alternativas teóricas y estratégicas para pensar cuestiones sociales actuales, así como a generar las dimensiones de consenso y de disputa, las dimensiones de dominación existentes y de la emancipación humana, con el fin de construir una sociedad transformadora que, por tanto, requiere de una educación transformadora, a la que Paulo Freire ha contribuido sustancialmente. Por este y otros aportes, logró la distinción justa de Patrono Nacional de la Educación Brasileña, celebrada solidariamente por América Latina y el Caribe.

#### REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: un estudio sobre su pensamiento político.** Rio de Janeiro: Civilización Brasileña, 2003
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía.** San Pablo: Paz y Tierra, 2007, p. 23.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogía de la autonomía.** San Pablo: Paz y Tierra, 2007, p.29.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogía de la autonomía.** San Pablo: Paz y Tierra, 2007, p.39.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogía de la autonomía.** San Pablo: Paz y Tierra, 2007 p.60.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogía del oprimido.** San Pablo: Paz y Tierra, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogía como práctica de la libertad.** Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1967.
- GRAMSCI, Antonio. **Cuaderno de Cárcel.** Río de Janeiro: Civilización Brasileña, 1975.
- GRAMSCI, Antonio. **Los intelectuales y la organización de la cultura.** Rio de Janeiro: Civilización Brasileña, 1978.
- SEMERARO, Giovanni. **Gramsci y la sociedad civil: cultura e educación para la democracia.** Rio de Janeiro: Voces, 2001.

# EDUCAÇÃO POPULAR NA AMAZÔNIA: O LEGADO DE PAULO FREIRE EM PRÁTICAS DE FORMAÇÃO POLÍTICA E SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

João Colares da Mota Neto<sup>(1)</sup>  
Sulivan Ferreira de Souza<sup>(2)</sup>



ENCONTRO III ENCONTRO DA CÁTEDRA PAULO FREIRE DA AMAZÔNIA - BELÉM - FOTO: ASCOM UEPA

## 1. Introdução

Neste texto, temos por objetivo refletir sobre a educação popular na Amazônia, tomando por base práticas de formação política e de sistematização de experiências levadas a cabo no primeiro semestre de 2019.

Particularmente, descrevemos a experiência do Curso de Formação de Educadores Populares, realizado em Belém, capital do estado do Pará, voltado a educadores/as populares, educadores/as sociais, defensores/as de direitos humanos e militantes de movimentos sociais, culturais e artísticos, que reuniu mais de 100 pessoas, pertencentes

1) Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, com doutorado sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Coordenador da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Integrante da coordenação colegiada do coletivo brasileiro do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe. E-mail: [joacolares@hotmail.com](mailto:joacolares@hotmail.com)

2) Pedagogo e Mestre em Educação (Universidade do Estado do Pará). Doutorando em Educação (Doutorado Latino-Americano) da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; Bolsista CNPq; Pesquisador do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, da Universidade do Estado do Pará (NEP/UFPA), Brasil. E-mail: [sulivantris@gmail.com](mailto:sulivantris@gmail.com).

a quase 80 coletivos de luta e resistência.

Na primeira parte do artigo, de maneira a refletir sobre o curso, analisamos o tema da Educação Popular como Formação Política, conceituando e caracterizando a formação política com base em discussões realizadas no âmbito do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), do qual fazem parte os autores deste texto. Apontamos também o processo de sistematização de experiências como uma importante estratégia metodológica para a formação de educadores/as populares.

Considerando que os/as educadores/as populares participantes do Curso construíram relatórios de sistematização das experiências de que fazem parte, na segunda parte deste texto descrevemos duas experiências de Educação Popular presentes no Pará: o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) e o Curso Popular TF Livre.

Muitas experiências interessantes e potentes poderiam ter sido escolhidas para análise. No entanto, nos limites deste artigo, optamos por escolher apenas estas duas. A opção pela primeira experiência deve-se ao fato de que somos vinculados como pesquisadores e educadores populares ao NEP, o que nos possibilita refletir melhor sobre suas práticas e ações coletivas. E a escolha pelo Curso Popular TF Livre deve-se ao fato de desenvolver um trabalho singular em um bairro de periferia de Belém, na perspectiva do trabalho de base, da formação política e da educação dialógica e problematizadora de jovens e adultos que se preparam para ingressar no ambiente universitário.

## 2. Educação Popular como Formação Política

Educação Popular é um conceito polissêmico e que ao longo da história intelectual da América Latina assumiu diferentes orientações teóricas e políticas. Não sendo este o espaço para aprofundar esta discussão<sup>3)</sup>, assumimos, desde já, a Educação Popular numa orientação *libertadora*, articulada em torno das ideias de Paulo Freire e de movimentos político-pedagógicos emancipatórios existentes em todo o continente latino-americano.

Para Paulo Freire (2011), a Educação Popular é um

esforço de mobilização, organização e capacitação científica, técnica e política das classes populares, visando à transformação e inclusão social. Por esta definição, percebe-se com clareza a dimensão necessariamente *política* da Educação Popular. Trata-se não apenas de um pensamento, mas de um movimento, um exercício prático, uma práxis político-pedagógica, que articula a educação à luta pela transformação social, tendo em vista um horizonte civilizatório “outro”, que, ao procurar desmontar as estruturas assimétricas de poder que estão na base do capitalismo, do colonialismo, do racismo e do patriarcado, engendra um projeto popular, inclusivo, justo e solidário de sociedade.

Mas, para que tal projeto se construa desde as bases populares, é preciso um esforço de formação política das classes subalternas, um processo conscientizador, na linguagem freireana, que permita a estas classes construir uma consciência sobre os processos de opressão a que estão submetidas e se engajem na luta pela transformação social. É exatamente isto que caracteriza a Pedagogia do Oprimido: “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17).

É neste sentido que assumimos a Educação Popular como um processo de Formação Política. No continente latino-americano, em face da conjunta adversa em que estamos vivendo, com avanço da direita e do conservadorismo, das políticas neoliberais, da ofensiva do imperialismo sobre os governos progressistas e intensificação da criminalização dos movimentos sociais, diversos coletivos de Educação Popular estão assumindo a Formação Política como uma prioridade estratégica.

Para o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL), a *Formação Política* foi definida, na Assembleia Geral de Guadalajara (México), em junho de 2016, como um dos três eixos prioritários de atuação, ao lado da *Economia Solidária* e da *Educação Popular Feminista e Antipatriarcal*.

Após um intenso processo de discussão no âmbito

3) Para aprofundamento desta discussão, remetemos o leitor para a obra *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda* (MOTA NETO, 2016).



ENCONTRO III ENCONTRO DA CÁTEDRA PAULO FREIRE DA AMAZÔNIA - BELÉM - FOTO: ASCOM UEPA

do CEAAL, tanto com as entidades filiadas quanto com outros coletivos, movimentos e redes de Educação Popular, passamos a definir a Formação Política como uma proposta cultural contra-hegemônica, capaz de fortalecer outras subjetividades e a integração dos povos da América Latina e do Caribe e sua participação em processos de transformação social com base em paradigmas emancipatórios.

Para o CEAAL (2018), a Formação Política supõe a articulação ético-política e pedagógica de três processos integrados:

- a) *O desenvolvimento da consciência crítica* e a desconstrução dos discursos e sentidos hoje hegemônicos (sustentados desde uma perspectiva colonial, patriarcal e capitalista) sobre os complexos processos históricos, políticos, econômicos e culturais pelos quais atravessa a América Latina neste período;
- b) *O esforço de mobilização* de diferentes setores das classes populares para o enfrentamento de processos de exclusão e subordi-

nação por fatores de classe, gênero, etnia e outros, assim como a defesa de direitos conquistados e sua ampliação ou generalização;

- c) *A geração de espaços de encontro e articulação* de distintos setores das classes populares para propiciar a luta coletiva contra os perversos mecanismos de exclusão social e pela construção da democracia participativa e justiça social.

A partir desta definição estratégica, em todo o continente latino-americano e caribenho, as entidades filiadas ao CEAAL estão desenvolvendo processos de Formação Política. O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), como entidade filiada, tomou a iniciativa de construir, em Belém do Pará, na Amazônia brasileira, o *Curso de Formação de Educadores Populares: Educação Popular, Dilemas da Democracia Brasileira e Resistência*, realizado entre março e junho de 2019<sup>(4)</sup>.

O curso assumiu como objetivos: a) formar educadores populares, de modo a potencializar ações político-pedagógicas de resistência nas comunida-

4) Participaram da construção do Curso, além do NEP, a Cátedra Paulo Freire da Amazônia; a linha de pesquisa “Culturas, etnias e identidades” do Grupo de Pesquisa “Amazônia: história, cultura e identidades”, da Universidade do Estado do Pará; o Grupo de Pesquisa “Educação, trabalho, tecnologia, humanidades e organização social”, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

des, nos bairros e nos movimentos sociais, culturais e artísticos; b) desenvolver processos de formação política, em diálogo com lutadores sociais, a partir das bases populares e nos seus territórios de resistência; c) fortalecer redes de resistência e solidariedade entre movimentos sociais, educadores populares, estudantes, lideranças comunitárias, que contribuam para construir a unidade necessária para enfrentar os retrocessos em curso; d) valorizar o legado político-educacional de Paulo Freire, recriando-o em contextos concretos de resistência na Amazônia paraense, constituindo, desse modo, um Movimento de Educação Popular do Estado do Pará.

Veja-se, portanto, o caráter movimentista do processo de formação política. Ao invés de palestras ministradas por pesquisadores/as a uma audiência passiva, o curso constituiu-se por meio de metodologias participativas, dialógicas e problematizadoras, em processos vivenciais que possibilitaram a articulação entre teoria e prática.

A carga horária total do curso foi de 100 horas, assim distribuídas: 40 horas para módulos organizados na forma de círculos de cultura; 40 horas para os processos de sistematização das experiências; e 20 horas para a partilha da experiência formativa nos territórios de resistência dos coletivos presentes no curso.

Quanto aos módulos, foram pensados de modo a possibilitar uma reflexão crítica sobre os processos de opressão e um aprofundamento teórico-metodológico sobre Educação Popular e várias outras temáticas relacionadas. Os módulos foram os seguintes: a) Formação histórica da sociedade bra-



EDUCADOR POPULAR JOÃO COLARES NO III ENCONTRO DA CATEDRA PAULO FREIRE DA AMAZÔNIA EM BELÉM

sileira – colonialismo, capitalismo, racismo e patriarcado; b) Neoliberalismo, crise da democracia e resistência popular; c) Educação popular como estratégia contra-hegemônica; d) Fundamentos filosóficos do pensamento de Paulo Freire; e) Metodologias da Educação Popular; f) Educação popular e o combate às opressões: interseccionalidades de gênero, sexualidade, raça e classe; g) Educação popular e o combate às opressões: processos de inclusão e exclusão de pessoas com deficiência; h) Educação, comunicação e cultura popular.

Participaram do curso em torno de 120 pessoas, ligadas a quase 80 coletivos de educadores/as populares, educadores/as sociais, lideranças comunitárias, defensores/as de direitos humanos e militantes de movimentos sociais, culturais e artísticos do estado do Pará.

Ao tempo em que estes/as educadores/as participavam dos módulos, eram incentivados a construir reflexões teórico-práticas que tomassem como ponto de partida suas lutas concretas em seus territórios de resistência, buscando alianças entre os coletivos para fortalecer a resistência popular. Também foram instigados a construir um processo de *sistematização de suas experiências*, tomando por base o acumulado teórico-metodológico da Educação Popular a respeito da sistematização.

Para Jara (1994), quando falamos de sistematização na Educação Popular, estamos falando de um exercício que está referido, necessariamente, a experiências práticas concretas. Estas experiências são processos sociais dinâmicos e complexos, em permanente mudança e movimento. Nelas se inter-relacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos, como as condições do contexto, situações particulares da experiência, ações intencionadas, percepções e interpretações dos sujeitos, resultados esperados ou inesperados.

Nesta direção, a sistematização de experiências é um processo de reflexão que surge da prática concreta, visando extrair desta prática, com protagonismo dos sujeitos que a vivenciam, ensinamentos e interpretações críticas sobre a realidade e sobre a própria experiência educativa e social, para em seguida compartilhar com outros sujeitos e movimentos o aprendizado obtido.

Ainda para este autor, a sistematização é aquela in-

terpretação crítica de uma ou várias experiências, que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervêm neste processo, como se relacionam entre si e por que se estabelecem desse modo (JARA, 1994).

Em suas próprias palavras:

lo más característico y propio de la reflexión sistematizadora sería el que ella busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo si como meterse “por dentro” de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría (JARA, 1994, p. 130).

Para Souza (2000, p. 33), neste mesmo sentido, sistematizar é “refletir ordenadamente a partir da nossa prática, submetendo tudo a uma crítica, problematizando e identificando os conflitos e contradições, analisando tudo o que fizemos, buscando os porquês e as relações entre as coisas”. Como produção de saber da experiência, “a sistematização busca identificar as ideias, os sentimentos e as formas de fazer que ela está construindo ou proporcionando aos diversos sujeitos envolvidos” (SOUZA, 2000, p. 35).

Nesta perspectiva teórico-metodológica, orientamos os participantes do curso a construir a sistematização de suas experiências e, como registro deste processo, entregaram ao final do curso um relatório com os seguintes itens, baseados da proposta metodológica de Oscar Jara, citado acima: 1) *Introdução*; 2) *Recuperação do processo vivido*, que consiste em reconstruir parte da história da organização, identificando as motivações que levaram à sua criação, as condições históricas do momento, as problemáticas que buscava enfrentar; 3) *Descrição do trabalho social/comunitário*, informando as principais bandeiras de luta das entidades, como se organizam, quem as constituem, como desenvolvem suas ações político-pedagógicas e que problemáticas enfrentam no cotidiano;



EDUCADORA POPULAR EULA NASCIMENTO NO III ENCONTRO DA CÁTEDRA PAULO FREIRE DA AMAZÔNIA

4) *Interpretação crítica da experiência*, item no qual os participantes retomam as questões críticas identificadas em suas organizações, interrogando as causas do sucedido, identificam as tensões e contradições das suas experiências, confrontam as reflexões da experiência com concepções e formulações teóricas e extraem lições para o futuro da experiência.

A sistematização de experiências foi concebida não como uma exigência protocolar para conclusão do curso, mas um processo integrado e necessário à formação de educadores/as populares, na medida em que um/a educador/a popular necessita não apenas dominar conteúdos teóricos críticos, mas, sobretudo, refletir criticamente sobre suas experiências, produzir teorias a partir do cotidiano concreto, extrair lições das tensões vividas entre o contexto e o texto, o instituído e o instituinte, a teoria e a prática, a luta e os ensinamentos da luta.

Com base nos relatórios entregues, no próximo tópico apresentaremos duas das experiências sistematizadas, como forma de evidenciar a potência dos coletivos de Educação Popular na Amazônia paraense. Uma publicação está em processo de organização em que constarão todos os relatórios apresentados, mas, para fins deste artigo, escolhemos as experiências do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e do Curso Popular TF Livre.

### **3. Sistematização de Experiências: práticas de educação popular na Amazônia**

Neste tópico apresentamos 02 experiências dos quase 80 coletivos de educadores/as populares/as que constituíram o Curso de Formação de Educadores Populares e, de modo geral, o Movimento

de Educação Popular do Estado do Pará, que está presente em escolas públicas, hospitais, centros comunitários, associações culturais, cursos populares, movimentos sociais, organizações não governamentais, que agregam uma multiplicidade de territórios e sujeitos que possuem suas singularidades, histórias e identidades.

Ao mesmo tempo em que compartilham raízes comuns, pois são movimentos populares que trazem em seu âmago as diversas “amazonidades”, isto é, emergem das ancestralidades afroamazônicas, indígenas e, sobretudo, Cabanas<sup>5)</sup>, são insurgências políticas e pedagógicas distintas, organizadas com critérios próprios e lógicas específicas, entranhadas, de todo modo, em nosso tecido social amazônico e reinventadas ao longo da história.

Nos limites deste artigo, não será possível apresentar minuciosamente as experiências, mas destacar alguns dos elementos político-pedagógicos que emergiram dos processos de sistematização elaborados, de modo a podermos refletir sobre as práticas e os desafios da Educação Popular na Amazônia.

### 3.1 Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) é vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA) e foi criado em 2002, como expansão das atividades do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALTO), que buscava atender demandas educativas advindas da população periférica paraense, desde 1995, como uma iniciativa de alunos/as e professores/as do curso de Pedagogia da UEPA.

O NEP tem como fundamento o pensamento filosófico, político e pedagógico do educador Paulo Freire, assim como seus intérpretes, e dialoga com abordagens teórico-metodológicas críticas, emancipadoras e descolonizadoras.

Ao longo dos últimos 25 anos, o Núcleo construiu uma série de projetos, cooperações e produções coletivas, que materializaram ações tais como as seguintes:

a) turmas de alfabetização e pós-alfabetização

com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços não escolares urbanos e rurais da Amazônia paraense; b) turmas de filosofia com crianças e adolescentes em escolas públicas; c) turmas de educação sexual em centro de assistência social; d) turmas de educação especial em escolas e unidades de atendimento especializado de pessoas com deficiência; e) realização de estudos e pesquisas educacionais; f) formação de educadores/as populares e professores/as das redes públicas de ensino; g) assessoria a programas e projetos educacionais; h) produção de materiais didáticos; i) realização de eventos científicos; j) publicações de trabalhos acadêmicos; k) realização de intercâmbios com outros coletivos de educação popular; l) incidência nos movimentos de educação popular e na formulação de políticas públicas educacionais.

Como um núcleo de ensino, pesquisa e extensão, atua e coopera com uma diversidade de espaços socioeducativos, uma vez que os educadores/educandos e os educandos/educadores são plurais, isto é, são sujeitos diversos, singulares e ao mesmo tempo coletivos. Sujeitos atravessados por elementos geracionais, de gênero, de raça e de classe, assim como são permeados por suas territorialidades, linguagens, culturas e memórias. A população de crianças, jovens, adultos e idosos, atendida nos diferentes espaços educacionais do NEP, é:

oriunda das classes populares. São homens e mulheres moradores de áreas urbanas periféricas e rurais ribeirinhas, de assentamentos, quilombos, entre outras. Especificamente em um dos ambientes hospitalares, no espaço de acolhimento de vítimas de escarpelamento, provenientes de acidente de barco, as mulheres que participam das atividades educacionais do NEP são oriundas de comunidades rurais-ribeirinhas. Os espaços educacionais são vistos como comunidades, na medida em que congregam um conjunto de pessoas que compartilham de um mesmo legado cultural, o da Amazônia, e as relações estabelecidas estão pautadas em valores, crenças, situações de vida e aspirações compartilhadas (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2017 p. 29-30).

5) Referente à revolta popular denominada de Cabanagem, que aconteceu entre os anos de 1835 e 1840 na província do Grão-Pará (região norte do Brasil, atual estado do Pará). Recebeu este nome, pois grande parte dos revoltosos era formada por pessoas pobres que moravam em cabanas nas beiras dos rios da região (os cabanos).

Essas comunidades pedagógicas são organizadas e nomeadas como Grupos de Estudos e Trabalhos (GET's), e nestes grupos são desenvolvidos itinerários formativos a partir das realidades socioculturais nas quais os educadores/educandos estão inseridos.

Atualmente, são 07 (sete) os grupos de estudos e trabalhos do NEP: a) GET em Ambientes Hospitalares; b) GET em Instituição de Longa Permanência para Idosos; c) GET em Escolas Públicas: Filosofia com Crianças; d) GET em Centro de Assistência Social: educação sexual com adolescentes; e) GET em educação popular com estudantes quilombolas; f) GET de Formação de Educadores/as; g) GET de Educação Inclusiva.

Em conjunto com os/as educandos/as são construídos encontros, atividades, círculos de cultura, jogos, entre outras práticas pedagógicas, que buscam problematizar o contexto local, regional e global, desenvolvendo a criticidade dos sujeitos e sua mobilização para os processos de transformação social.

Para fins deste trabalho, destacaremos apenas algumas das ações do Núcleo. O Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEF) foi iniciado em 2007 através de um projeto de iniciação científica sobre Programa de Filosofia para Crianças (PFC) de Matthew Lipman em escolas públicas. Com o resultado dessa pesquisa, os/as educadores/as do NEP começaram a refletir sobre a construção de um projeto próprio de filosofia para crianças, na perspectiva freireana, isto é, uma proposta pedagógico-filosófica centrada na construção de conhecimentos *com* as crianças, e não *para* as crianças, como na proposta de Lipman.

Conforme Oliveira (2011), a respeito das práticas do NEP nesta linha:

O ensino de Filosofia com crianças e adolescentes na perspectiva freireana aponta para uma prática pedagógica que desenvolva o diálogo entre os sujeitos, o estímulo ao ato de perguntar e levantar problemas; a criação de um ambiente educativo como espaços de

práticas comunitária, democráticas, críticas, criativas, éticas e política; e a construção de um currículo interdisciplinar, articulando os saberes filosóficos e científicos com temas do cotidiano e saberes e experiências de vida do / as educandos/as.(OLIVEIRA, 2011, p.73).

De outro modo, com Barbosa (2018), que estudou e analisou as práticas deste grupo, entendemos que:

De tal modo, a jeito de agir, em aprendizado com outros, e não adotando padrões estabelecidos, faz com que a educação freireana seja desempenhada por todos com amorosidade, ética, responsabilidade, compromisso, e em busca estável de fazer o ensino uma tarefa prazerosa e que colabore para que crianças possam aprender e ser-sujeito de sua própria vida. Refletimos que este trabalho merece atenção, porque o ensino de filosofia considerado tem por “base”, a classe oprimida, ou seja, crianças de classes populares, que habitam em situação de pobreza encarando desigualdades sociais em termos de habitação, alimentação, entre outras. E este ensino não se realiza tão somente em teorias, se realiza a partir dos anseios, dos sonhos, das dificuldades e carências dos sujeitos (BARBOSA, 2018, p. 150).

A proposta filosófica freireana é pautada metodologicamente nos círculos dialógicos, com atividades pedagógicas lúdicas, construídas de maneira coletiva com o propósito de possibilitar condições para que as crianças possam expressar suas visões de mundo, seus desejos e indagações.

Quanto ao Grupo de Estudo e Trabalho em Ambientes Hospitalares, desenvolve projetos educativos desde 2002, em vários hospitais de Belém, com sujeitos em tratamento de diversas patologias e acidentes, como tratamento de câncer, transtornos psiquiátricos, pacientes em hemodiálise, crianças em UTI, meninas e mulheres vítimas de escarpelamento<sup>6)</sup>, entre outros.

Nos hospitais, os projetos são desenvolvidos em

6) Acidente típico da região amazônica, em que o eixo descoberto do motor de pequenas embarcações agarra os cabelos especialmente de meninas e mulheres, e, com a força da rotação, arranca não apenas o cabelo e o couro cabeludo, mas também, por vezes, parte das orelhas e sobrancelhas, o que leva estas pessoas, em geral ribeirinhas, a deslocarem-se para Belém, a capital do Pará, onde se concentra a estrutura hospitalar adequada a dar encaminhamento a este tipo de acidente.



CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES BELÉM. FOTO: NEP UEPA 2

parceria com diversos profissionais, como médicos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, enfermeiros e assistentes sociais, constituindo um trabalho de educação popular integral, humanizado e interdisciplinar.

Neste momento, as ações do grupo estão voltadas para a modalidade da educação de jovens e adultos, junto aos sujeitos vítimas do acidente de escarpelamento, e com acompanhantes de crianças em Unidade de Cuidados Intermediários (UCI's) e Unidade de Tratamento Intensivo (UTI's) de um hospital público de Belém.

No relatório de sistematização de experiência produzido no Curso, os/as autores/as afirmam, a respeito deste trabalho:

Todas as práticas são pensadas a partir dos pressupostos freireanos: diálogo, humildade, paciência, amorosidade, humanização e práxis. Apesar de ser um local delicado, um ambiente totalmente diferente de uma escola,

da educação tradicionalista, os educadores trabalham atividades que estimulem o conhecimento que esses sujeitos já possuem. Além disso, ações que trabalhem a autoestima e o amor próprio desses indivíduos, que acabam sendo invisibilizados e marginalizados dentro do ambiente hospitalar. Isto ocorre, pois, geralmente essas pessoas que vem para a capital acompanhar as crianças, são sujeitos que moram em cidades pequenas, muitas vezes as cidades são bastante distantes da região metropolitana. Assim, na maioria dos casos são pessoas muito jovens e que não possuem uma escolaridade avançada, por esse motivo, esses indivíduos não conseguem se comunicar com os profissionais da saúde – esses utilizam termos técnicos para se comunicar com os responsáveis. O NEP busca sempre executar uma pedagogia crítica e humanizadora, de maneira que os educandos consigam ter uma visão de mundo mais autônoma, sabendo se posicionar diante das problemáticas presen-

tes em seu meio social (NUNES et al, 2019, p. 5-6).

Outro espaço de atuação do Núcleo é uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILP), antes chamada, de forma estigmatizada, de “asiló”. As atividades neste espaço iniciaram em 2006 e seguem até os dias atuais, enfrentando uma série de desafios, como o abandono de familiares, a ausência de políticas públicas efetivas para idosos, a depressão, a desassistência do Estado, entre outros. Ao longo da vida, grande parte destes idosos foi impedida de iniciar ou avançar em seu processo de escolarização, de modo que as atividades que o Núcleo desenvolve abrangem leitura e escrita, compreensão histórico-social do mundo, trabalhos de integração, atividades corporais, musicais, teatrais e lúdicas.

Segundo Nunes et al (2019), a respeito do trabalho desenvolvido com os idosos neste ambiente:

Todas as atividades iniciam com o círculo de cultura, os educandos explicam como estão e em seguida os educadores explicam qual tema gerador será trabalhado naquele dia. Os temas geradores são escolhidos no decorrer das atividades, quando surge um tema que precisa ser trabalhado os educadores anotam e montam um planejamento para realizar essa atividade. Exemplos de temas geradores que já surgiram no grupo foi, a diversidade de famílias, diversidade de religiões, sentimentos, trabalho, etc. Todos os temas têm o objetivo da transformação social, os preconceitos e as intolerâncias precisam ser combatidos através do diálogo (p. 8)

Ainda segundo estes/as autores/as, as atividades desenvolvidas com os idosos precisam ser lúdicas e prazerosas, levando em consideração as especificidades dos/as educandos/as, que conta, por exemplo, com educandos cegos, uma educanda com baixa visão, um educando que tem o transtorno do espectro do autismo, além de educandos/as com baixa mobilidade. Neste sentido, a Educação Popular precisa se realizar numa perspectiva de educação inclusiva, que viabilize processos de comunicação, participação e acessibilidade.

Além dos trabalhos de educação popular nas comunidades desenvolvidos pelo NEP, uma forte característica do grupo é o desenvolvimento de

pesquisas e estudos em campos como a educação popular, a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos e a educação do campo. A pesquisa é compreendida como um princípio educativo e como uma ferramenta crítica de reflexão sobre as práticas, possibilitando, ainda, o desenvolvimento da formação de pesquisadores/as em nível de iniciação científica, graduação, pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Por meio da pesquisa e da ação militante, o NEP está articulado a um conjunto de redes regionais, nacionais e internacionais de educação popular, como a Cátedra Paulo Freire da Amazônia, a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia, o Centro de Documentação e Memória em Educação de Jovens e Adultos da Amazônia, a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia, a Rede Freireana de Pesquisadores, o Observatório Nacional da Educação Especial, a Rede Mover e o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe.

### 3.2 Curso Popular TF Livre

O coletivo surge em 2016 na conjuntura do golpe institucional que depõe a presidente da república Dilma Rousseff (eleita em 2014) e da série de ocupações estudantis em escolas, institutos federais de ensino e universidades que ocorreram em todo o Brasil contra a aprovação de uma Emenda Constitucional que congelou recursos para as áreas sociais por 20 anos, e que ficou conhecida como a “primavera secundarista”.

No Estado do Pará não foi diferente, escolas da capital e do interior do estado participaram das mobilizações, exigindo melhoras estruturais nas escolas, lutando por mais financiamento e autonomia e contra as medidas de austeridade econômica e retrocessos sociais sendo executadas pelos Governos Federal e Estadual.

Após a primavera estudantil, alguns estudantes e professores de uma escola ocupada no bairro da Terra Firme (periferia de Belém) pensaram em como dar continuidade ao processo de organização e formação política que foi engendrado durante os movimentos de ocupação e, em virtude dessas reflexões coletivas, nasce o Curso Popular TF Livre.

Segundo os/as autores/as do relatório de sistematização da experiência do Curso TF Livre:

O Curso Popular TF Livre hoje está no território em processo de consolidação. O nosso corpo docente é composto de sete licenciados nas disciplinas: artes, língua portuguesa, geografia, história e filosofia e outros educadores que ainda estão em formação. Em 2019, a expectativa é de formaram-se mais seis, em diversas áreas. Isso é renovação qualitativa para o SINTEPP (Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Pará) em curto prazo, sem falar que temos 3 doutores e 1 mestre, que garantem nossa parceria com as Universidades Públicas do Estado: a UFPA e a UEPA (SILVA et al, 2019, p. 4)

O curso tem como objetivo democratizar o conhecimento historicamente construído, isto é, contribuir na formação política e pedagógica de jovens da periferia para que possam realizar os processos de seleção para admissão nas Universidades Públicas. No entanto, é importante destacar que os objetivos do curso são maiores que a mera admissão na universidade, pois o curso tem um compromisso político com o bairro e a população da Terra Firme, com o fortalecimento das lutas por melhorias infraestruturais, por saneamento básico, por espaços culturais e esportivos, ou seja, ações coletivas para intervir no próprio bairro em conjunto com os moradores e com outros movimentos sociais e culturais da Terra Firme.

Nas palavras dos/as educadores/as do Curso:

A palavra de ordem “Ninguém solta a mão de ninguém”, na prática, é o TF Livre. Nosso contato é olho no olho e mão na mão. Nosso trabalho de base retoma, portanto, o processo de nucleação para que em cada rua do bairro possamos ter uma célula a debater o dia-a-dia, a crise, a ausência do poder público, fazendo também o grande debate contra o capital. Estamos unindo corações e mentes na busca da construção de uma sociedade feminista interseccional, ecosocialista, anti-machista, anti-LGBTfóbica, antirracista, anticapitalista, anti-imperialista, antifascista e a favor da autodeterminação dos povos do mundo. Por fim, lembremo-nos Rosa Luxem-

burgo “quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem” (SILVA et al, 2019, p. 5).

O TF Livre é formado por estudantes de graduações e docentes (de áreas como artes, língua portuguesa, geografia, história e filosofia), assim como parcerias com a Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará e sindicatos de diversas categorias.

Além de trabalharem os conteúdos exigidos pelos exames de admissão universitária, o curso problematiza os processos de exclusão social, refletindo sobre o processo excludente para ingressar no ambiente universitário, perpassando pelo entendimento da construção coletiva e democrática do conhecimento aos problemas macroestruturais do país e do mundo.

De acordo com interpretação crítica dos/as educadores/as do TF Livre:

Nessa perspectiva, se tem as questões de confronto com a atual conjuntura vivenciada pelo bairro, e discutida também nacionalmente, com o intuito de saber o que a periferia realmente acha dessas ações e compreender as suas respostas quanto a essas desigualdades. O método Paulo Freire muito debatido no curso do Educador Popular se tem utilizado desde a fundação do TF Livre, nos permitindo uma transmissão de conhecimento não do professor para o educando, mas entre o professor e o educando. Partindo do princípio de dialogar com o conhecimento, as informações e os fatos, para que se tire as conclusões necessárias e condizentes com a realidade discutida. Assim, o processo de ensino aprendizagem se faz presente e pode ser facilmente identificado nas aulas e depois das aulas (SILVA et al, 2019, p. 6).

Segundo os/as autores/as, o TF Livre tem por princípio colocar em debate as questões que envolvem a atualidade e o futuro de nossa sociedade, combatendo o racismo, o machismo, a lgbtfofia e toda e qualquer forma de opressão e exploração. “Isso já está nas relações interdisciplinares dos seus educadores, mas também ocorre em momentos em que as aulas são coletivas com os próprios educadores e convidados/parceiros do projeto” (SILVA et al, 2019, p. 6).

Neste sentido, algumas das temáticas já debatidas com a comunidade da Terra Firme e os/as educandos/as do projeto foram: a vida das mulheres negras e periféricas, a contrarreforma da previdência e suas consequências para a destruição de direitos sociais, a necessidade de lutar pelo fortalecimento do Sistema Único de Saúde, entre outras.

Conforme a interpretação da experiência, Silva et al (2019) afirmam que o TF Livre parte do conceito de diálogo apontado por Paulo Freire, que se manifesta na forma como os conteúdos são trabalhados com os/as educandos/as não só em sala de aula, mas em todos os movimentos e atividades interdisciplinares desenvolvidos pelos/as educadores/as populares que compõem o Curso.

Diferenciando-se de cursinhos preparatórios particulares, voltados meramente para a aprovação nos vestibulares, e tendo o lucro como objetivo mercadológico, o TF Livre pauta-se numa perspectiva de libertação e, dessa forma, “conseguimos fazer com que aquele aluno da periferia, onde o ‘conhecimento’ e a ‘informação’ não chegam da mesma forma como chega para alunos de cursos particulares preparatórios para o vestibular, se enxergue

enquanto sujeito social” (SILVA et al, 2019, p. 9).

Outro diferencial do curso é o forte apelo à interdisciplinaridade, ao invés do tradicional modelo disciplinar de ensino, que segmenta os conhecimentos em áreas do conhecimento incapazes de se comunicar. Sobre isto, Silva et al (2019) afirmam que o uso da interdisciplinaridade em sala de aula possibilita que os/as educadores/as trabalhem conceitos e temas que possibilitam a construção do senso crítico por parte dos/as educandos/as.

Na área de Linguagens, por exemplo, com as aulas de produção textual, é possível e notório a estimulação do pensamento ao apresentarmos, em forma de debate, temas relacionados ao: Racismo, Segurança pública, Saneamento básico etc. A fim de que ele se enxergue enquanto sujeito social daquele “possível tema de redação do Enem” e, ao mesmo tempo, de que esse debate sirva como ferramenta de análise para questionamentos e reflexões sobre a realidade no qual este aluno pertence, além de essencialmente oferecer o estímulo à produção de textos (p. 9).



ENCONTRO III ENCONTRO DA CÁTEDRA PAULO FREIRE DA AMAZÔNIA - BELÉM FOTO: ASCOM UEPA 2



EXPOSIÇÃO SOBRE O LEGADO DE PAULO FREIRE ORGANIZADA POR PROFESSORES E ALUNOS DA UFRR. FOTO NEP UEPA

Em seu relatório de sistematização de experiência, os/as autores/as reconhecem a importância do Curso de Formação de Educadores Populares para a construção de conhecimentos no âmbito da Educação Popular. Conhecimentos que os/as levaram, por exemplo, a entender melhor “que não é suficiente que o oprimido tenha somente consciência crítica da opressão, mas que se disponha a transformar essa realidade, configurando um trabalho de conscientização e politização” (p. 10).

Percebe-se, assim, a partir das reflexões dos/as autores/as, a importância da pedagogia da libertação de Paulo Freire que, aliada à leitura crítica da realidade dos/as educadores/as e educandos/as, contribui para o fortalecimento e engajamento de homens, mulheres, jovens e idosos na constituição das lutas pela transformação social em uma das maiores periferias da cidade de Belém, a Terra Firme.

#### 4. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos os esforços de constituição de um Movimento de Educação Popular do Estado do Pará, que perpassou inicialmente pela integração de diversos coletivos sociais em um Curso de Formação de Educadores Populares, forjado

na perspectiva da formação política de educadores/as populares, lideranças sociais, defensores/as de direitos humanos e militantes de movimentos sociais, culturais e artísticos.

O tema da formação política configura-se como de fundamental importância na conjuntura que vivemos na América Latina e, especificamente, no Brasil, em função do avanço da agenda neoliberal, dos ataques aos direitos conquistados pela classe trabalhadora, do desmonte de políticas sociais e da perseguição ideológica ao pensamento crítico, particularmente às ideias de Paulo Freire. A Educação Popular, como concepção e movimento pedagógico, apresenta-se como uma importante ferramenta de luta contra as opressões e desigualdades, e tem muito a contribuir na perspectiva da formação política da classe trabalhadora, fazendo avançar o trabalho de base nos territórios de resistência.

Com o propósito de potencializar o trabalho de base, o Curso de Formação de Educadores Populares reuniu diversos coletivos com militância político-pedagógica de base freireana, atuando de distintas formas nos mais plurais territórios do Estado do Pará. Contribuiu, também, para os processos de sistematização de experiência, que foi uma

metodologia integrada ao processo formativo dos participantes.

Com base nos relatórios de sistematização de experiências, elegemos dois projetos de educação popular para descrição e análise do seu trabalho social/comunitário: o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, com atuação em hospitais, escolas, instituição de longa permanência para idosos e outros; e o Curso Popular TF Livre, voltado a jovens e adultos de um bairro popular de Belém, que estão em processo de preparação para o ingresso nas universidades, por meio de uma educação crítica, conscientizadora e dialógica.

As duas experiências evidenciam a vigência do legado de Paulo Freire, recriado em contextos concretos de resistência político-pedagógica na Amazônia brasileira. Paulo Freire não é lido como um autor a ser repetido, mas reinventado, levando-se em consideração as especificidades da educação popular na Amazônia, que conta com sujeitos, territórios e lutas sociais singulares e distintas.

Espera-se que este trabalho contribua para a sistematização dos processos de organização e luta do Movimento de Educação Popular do Estado do Pará, na perspectiva de que se fortaleça para fazer os enfrentamentos necessários que a atual conjuntura requer.

## Referências

- BARBOSA, Cléuma de Melo. *O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal doPará, Belém, 2018.
- CEAAL. *Estrategia de Formación Política del CE-AAL*. San José-Costa Rica: CEAAL, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- JARA, Oscar. Tres posibilidades de la sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización. *La Piragua*, Santiago, n. 9, p. 129-135, 1994.

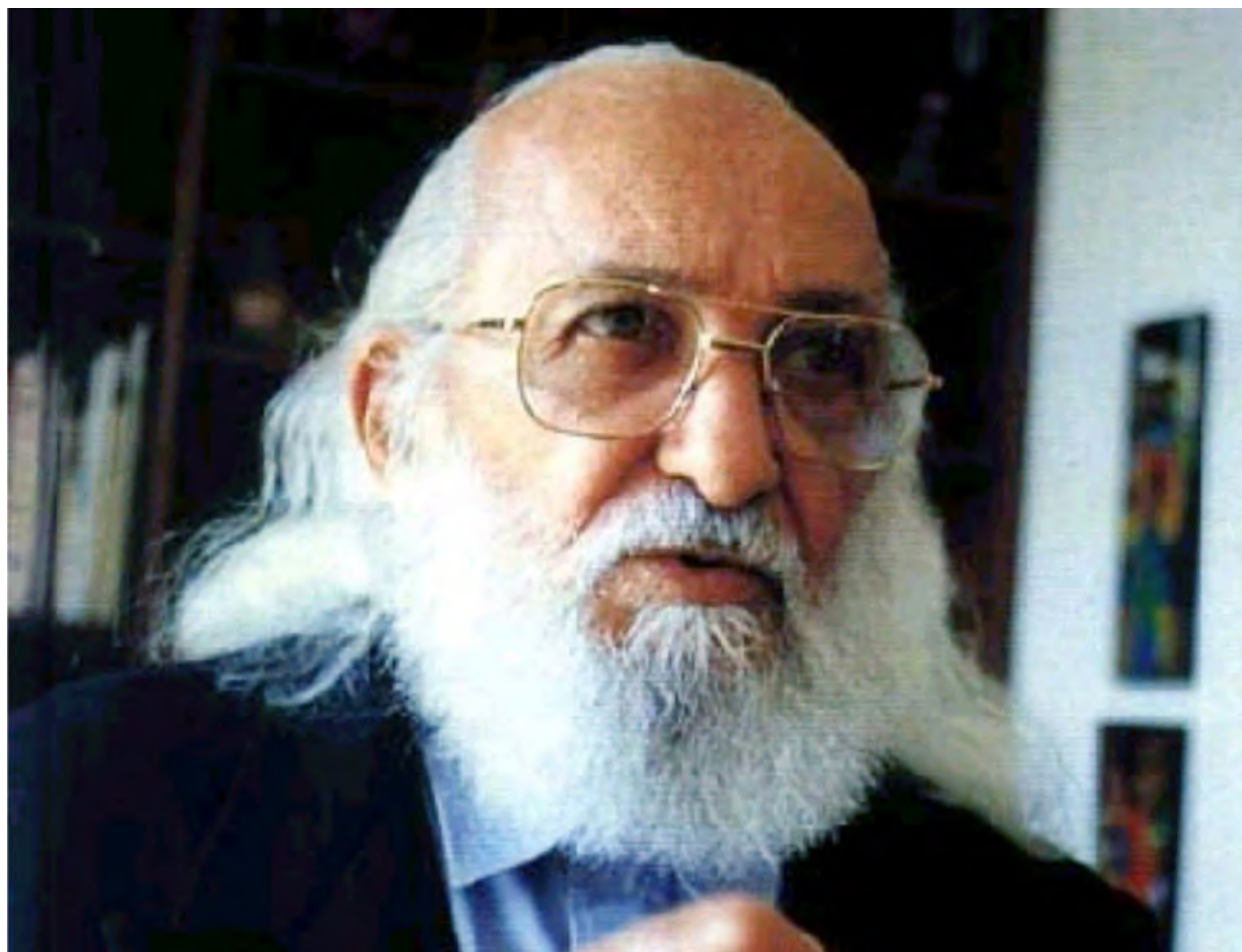
- MOTA NETO, João Colares da, OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 23-35, set./dez. 2017.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.
- NUNES, Beatriz Siqueira et al. *Relatório das atividades do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)*. Belém, 2019 (no prelo).
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). *Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos*. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011.
- SILVA, Aina Hana Sarges et al. *Relatório TF livre: uma experiência estratégica em um bairro periférico de Belém-PA*. Belém, 2019 (no prelo).
- SOUZA, João Francisco de. Sistematização. In: FUMAGALLI, Dirceu; SANTOS, João Marcelo Pereira dos; BASUALDO, Maria Esther (Orgs.). *O que é sistematização? Uma pergunta. Diversas respostas*. São Paulo: CUT, 2000.



EDUCADOR POPULAR SELVINO HECK NO III ENCONTRO DA CÁTEDRA PAULO FREIRE DA AMAZÔNIA

# PAULO FREIRE EN CHILE: CLAVES PARA EL CAMBIO POLÍTICO-INTELECTUAL-PEDAGÓGICO

Diego Cabezas<sup>(1)</sup>



## *Introducción*

**P**aulo Freire, para Gadotti (2003), es un autor original que no se sometió ni siguió corrientes pedagógicas acríticamente, él “creó pen-

samiento vivo” encauzado desde la perspectiva de los oprimidos (p.345). Por lo anterior, no nos podríamos plantear algo diferente a lo que el mismo Freire realizó, una lectura crítica de su mundo desde el lugar de enunciación de las luchas socia-

---

1) Educador Popular y Militante de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, Santiago, Chile. Militante de la Red Trenzar. Doctor (C) en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile. Docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. [Diego.cabezas.b@gmail.com](mailto:Diego.cabezas.b@gmail.com)

les y los oprimidos, no lo podríamos considerar un “gurú”, algo que el mismo repudiaba (Gerhardt, 1993). Lo que nos proponemos es mantener su obra viva y actual, no es un autor superado como algunos intelectuales proponen (Gómez, 2008), Paulo es sí un referente político y pedagógico que dio fuerza y sustento teórico a todo un movimiento, o mejor dicho, movimientos revolucionarios en el plano educacional y cultural.

Este pequeño escrito en particular tiene como objetivo general dar cuenta de cómo Chile, sus oprimidos y oprimidas, sus intelectuales y sus instituciones son claves para el cambio político-intelectual-pedagógico de Freire; cambio que se suscitó durante el viaje de exilio en nuestro país, que se puede clasificar también como un viaje cívico (Devés, 2003), y como su pensamiento en particular y los viajes en general se puede proyectar a nuestros días como elementos centrales para la construcción de mejores sociedades.

En este pedagogo se da la lucha por cimentar un pensamiento educativo que sirva para la liberación de las y los oprimidos en tanto sujetos históricos capaces de co-construir sus propios procesos y territorializar este pensamiento que releva la importancia de los procesos políticos y pedagógicos locales, donde el viaje juega un rol primordial para gatillar procesos intelectuales, en este caso, revolucionarios de tono liberacionista. Es así como entendemos y planteamos que Paulo Freire sustenta su propuesta y transformación en la relación que se dio con las y los intelectuales que “leen y dicen su propio mundo”, y en el uso que hizo de las instituciones gubernamentales para desarrollar su práctica y pensamiento. Creemos que esto es una forma de incentivar el intercambio y viaje de otras y otros educadores de Nuestramérica en pos de potenciar nuestros procesos pedagógicos y revolucionarios.

Con un diagnóstico radicalmente debastador de los sistemas educativos latinoamericanos, centrado en la relación educador-educando, que es conceptualizado en la *Pedagogía del Oprimido* (1969) como una “Educación Bancaria”, adormecedora y adoctrinante, Paulo Freire lleva a cabo una carrera intelectual y militante que ha sido tanto alabada como cuestionada. Sin embargo, no hay duda que es uno de los intelectuales más destacados y relevantes de Nuestra América, fue quien posicio-

nó a este continente como pionero en el campo educativo heredándonos y dejando como legado la Educación Popular, con lecturas diferentes de las realidades sociales que nos aquejaban desde, para y por las y los oprimidos (Brito, 2008, p.31)

### ***Su Camino a Chile***

Sus obras intelectuales dieron inicio con la publicación de *Educação e atualidade brasileira* en Recife durante el año 1959. Es aquí donde Paulo comienza a desarrollar y dar forma a su pensamiento centrado en las problemáticas de las y los educandos y su comunidad; y generar un pensamiento, que desde una práctica pedagógica democrática, podría asistir al conjunto de la población en condición de opresión a pasar de una posición inicial de conciencia intransitiva a una conciencia mágica ingenua, hasta una conciencia crítica. Posteriormente, Paulo escribió *Alfabetização e conscientização* 1963, un año antes del golpe de estado en Brasil. En este trabajo sistematiza las concepciones políticas de “campesino”, donde llena esta categoría de contenido, entre otras cosas, dotándolo de la calidad de sujeto histórico y político; que si bien no posee ni tierra ni muchas veces recibe salario, sí tiene un mundo rico en relaciones sociales. (Duso, 2015). Aunque esta puede ser la lectura realizada desde la reflexión del propio Freire, para Gadotti y Torres (2001), ésta nace de todo un movimiento de ligas campesinas en los años 50s que no cabía dentro de las categorías de propietarios ni proletarios. Si bien en ambos trabajos cita y hace referencia a una serie de autoras y autores brasileños, la mayor parte del aparatado teórico de ambos trabajos se basa en lo que le aporta su paso por el Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), el cual tiene una gran influencia europea y norteamericana. (Gadotti, 2001). A pesar de esto, Devés (2003) remarca que el ISEB tiene una influencia central en Freire, en la cual comenzó a pensar su propia realidad como problema central, como lo hacían muchas de las y los intelectuales que laboraban en el ISEB. Entonces, pasó de buscar la intelectualidad Europea como legitimación, desde el ser como el centro, a tener una mirada más interna hacia un ser como nosotras y nosotros mismos. Y es desde esta base intelectual que parte su viaje a Chile.

Entre 1947-57 Paulo fue director y superintendente del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de Industria (SESI) en su país natal.

Es aquí donde comienza su contacto directo con la Educación de Adultos. Paulo tiene como motor central de su acción intelectual y pedagógica su profundo deseo por alfabetizar a las y los oprimidos, tanto en letras como en política. Desde la experiencia iniciada en el Departamento de Educación, desarrolla lo que posteriormente sería conocido como el Método de alfabetización de adultos, o método psicosocial (Rodríguez Brândao, 1981). Este es el método que lo lleva a ganar la confianza necesaria de los organismos gubernamentales que le permitieron participar en los procesos de alfabetización de adultos en Chile. Cabe mencionar que la labor destacada de Freire no sólo se sustentaba en su trabajo intelectual, sino que también en su trabajo práctico en terreno, por algo reconocía que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción” (1967, p.7).

Mientras Paulo trabajaba en el ISEB, Brasil sufrió un brutal golpe de estado. Al inicio de la dictadura Paulo fue apresado rápidamente, y al ser liberado viajó a Bolivia y de ahí a Chile. De acuerdo a Fausto Franco (1973) Chile poseía una situación inmejorable en el plano político, un contexto donde Freire podía llevar a cabo su praxis educativa sin tantas reacciones “sectarias”. Chile fue un punto de transformación y lugar de tremenda relevancia en su pensamiento y práctica. El viaje aquí deja de sólo ser un traslado de lugar geográfico, transformándose en encuentro con personas y culturas diferentes, potenciado por la extrañeza del lugar de origen. El mismo Freire, al pensar en Chile declara “De repente, aún con nostalgia de Brasil, queríamos especialmente Chile, que nos mostró América Latina de un modo jamás imaginado por nosotros” (2002, p.53). El educador entonces amplía su territorio de pensamiento, siendo Brasil y sus problemáticas su punto inicial de enunciación, en Chile descubre y se posiciona desde América Latina como una sola.

### **En Chile**

A finales de 1964, cuando Paulo llega a Chile, según Chonchol (2014), ya habían varios brasileños exiliados trabajando en el territorio; uno de estos, era Paulo De Tarso Santo, quien conocía a Freire muy de cerca, ya que había sido ministro de educación y estaba al tanto de su trabajo (Beloch y Alves de Abreu, 1974). La mayor parte de ellas y ellos trabajaban en el Instituto de Capacitación

para la Reforma Agraria (ICIRA). Si bien el trabajo de Freire era ampliamente conocido dentro de los círculos de la alfabetización de adultos y adultas dentro de Brasil, fuera de éste no era tan relevante. Los brasileños exiliados en Chile sí conocían a Freire, y fueron ellos los que presentaron a éste con Chonchol y le solicitaron que le ayudara a buscar trabajo. (Chonchol, 2014). Paulo Freire trabajó bajo la jefatura de Jacques Chonchol en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), también en la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) y en el plan de alfabetización de adultos del ministerio de educación chileno.

Si bien se considera el paso por Chile acotado en tiempo (Morrow y Torres, 2002), éste es algo más que subjetivo, ya que su producción eidética fue cuantitativamente profusa y su reflexión política abundante. Según lo planteado por Austin, (1997) “he became involved in agrarian reform projects that radicalized his approach in a more Marxist direction.”

Dentro de su trabajo en conjunto, Chonchol (2014) declara que no sólo era un trabajo meramente técnico de alfabetización, sino que también político que “en el proceso de ayuda iba también un proceso de organización y de toma de conciencia.” (p.159). Este era el tiempo de la Reforma Agraria del gobierno de Frei, que para mucha gente era considerada una modernización demasiado radical, lo que produjo un sin número de conflictos al interior del partido oficialista, la Democracia Cristiana (DC). El trabajo de Freire en el ICIRA por un lado, como parte de los equipos que ayudaban a organizarse a los campesinos, era escuchar lo que éstos necesitaban y aprender de la realidad chilena; y por otro, era consultor en el CORA y Ministerio de Educación asesorando con su programa de alfabetización de adultos. (Gadotti, 2003) Cuando comenzó su trabajo en el CORA, su método y accionar fue considerado como radicalmente comunista (Morrow y Torres, 2002.); es aquí cuando recibió el apoyo de otro militante DC, Waldomar Cortés, no tanto por coincidencias ideológicas completas, si no por el diagnóstico común en cuanto a la alfabetización de adultos, no se podía trabajar con los mismos materiales que con las y los niños. Chonchol (2014) también nos ayuda a entender que Cortés, quien estaba a cargo del CORA e introdujo en éste a un equipo técnico de diferentes orígenes políticos, compartía con Freire, además, la visión

social cristiana, que era el motor de la DC; por lo que ambos tenían la conciencia de que estas no eran sólo instituciones técnicas, pero también una herramienta para “disminuir el abismo que separa aquellos que participan efectivamente en la vía de la sociedad, y aquellos que no participan” (p. 157). En su quehacer en Chile, Paulo mostró todo su profundo humanismo.

Paulo llega a Chile poco días después de que asumiera el presidente Eduardo Frei, al cual Freire calificaba de “el gobierno reformista burgués de la Democracia Cristiana” (1977, p.150). En el país se sentía un clima de euforia, como si hubiesen acaecidos cambios radicales, clima que le parecía extraño a Freire, quien venía desde el trabajo bajo un gobierno popular que pretendía reformas y cambios mucho más profundos que los del gobierno DC (Freire, 1977). Si bien la tradición humanista-cristiana tenía una fuerte influencia en Freire, el educador tuvo diferencias profundas de pensamiento y de acción con los militantes de ese partido. Cuenta que en una de las tantas reuniones a que asistió sólo recibió insultos por su

radicalidad, fue incluso tratado de “niño incapaz de entender el contexto” (Freire, 2002, p.55). Sumado a lo anterior, como otro elemento de su lectura de lo política coyuntural del país durante su larga visita, Freire leyó de forma positiva lo hecho por el MIR y la rotura de la Democracia Cristiana, lo que eventualmente culminó con la creación de MAPU y la Izquierda Cristiana, militantes con los que Freire tenía una cercanía mayor dentro de la DC. Con casi treinta años de distancia, miraba con nostalgia y crítica aquella época, la que según él carecía de unidad en la diversidad y de tolerancia, lo que podríamos vincular con su creencia en el diálogo como motor de los procesos de alfabetización y políticos. Según el pedagogo, estos eventos finalmente opacaron el trabajo de utópicos y soñadores que trabajaban para luchar desde las y los oprimidos contra quienes eran sus antagónicos, la clase burguesa; por esta falta de tolerancia y falta de políticas de concesión con límites éticos (Freire, 2002, P.58). Freire desde su posición de educador militante del movimiento popular leía la realidad educativa siempre dentro de un contexto político-



Foto: Víctor Ibarra/IMDEC

cultural que era lo que potenciaba su praxis educativa. Aun así, quienes más hondo calaban en el corazón e intelecto de Freire, no eran los militantes de partidos políticos, sino que las y los campesinos que trabajaban y se concientizaban políticamente dentro de este contexto social (Freire, 2002).

Freire por tanto, no era un pedagogo cualquiera, era uno más que consiente de la realidad política, no como algo que le interesara incidentalmente, pero como un elemento central constitutivo de su trabajo intelectual y educativo. En lo anterior, es en uno de los planos que Chile contribuyó en Freire, como bien él decía “mi práctica en el exilio me politizó intensamente” (Willianson, 2001, p.1964)

De acuerdo con Guzmán y Dosil (2017) mientras Paulo vivía en Chile se trasladaba algunas temporadas a Cuernavaca, donde asistía regularmente al CIDOC invitado por Ivan Ilich, a quien conoció a principios de los 60s, para coordinar o asistir a los seminarios. En este sentido Costa e Silva (2015) destaca que el CIDOC era “num lugar obrigatório para o estudo e para a prática de educação revolucionária no mundo inteiro” (p.6). Cobra sentido entonces el entender el exilio en Chile para Freire como un trampolín a pensar y vivir Latinoamérica en tanto lugar geográfico e intelectual.

En su paso en Chile, Freire colaboró estrechamente con el gobierno de la Democracia Cristiana. Sin embargo cuando llegó el gobierno de la Unidad Popular su involucramiento con los procesos pedagógicos y alfabetizadores disminuyeron considerablemente y se limitaron a asesorías específicas y esporádicas. Luego de su partida, visitó posteriormente tan solo dos veces el país, lo que sucedió durante el período del gobierno de la Unidad Popular, con quien coincidía en la idea explícita de superación de lucha de clases y la superación de la contradicción de poder del pueblo y gobierno (2002, p.56). El educador, ya viendo con lejanía su paso por Chile, leía con ojos de aprobación el trabajo educativo del MIR que realizó múltiples trabajos de Educación Popular; el cual presenció de primera mano al alojar una noche en la población Nueva la Habana, durante los inicios de 1973 (2002, p.57).

### ***Las y los campesinos en Chile***

Teniendo siempre presente que Chile fue un punto

de inflexión al radicalizar su ideario, el trabajo que hacía en alfabetización, en donde aprendía y ponía en práctica su pensamiento, fue alterado de igual manera, donde la tolerancia, el reconociendo que las culturas son diferentes y el deber de estar al tanto de sus aspectos negativos a ser superados eran elementos centrales. Sobre todo en un comienzo, cuando se dieron los primeros contactos con las y los educadores locales, era mucho más lo que él escuchaba de lo que hablaba; y, si es que en algún momento lo hacía, era para relatar la práctica que había tenido en su Brasil natal. (1977, p.16). Aprendiendo con y de ellas y ellos, de las y los trabajadores de las fábricas y sobre todo de los campos, fue que Freire se conectó con la realidad social y política del país, de forma más profunda y enriquecedora que con los intelectuales con los que trabajaba en el Indap. Según el mismo Freire (1977), sólo hubo una cosa que repitió sin ningún cambio, y eso fue la no separación del acto de enseñar del acto de aprender, lo que fue hecho con la conciencia de que no se puede traslapar al contexto chileno lo que había realizado en el contexto o contextos brasileños. Por tanto empezó a trabajar reconociendo, que las ideas no viajan con sus contextos, y no son leídas de la misma forma en contextos diferentes al de origen; o en palabras del propio Freire “las experiencias [y las ideas] no se trasplantan, sino que se reinventan” (Freire, 1977, p.114).

A raíz de lo anterior, y como evidencia de lo positivo que fue su paso por Chile, Freire afirma que algunas de las mejores prácticas de alfabetización en las que participó son las de Chile (Freire, 1977, p.114). No tan sólo por la eficacia, sino que además porque se dio cuenta que las y los educadores, aun siendo campesinos, no tenían ninguna intención de urbanizarse, como pasaba en muchos lugares de Brasil, al contrario le mostraron que sus sueños de progreso están enraizados en su propia comunidad (Freire, 1977).

Otras de las particularidades de su trabajo en Chile, era que en varias de las conversaciones y diálogos que tuvo con las y los campesinos, estos argüían razones inmediatas y materiales para la alfabetización con razonamientos de capacitación técnica debido a la materialidad coyuntural de la reforma agraria; ésto estaba lejos, o por lo menos diferente, a lo que realizó en Brasil, donde la alfabetiza-

ción era eminentemente política, realizando un vínculo estrecho entre ésta y la conciencia política del pueblo, llegando muchas veces, en diálogo con campesinos, a una crítica al modo de producción capitalista y a un análisis crítico de las relaciones sociales de producción. (Freire, 1977, p. 149). Por tanto, Freire tuvo un trabajo más arduo, pero no por eso menos fructífero, en términos de alfabetización, el diálogo entre lo político y lo pedagógico se tuvo que intencionar constantemente en Chile, con mucha más fuerza que en Brasil. Quizás, a raíz de lo mismo, es que Freire se vio sorprendido por el tiempo sin límites que comúnmente parecían requerir los campesinos para apaciguar la necesidad de compartir y decir su palabra, la necesidad de romper la “cultura del silencio” el cual era el primer paso para rehacer y releer su mundo (Freire, 2002, p.59).

Es aquí donde se produce el punto de maduración en su pensamiento, que está estrechamente entrelazado y enredado en su práctica político-pedagógica, reconociendo la labor política a la vez que pedagógica del educador, Freire plantea que se debe posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje sin un discurso o práctica autoritaria y sectaria por parte de las y los educadores, el cual emerge de su realidad y se vuelve hacia ella misma, posibilitando la comunicación eficiente entre educador y educando conociendo las condiciones estructurales en que el pensamiento y lenguaje se constituyen dialécticamente. (1969, p.78) Es por esto que la noción de diálogo es central.

### **Su Producción Intelectual**

Además, el exilio para Paulo fue profundamente pedagógico, permitiéndole, primero tomar distancia de su tierra natal para comprenderla mejor, y segundo poner en práctica su tolerancia, reconociendo que las culturas son diferentes, no peores o mejores, y que se debe estar al tanto de todos sus elementos, espacialmente los aspectos negativos que deben ser superados (Gadotti y Torres, 2001, p. 138). Lo primero se evidencia en el libro *Educação como prática da liberdade* publicado en 1964 en portugués en Brasil, en 1969 en español en Uruguay y el 1967 en Chile por el ICIRA. Este es uno de los libros emblemáticos de Paulo, aunque haya escrito un par de textos relevantes con anterioridad a éste, *La Educación como práctica de la libertad* es considerado el iniciador de la figura

intelectual del educador brasileño. Como se puede apreciar en Gadotti y Torres (2001), Díaz (1999) y en muchos otros, la *Educação como prática da liberdade* (1967) es fruto de la revisión de su trabajo iniciado en el área de alfabetización en Brasil, pero con los pies en Chile. Aún cuando Gadotti y Torres (2001) plantea que este trabajo es está basado ampliamente en *Educação e atualidade brasileira*, ésta fue realizada en el exilio alejándose de la práctica en territorio paulista, lo que le mostró errores y aciertos, le mostró que el contexto de gobierno populista de corte revolucionario en el que se realizó su trabajo inicial no era el chileno o el del resto de Latinoamérica. Por tanto, a pesar de no mencionar a Latinoamérica y sólo un par de veces a Chile, en *Educação como prática da liberdade*, sabemos que son desde estos imaginarios desde donde escribe y reflexiona; no solo por tomar distancia geográfica, sino que también por tomar distancia de su contexto intelectual de origen e insertarse, como afirma Rodrigues (2015), en uno mucho más rico y diverso. Otro elemento que vale la pena mencionar, es que la publicación en Chile de sus obras fue realizado por el ICIRA, lo que demuestra que estando en Chile y después alejado del territorio, seguía en contacto con el país y seguía utilizado las redes e instituciones que conocía como antenas retransmisoras de su pensamiento. Además, tomando los datos sistematizados por Gadotti y Torres (2001), en el ICIRA también fueron publicados *Educación para la concientización* (1970), *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (1969) y *Acción cultural para la libertad* (1968); entonces el ICIRA era la institución desde donde realizaba su trabajo intelectual y alfabetizador, e igualmente desde donde proyectó sus ideas.

Es aquí donde entra en el juego del pensamiento mundial la obra cumbre de Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (1969). Sería un trabajo independiente en sí relatar acerca de los cientos de ediciones de este libro, tanto legales como artesanales, y las decenas de idiomas a los que ha sido traducido. En este pequeño escrito, solo aportaremos diciendo que *Pedagogía del oprimido* se vuelve un posicionamiento ontológico primordial del planteamiento pedagógico y filosófico de Paulo Freire, y de toda la corriente político-pedagógica de la Educación Popular. En 1969 Freire utiliza y nos regala toda su sabiduría en torno a la categoría de “diálogo”, con-



Foto: VÍCTOR IBARRA/IMDEC

viertiendola no sólo en una categoría relevante, si no que en un concepto central de su pedagogía, como una práctica social y política de ver y relacionarse con y en el mundo.

### **Conclusiones**

Finalmente, no nos queda más que decir que el período que Paulo Freire pasa por Chile de 1964 a 1969 fue más que fructífero en términos afectivos, políticos e intelectuales. Este viaje, que comenzó como un viaje de exilio, se convirtió en un viaje cívico-político que lo llevó a desarrollar, y mejor dicho, a profundizar su pensamiento. Si bien Freire tiene una extensa carrera intelectual, tanto en cantidad como en calidad, podríamos decir que en Chile fue donde inició su despertar intelectual para proyectarlo a nivel mundial. Es aquí donde sufre la mayor transformación y evolución eidética lo que se plasmó en dos de sus más reconocidas publicaciones *Educación como Práctica de la Libertad* y *Pedagogía del Oprimido*.

Nos queda claro que el viaje es un factor importante en la vida de Freire, si no hubiera dejado su Brasil natal, quizás, nunca hubiera llegado a ser el pedagogo revolucionario que fue. Este viaje no sólo fue un trasplante de ecosistema intelectual,

desde uno donde se relacionaba con sus compatriotas en el ISEB, a uno donde se daban diálogos intelectuales diversos, en un Chile que se vio repleto de intelectuales exiliados de varios países latinoamericanos, y revolucionado por los procesos políticos de la época. En su paso por las instituciones como el ICIRA realizó su trabajo alfabetizador, pero también usó estos espacios como antenas retransmisoras de su pensamiento, publicando un sin número de artículos y libros.

Este diálogo aunque se realice en espacios plurales y con las mejores intenciones, si no existe un respeto por los saberes particulares de cada sujeto o comunidad, y se siguen las mismas lógicas profundas de la geopolítica conocimiento, seguirá siendo lo que Paulo Freire (1998) llama "invasión cultural". En consecuencia, en pos de generar un diálogo horizontal se deben problematizar los saberes, ya sean estos obtenidos desde el campo popular o científico, teniendo siempre en cuenta el locus de enunciación, tanto de quienes los generan dicho conocimiento como de quienes se benefician de su desimanación. Como planteaba Simón Rodríguez "No hay que confundir independencia con libertad, la independencia se hace por las armas, la libertad con las letras", y esa libertad se debe,

como plantea Freire, dialógica.

## Referencias

- Austin, R. (1997). Freire, Frei, and Literacy Texts in Chile, 1964–1970. In C. A. Torres & A. Puiggró's (Eds.), *Latin American Education: Comparative Perspectives* pp. 323–348. Boulder: Westview Press.
- Beloch, I. y Alves de Abreu, A (1974). Dicionário histórico-biográfico brasileiro - DHBB. Rescatado de [<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-de-tarso-santos>]
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafrá, y Anderson Fernandes de Alencar (comp) *Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía*. pp.29-45, Buenos Aires: CLACSO
- Chonchol, J. (2014). Apéndice: entrevista a Jacques Chonchol. En Sofía Ocampo, La alfabetización de Paulo Freire en Chile y la alfabetización digital del siglo XXI: Una mirada comparativa Liberación versus inserción. pp. 155-160.
- Costa e Silva, G. (2015). O Volkgeist Latinoamericano: Notas sobre a relação Paulo Freire e Iván Illich. Coimbra: Universidad de Coimbra
- Díaz, C. (1999). *De la liberación a la esperanza: Paulo Freire y su educación popular*. Santiago: Olejnik
- Devés, E. (2003). El pensamiento Latinoamericano en el siglo XX: desde la CEPAL al neoliberalismo. Buenos Aires: Biblos
- Duso, L. (2015). "Campesino". En Danilo Streck, Euclides Redin y Jaime Zitkoski (orgs) *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL. pp. 81-82.
- Franco, F. (1973). *El hombre: construcción progresiva: la tarea educativa de Paulo Freire*. Madrid: Marsiega
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau*. Rio de Janeiro: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Madrid: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva
- Freire, P. (1967). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva
- Gadotti, M. (2003). Postfacio: por qué continuar leyendo a Freire? En Moacir Gadotti, Margarita Gomez y Lutgardes Freire (Eds.) *Leciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*. pp.345-347, Buenos Aires: Clacso
- Gadotti, M. y Torres, C. (2001). *Paulo Freire una biobibliografía*. México D.F.: Siglo Veintinuno Editores
- Gerhardt, H. (1993). "Freire Vivo". *Perspectivas*. vol. XXIII, n° 3-4
- Gómez, M. (2008). "Paulo Freire: un educador para el siglo XXI". *Escuela Abierta*. n° 11, 191-201.
- Guzmán, M. y Dosil, X. (2017). Paulo Freire: otro volcán en Cuernavaca. *Kavilando*. V.9, n°1, pp.116-120
- Morrow, R. y Torres, C. (2002). *Read Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change*. New York: Teachers College Press
- Rodrigues Brandão, C. (1981). *O Que é Método Paulo Freire*. Brasília: Brasiliense
- Rodríguez, L. (2015). Paulo Freire: una biografía intelectual, surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Colihue
- Willianson, G. (2001). Paulo Freire: 1964-1969. Su pasaje por Chile y el Chile por el cual pasó. En Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (Eds.) *Paulo Freire una biobibliografía*. México D.F.: Siglo Veintinuno Editores





# Paulo Freire, Mujeres y Feminismo Negro

*En esta sección se comparten diversas experiencias de formación, investigación y puesta en práctica de procesos educativos que retoman el legado de Paulo Freire, así como de los aportes de los feminismos para la liberación de las mujeres.*

# O LEGADO DE PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM O FEMINISMO NEGRO: POR UMA PRÁXIS LIBERTADORA

Eunice Léa de Moraes<sup>(1)</sup>  
Lucia Isabel da Conceição Silva<sup>(2)</sup>



## RESUMO

Este ensaio tem como propósito destacar na obra de Paulo Freire bases epistemológicas relacionadas com o Feminismo Negro, de maneira a contribuir com a reflexão sobre a opressão das mulheres negras, a partir da seguinte problematização: como a pedagogia do oprimido contribui com a luta das mulheres negras contra as opressões de gênero, raça e classe? A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica sobre a Pedagogia do Oprimido e os aportes teóricos dos estudos sobre o Feminismo Negro, propondo uma análise comparativa entre estas produções com base em três categorias sociais, a saber: a conscientização, o diálogo e a libertação que compõem tanto o ideário freireano como o do feminismo negro. Os estudos revelam que essas categorias contribuem para

a compreensão da luta e resistência da condição opressora e emancipadora dos grupos oprimidos e em especial, para a luta das mulheres negras, por meio de processos político-pedagógicos, englobando os dois campos epistêmicos. Portanto, essas categorias são eixos fundamentais para as práticas sociais de libertação.

**Palavras-chave:** pedagogia do oprimido; feminismo negro; categorias sociais de análise.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é parte das discussões levantadas no projeto de tese “O Feminismo Negro e a Pedagogia do Oprimido: relações e potencialidades de construção de alternativa político-pedagógica de resistência às opressões de gênero, raça e classe no contexto da educação libertadora”, em

1) Socióloga, mestra e professora adjunta 3 do Instituto de Ciências da Educação/ICED/UFPA; doutoranda em educação do Programa de Pós-graduação em Educação - PGED/UFPA. eunicele@ufpa.br; moraeseunicelea@gmail.com.  
2) Doutora em Psicologia. Docente do ICED/PPGED/UFPA.

desenvolvimento na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

O marco sócio-histórico deste estudo está ancorado nas lutas e resistências dos grupos oprimidos contra a dominação e a opressão do modo de produção capitalista. Assim sendo, a concepção de opressão tratada neste ensaio tem como referenciais epistemológicos a Pedagogia do Oprimido (PO) desenvolvida pelo educador Paulo Freire e a opressão interseccional de gênero, raça e classe, que se constitui como fundamentado Feminismo Negro (FN).

A opressão interseccional é pensada e conceituada pelos estudos da diferença e da interseccionalidade das categorias de raça, gênero e classe, entre outras, teorizada pelo feminismo negro, como forma abrangente de compreensão do problema, buscando capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (CRENSHAW, 2002).

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, ao conceituar essa pedagogia afirma que: “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 1987, p.32).

Dessa forma, destacamos na obra de Paulo Freire as bases epistemológicas que podem estar relacionadas com o Feminismo Negro, de maneira a contribuir com a reflexão sobre a opressão das mulheres negras, a partir da seguinte problematização: como a pedagogia do oprimido contribui com a luta das mulheres negras contra as opressões de gênero, raça e classe?

O ensaio apresenta três categorias sociais de análise, a saber: a conscientização, o diálogo e a libertação que compõem tanto o ideário freireano quanto o do feminismo negro. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica sobre a Pedagogia do Oprimido e os aportes teóricos dos estudos sobre o Feminismo Negro de forma

a proceder as análise por meio das categorias citadas. Os estudos revelam que essas categorias contribuem para a compreensão da luta e resistência da condição opressora e emancipadora dos grupos oprimidos, por meio de processos político-pedagógicos englobando os dois campos epistêmicos.

O artigo está assim organizado: na primeira parte, apresentamos uma visão da Pedagogia do Oprimido no contexto político-pedagógico da educação libertadora. Na segunda parte, abordamos a noção de Feminismo Negro, Opressão e Libertação, relacionando os conceitos freireanos aos do feminismo negro. Na conclusão, apontamos essas categorias como eixos fundamentais para as práticas sociais de libertação.

### **Pedagogia do oprimido no contexto político-pedagógico da educação libertadora.**

A pedagogia freireana está situada originalmente no contexto da educação popular, enquanto um paradigma político-pedagógico inovador que emerge na América Latina. Dessa forma, o legado de Paulo Freire como uma construção de educação do povo com o povo, que possibilita uma leitura crítica da realidade na visão do(a) oprimido(a), aponta uma educação que valoriza os saberes populares, enquanto expressões da prática social.

Cabe ressaltar que, para nós, o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 2000, p. 68).<sup>(3)</sup>

A obra “*Pedagogia do Oprimido*”, escrita em 1968 e traduzida para mais de quarenta (40) idiomas, foi baseada na experiência que o educador desenvolveu com um método de alfabetização para ensinar mais de 300 trabalhadores rurais adultos a ler e escrever, em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte. “O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu no interior do MCP- Movimento de Cultura Popular do Recife que, no final da década

3) FREIRE, Paulo. Programa MOVA-SP: proposta, princípios políticos e procedimentos metodológicos. São Paulo: IPF, 2000 (Série Cadernos de EJA)

de 50, criara os chamados círculos de cultura” (GADOTTI, 1989, p.33).

Com essa obra, a pedagogia de Paulo Freire tornou-se mais conhecida no mundo, sobretudo, a partir do exílio do referido educador no Chile (1964-1969), ocorrido no regime ditatorial militar do Brasil. Freire ficou 16 anos exilado em diversos países do mundo. Entretanto, recebeu muitos prêmios e honrarias, durante e depois do exílio.

Nesse período de exílio, contribuiu com um trabalho de transformação de contextos sociais opressores, por meio de uma educação conscientizadora. Segundo o professor Moacir Gadotti (1989), a ação político-pedagógica de Paulo Freire é:

[...] a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é, experimentar uma prática educativa em que, a partir da realidade e dos interesses daqueles com quem se trabalha, se busca um processo de conhecimento e instrumentação que aumente seu poder de intervir na realidade. (GADOTTI, 1989, p. 60).

Desse modo, ao retornar ao Brasil na década de 80, após a Lei da Anistia nº 6.683/79, recebeu um convite de D. Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo na época, para lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde trabalhou como docente e orientador de pesquisas durante os últimos dezessete anos de sua vida.

Nesta década escreve vários livros dialógicos com outros intelectuais: com Moacir Gadotti e Sergio Guimarães (Pedagogia: diálogo e conflito, 1985a); com Ira Shor (Medo e ousadia - O cotidiano do professor, 1987a); com Frei Betto (Essa escola chamada vida, 1986b); com Antônio Faúndez (Por uma pedagogia da pergunta, 1985b). Além desses, publica A Importância do ato de ler e participa de seminários, simpósios, congressos, no Brasil e no exterior. (SCOCUGLIA, 2019, p.p16 e 17).

Ao refletirmos sobre o pensamento de Paulo Freire, estaremos refletindo sobre a produção do conhecimento expresso em sua práxis pedagógica, bem como sobre o eixo central de sua teoria. Paulo Freire construiu uma obra centrada no eixo da conscientização, como formação da consciência crítica assentada no contexto sócio-

histórico-cultural, para a libertação dos oprimidos e oprimidas.

Entretanto, a palavra conscientização não foi criada pelo educador e, sim, pela equipe do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB. Porém, Freire incorporou essa terminologia a sua práxis, tornando-a uma categoria fundamental de sua teoria.

Quando ouvi pela primeira vez o termo conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma abordagem crítica da realidade. (FREIRE, 2016, p.55).

A conscientização é o processo de desvelamento da realidade, ou seja, quanto mais homens e mulheres se conscientizam da realidade vivida, mais conseguem se aprofundar na essência do fenômeno investigado. “Por esta razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual” (FREIRE, 2016, p.56).

Nesse sentido, a conscientização requer um envolvimento histórico, dentro de uma práxis do ato de ação-reflexão constante, na direção da transformação social. Segundo Freire (2016), a conscientização suscita a tomada de uma posição utópica perante a realidade. “Para mim, a utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante.” (FREIRE, 2016, p.58).

O autor desenvolveu o conceito de conscientização como eixo central de sua teoria do conhecimento para elucidar a consciência crítica da opressão, no contexto cultural concreto de homens e mulheres oprimidas. Nessa teoria freireana, o saber é construído coletivamente para a tomada de consciência crítica do oprimido (a) sobre os processos de exploração econômica e de dominação política, para sua libertação. Assim, “[...] a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos.

(FREIRE, 1987, p.p.30 e 31).

Na obra em estudo, o autor aprofunda a importância de uma pedagogia libertadora, para a libertação de oprimidos e oprimidas perante aos opressores e opressoras. Como postulado pelo referido educador,

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização. (FREIRE, 1987, p. 32).

Outro conceito importante na obra de Freire é o diálogo. Abordagem tratada no terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido – A dialeticidade, a essência da educação como prática de liberdade*. “Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*.” (FREIRE, 1987, p.77). Entretanto, somente a palavra não é suficiente para demonstrar a dialeticidade de quem a pronuncia.

Para Freire, é preciso buscar a essência que constitui o diálogo como fenômeno humano: “Essa busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis.” (FREIRE, 1987, p.77).

Nessa concepção freireana, o diálogo verdadeiro é crítico e transformador dentro da convivência que articula a fala no sentido horizontal, diferente do diálogo das elites que verbaliza no sentido vertical para massificar a sua ideologia dominante. Essa ideologia é antidialógica e opressora, pois não permite a troca, apenas a escuta obediente. Afirma Freire: “Não se é antidialógico primeiro e opressor

depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, [...]” (FREIRE,1987,p.136).

Deste modo, a ação antidialógica na educação é opressora, dominadora e imposta para manter a opressão sobre os oprimidos e oprimidas, pois,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem. (FREIRE, 1987, p.p. 58,59).

No entanto, Freire ao criticar a educação antidialógica, apresenta a teoria dialógica, pela qual educador(a) e educandos(as) se educam mutuamente, ou seja, educadores e educadoras são os/as que educam e se educam também e os(as) educandos(as) são aqueles e aquelas que são educados(as) e que também educam, caracterizando, uma educação libertadora. “Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. [...] A liderança revolucionária, comprometida com as massa oprimidas, tem um compromisso com a liberdade.” (FREIRE, 1987, p.166).

Nesse sentido, a ação dialógica na educação compreende a busca pela adesão à libertação dos grupos oprimidos, processo em que o diálogo transforma e torna-se a essência da educação libertadora. “A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciabilidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela.” (FREIRE, 2008, p.123).

Assim, entendemos que, pela ação dialógica, torna-se possível a construção coletiva de conhecimento

numa prática libertadora.

### **Feminismo Negro, Opressão e Libertação.**

No livro “Ensinando a Transgredir a Educação como Prática de Liberdade” (2013), Bell Hooks, professora e ativista negra estadunidense e importante expoente do denominado Feminismo Negro, ressalta as lições aprendidas com Freire, destacando que o seu pensamento foi o estimulador para desafiar o sistema da educação bancária norte americana. “Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador.” (hooks, 2013, p.15). Outrossim, para a autora (2019), a politização para alcançar a consciência crítica para a libertação, é um processo complexo.

A verdadeira politização – alcançando consciência crítica – é um processo difícil, “de tentativa”, que demanda desistir de determinadas maneiras de pensar e ser, mudar nossos paradigmas, nos abrimos para o desconhecido, o não familiar. Ao passar por este processo, aprendemos o que significa lutar e, nesse esforço, experimentarmos a dignidade e a integridade de ser, que vem com a transformação revolucionária. Se não transformamos nossa consciência, não podemos mudar nossas ações ou demandar que os outros mudem. Nosso comprometimento renovado com um processo rigoroso de educação para a consciência crítica irá determinar a forma e a direção do futuro movimento feminista. (hooks, 2019, p.p. 67, 68).

Dessa forma, entendemos que, tal como na Pedagogia do Oprimido, para o feminismo negro, o processo de libertação passa pelo processo educativo, consistindo na compreensão, na denúncia das estruturas opressoras, ao mesmo tempo em que exige um posicionamento transformador diante destas, caracterizando assim, o anúncio da utopia da libertação dos sistemas de dominação patriarcal e capitalista, historicamente vivenciado por mulheres e homens negros. “O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a

exigir deles novo *pronunciar*”. (FREIRE, 1987, p.78). Assim, a construção desse processo libertador no feminismo negro, como na pedagogia do oprimido, ocorre a partir do diálogo estabelecido com as experiências e a conscientização das mulheres negras.

Somente quando confrontarmos as realidades de sexo, raça e classe, as maneiras como nos dividem, nos diferenciam e nos opõem, e trabalharmos para reconciliar e resolver esses problemas, é que seremos capazes de participar da realização da revolução feminista, da transformação do mundo. O feminismo, como Charlotte Bunch enfatiza repetidas vezes em *Passionate Politics* [Política apaixonada], é uma política transformadora, uma luta contra a dominação na qual o esforço é mudar a nós mesmas, bem como as estruturas. (hooks, 2019, p.69).

Por conseguinte, o feminismo negro enquanto um movimento político de mulheres ativistas, na luta contra quaisquer tipos de opressão, busca a transformação social a partir da conscientização sobre a múltipla opressão e demonstra, por meio da interseccionalidade, como instrumental epistemológico e metodológico, como o sexismo e o racismo estão interseccionados e são estruturadores das discriminações e desigualdades sociais de gênero, de raça e de classe.

Nesse sentido, o feminismo negro busca refletir sobre um novo marco civilizatório para um outro modelo de sociedade, na medida em que ação libertadora do grupo social excluído acontece quando homens e mulheres tomam consciência de suas historicidades e quando refletem sobre o contexto que estão inseridos. “[...] a conscientização é engajamento histórico. Ela é igualmente consciência histórica: por ser inserção crítica na história.” (FREIRE, 2016, p.57).

Nessa perspectiva, bell hooks (2019) aponta que o trabalho da libertação necessita de uma outra linguagem, um diálogo transformador.

O mais importante do nosso trabalho – o trabalho da libertação – demanda que criemos uma nova linguagem, que criemos o discurso oposto: a voz libertadora. Fundamentalmente, a pessoa oprimida que se move de objeto para sujeito fala com a

gente de um jeito novo. Esse discurso, essa voz libertadora só emerge quando o oprimido experimenta a autorrecuperação. Paulo Freire afirma, na *Pedagogia do oprimido*: “não podem comparecer a luta como quase ‘coisas’, para depois ser homens”. O ato de se tornar sujeito é ainda outra maneira de falar do processo de autorrecuperação. (hooks, 2019, p. 75).

Assim sendo, compreendemos que, se a libertação se constrói por meio da práxis revolucionária que torna homens e mulheres autores(as) de suas próprias historiografias, na luta por sua libertação e transformação em sujeitos sociais autônomos, a incorporação do olhar interseccional demonstra-se necessária para a compreensão das estruturas de opressão que atingem a população negra em geral e as mulheres negras de modo particular, tornando-se, desse modo, ferramenta fundamental do processo de libertação deste segmento populacional.

### Considerações finais

Ao relacionarmos os conceitos freireanos e os do feminismo negro conscientização, diálogo e libertação, procuramos mostrar a interligação dos sistemas opressores comandados pela classe dominante, via ideologia excludente.

Dessa forma, repensar a sociedade, via a educação libertadora na perspectiva freireana, é compreender, além da conceituação de opressor(a) e oprimido(a), é configurar uma relação de classes, em que a classe detentora dos meios e modos de produção, explora, domina e mantém a classe trabalhadora, oprimida, explorada à margem de um processo coletivo civilizatório de sociedade democrática com justiça social.

Nessa perspectiva, tanto a teoria do conhecimento freireano, como a teoria do conhecimento feminista negro, estão fundamentadas no paradigma da dialética marxista<sup>4)</sup> nos possibilitando analisar o fenômeno social da opressão, tendo como eixos

as categorias conscientização, diálogo e libertação, relacionando-as às forças sociais que geram as discriminações e as desigualdades sociais no contexto das relações sociais de poder, na sua totalidade, no âmbito da sociedade capitalista.

Contudo, apesar da situação do Brasil e da América Latina, corroboramos as palavras de Paulo Freire sobre o presente. “Hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos” (FREIRE, 1994, p. 11).

### Referencias

1. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
2. \_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
3. \_\_\_\_\_. Medo e ousadia”. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008a
4. GADOTTI, Moacir. Convite a leitura de Paulo Freire. Editora Scipione Ltda., São Paulo, 1989.
5. GADOTTI, Moacir, CARNOY, Martim. Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of Education, 2018.
6. hooks, bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013
7. \_\_\_\_\_. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
8. SCOCUGLIA, Afonso Celso. A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire. 1ª ed. Petrópolis, RJ. FAPERJ, 2013

4) Na linha de pensamento inaugurada por Hegel, Marx se empenhou em desenvolver um modo de pensar capaz de trabalhar com conceitos “fluidos”, para dar conta da instabilidade do real, de sua vertiginosa transformação contínua e de suas inumeráveis contradições. Afastando-se da linha de pensamento de Hegel, entretanto, Marx ligou a “fluidificação” dos conceitos a um projeto revolucionário, à disposição para intervir concretamente na transformação da sociedade. (KONDER, Leandro. A derrota da dialética; a recepção das ideias de Marx no Brasil até o começo dos anos trinta. Rio de Janeiro: campos, 1988, p.p.14,15)

# SABERES DE MULHERES AMAZÔNIDAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS FREIREANAS DE RESISTÊNCIA EM AMBIENTE EDUCATIVO HOSPITALAR

Ivanilde Apoluceno de Oliveira<sup>(1)</sup>  
Isabell Theresa Tavares Neri<sup>(2)</sup>



## Resumo

**E**ste artigo se propõe a descrever o recorte de uma dissertação de mestrado finalizada no início de 2018 que gravitou em torno de dois objetivos: a) realizar uma cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas, que participam de práticas educativas promovidas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP em parceria com a Classe Hospitalar do Espaço Acolher e b) Compreender como se dão as relações entre o saber popular e o saber escolar nesse espaço educativo. A metodo-

logia utilizada contou com a presença da pesquisa colaborativa (TICKS, SILVA, BRUM, 2013), entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados apontam que a formação docente depende do seguinte tripé: experiências acadêmicas, sensibilidade para ler as especificidades sociais da Amazônia e atenção aos saberes que emanam das vivências das educandas. Saberes que foram cartografados e categorizados em aspectos como: trabalho, medicina popular e imaginário e revelam, assim, que as mulheres ribeirinhas são propagadoras de valores

1) Doutora em educação. Universidade do Estado do Pará-UEPA.

2) Mestra em educação. Universidade Federal do Pará-UFPA.

ambientais éticos, de medicinas populares, a partir da farmacologia amazônica, além de protagonizarem processos de trânsito cultural em suas comunidades.

**Palavras-chave:** Mulheres Amazônidas. Paulo Freire. Educação Popular.

## Introdução

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP, vinculado à Universidade do Pará-UEPA, realiza atividades de educação popular em diferentes contextos educacionais, entre os quais, em um ambiente hospitalar, com base no pensamento educacional de Paulo Freire. Uma das práticas educativas realizada é com a Educação de Jovens e Adultos em parceria com a classe hospitalar do Espaço Acolher.

Esse *lócus* de ações educativas e de pesquisas é um anexo da Fundação Santa de Misericórdia do Pará-FSCMP, cuja função é oferecer alimentação e alojamento para pessoas que se deslocam das regiões interioranas do estado do Pará, para a grande Belém, a fim de realizarem tratamento médico.

Nesse texto apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado concluída em 2018, que visou compreender como se dão as relações entre o saber popular e o saber escolar na classe hospitalar/NEP, ao mesmo tempo em que buscou cartografar os saberes populares de mulheres jovens e adultas oriundas de diversas regiões ribeirinhas da Amazônia paraense e que participam desses encontros educativos.

## Metodologia

Este estudo trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa e colaborativa, que possibilitou a realização de um exercício de metacoscência edificado em um determinado contexto educativo. Em outras palavras, a partir das ações pedagógicas, os/as educadores/as podem se tornar pesquisadores/as de suas próprias práticas.

Para Desgagné (2007, p.90) “uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos [as] professores [as] em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa [...] a construção de conhecimentos ligados a uma determinada prática profissional deve considerar o contexto real [...]”

Entendemos, assim, que a pesquisa colaborativa é um processo de investigação que se orienta na prática. Isso permite com que a teoria possa se confrontar com o “caos” inerente à realidade educativa. Nossa aposta na mesma é levada pelo desejo de, ao buscar compreender a relação entre os saberes populares e os saberes escolares da Classe Hospitalar/NEP do Espaço Acolher, a partir do diálogo com as educadoras e as educandas, estimular uma reflexão crítica sobre os processos pedagógicos na Amazônia.

O *lócus* da pesquisa é um ambiente hospitalar, em que funciona uma classe hospitalar da Secretaria de Educação do Estado do Pará-**SEDUC** em parceria com o NEP, e atende mulheres vítimas de escarpelamento por acidente de motor de banco em rios da Amazônia.

A entrevista semiestruturada foi escolhida uma vez que não apenas descreve os fenômenos sociais, mas também busca compreender a sua totalidade a partir do corpus fornecido pelo/as participantes que são otimizados através do foco analítico estabelecido pelo/a pesquisador/a (TRIVIÑOS, 1987).

Participaram do estudo 13 educandas e 4 educadoras. As primeiras se dividem entre pacientes e acompanhantes, oriundas de distintas localidades ribeirinhas da Amazônia paraense, com uma faixa etária variada e são caracterizadas por serem pardas ou negras. As segundas, por seu turno, são brancas, pardas e negras, também possuem idades variadas e atuam nas seguintes licenciaturas: pedagogia, matemática, geografia e letras.

Os seguintes procedimentos metodológicos foram adotados: a) pesquisa colaborativa; b) a realização de uma cartografia simbólica; c) para a coleta do *corpus*, adoção de uma entrevista semiestruturada e d) elegemos a análise de conteúdo para realizarmos o tratamento analítico dos dados.

A análise de conteúdo, para Bardin (2011) possui como principal característica a criticidade. Um conjunto de instrumentos metodológicos que se dedicam a desvelar criticamente o mundo, através da análise de livros, de textos jornalísticos, de cartas e de discursos. Por isso, a opção pela análise de conteúdo para o tratamento dos dados foi a nossa aposta no intuito de realizar uma profunda leitura sobre a realidade social das mulheres ribeirinhas na Amazônia paraense.

Sobre a cartografia simbólica, para Santos (2000), diferente dos instrumentos analíticos costumeiramente adotados pelas ciências sociais, que não conseguem visualizar as dimensões simbólicas da realidade social, a cartografia é sensível às representações, imaginários e cosmogonias que emanam das camadas populares.

Em relação à Amazônia paraense, em especial, tais imaginários são ricos em diversidades, em pedagogias e em culturas como demonstra Oliveira (2003) ao realizar, juntamente com outros/as pesquisadores/as, a partir de uma perspectiva interdisciplinar uma cartografia em uma comunidade ribeirinha denominada de São Domingos do Capim e que inspirou a arquitetura de nossa cartografia de mulheres ribeirinhas.

O mirante dessa análise cartográfica se caracterizou pelo trabalho “relacionado às outras dimensões do saber: religiosidade, costumes, práticas medicinais, práticas educacionais, formas de expressões artísticas, valores, vivência e organização em comunidade” (OLIVEIRA, 2003, p.16). A nossa cartografia, por seu turno, apresenta a especificidade de ser composta apenas por mulheres, cujos olhares femininos foram para categorias anteriormente citadas, como o trabalho e a medicina popular, considerando que o “ser mulher” em uma perspectiva amazônica embala as relações trabalhistas e as práticas medicinais a partir de uma ótica muito genuína, de forma a revelar as dores, as resistências e os enfrentamentos das mulheres amazônidas.

Ressaltamos que essa pesquisa atendeu aos critérios estabelecidos pelos Comitês da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará-**FSCMP** e da **UEPA** e adotou nomes fictícios para garantir a preservação das identidades das entrevistadas.

## Resultados

O cenário amazônico é um labirinto de desafios para as mulheres amazônidas- ribeirinhas. Esse estudo aponta uma teia de opressões que se desenrolam pelos mais distintos ângulos sendo, em nossa visão, condensados no seguinte tripé: altos índices de violência doméstica, o desconhecimento do protagonismo do trabalho feminino e a ausência de escolarização.

Muitas foram as participantes que afirmaram já ter

vivido ou presenciado alguma forma de violência em seus próprios lares. A ausência de aparatos médicos, governamentais e jurídicos inflama ainda mais essa chaga aberta no território amazônico paraense, uma vez que em muitas delegacias, espalhadas pelos municípios ribeirinhos, não existem sequer escritórios para registrar as ocorrências. Violências e silenciamentos que se derramam no próprio cenário trabalhista.

Ainda que a rotina dessas educandas seja de atividades laborais agrícolas, extrativistas e pesqueiras, as mesmas são impedidas de ocuparem os espaços destinados às cooperativas e sindicatos os quais, são vistos como territórios masculinos. Desta forma, as educandas ribeirinhas não apenas estão impedidas de frequentarem os recintos de cunho político e trabalhista do ponto de vista físico, como também, sob uma ótica subjetiva, há dificuldades em construir as suas identidades trabalhistas, as suas autonomias financeiras e as suas dignidades enquanto mulheres.

A respeito da escola, descasos governamentais e mentalidades patriarcais se colocam como barreiras entre essas mulheres e a sala de aula. A minimização da edificação de escolas estruturadas, nas agendas políticas patriarcais, em territórios ribeirinhos, sequer registrados nos mapas oficiais, e o machismo presente nesses espaços geográficos, confinam as mulheres aos cuidados do lar e da casa.

A leitura e a escrita são associadas, por parte de muitos pais e maridos, à distorção de um comportamento passivo e obediente a ser assumido pelas mulheres amazônidas- ribeirinhas desde crianças, segundo uma lógica patriarcal, contribuem, assim, para o aumento de uma população ribeirinha feminina que desconhece as letras de seus próprios nomes, de forma a viver em uma agonizante condição de infante.

Em contrapartida, essas mulheres amazônidas-ribeirinhas ao se deslocarem para a capital, a fim de realizarem tratamento médico, encontram a oportunidade de reconstituírem a sua consciência violada por meio de processos pedagógicos realizados pela classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, como relata a educadora e matemática Elena:

a aluna não chega aqui [classe hospitalar/NEP] uma tábula rasa. Não é alguém que eu

vou moldar com o conhecimento matemático escolar que eu trago para ela. E, se eu me propuser a dialogar com elas, a atividade se torna agradável e prazerosa para ambas as partes e frutífera [...]A gente estudou o sistema métrico decimal, como que isso se relaciona às medidas de comprimento e de distância e essa foi uma proposta que a gente abraçou (ELENA-ESPAÇO ACOLHER).

Elena demonstra exercitar um olhar apurado sobre os saberes populares edificados pelas educandas ribeirinhas em seus cotidianos. Em uma perspectiva transgressora, a educadora se divorcia do que Freire (1987) considera como uma educação bancária, lógica pedagógica que confina as/os educandos/as em uma condição de passividade. Como se esses essas/os últimas/os, em um ponto de vista metafórico, fossem recipientes vazios aguardando para serem preenchidos com os conteúdos escolares.

É evidente que Elena se nega a enclausurar as educandas a essa condição pedagógica tutelada ao evidenciar que, para ela, as mesmas não são “uma tábula rasa.” Mas sim, pessoas que apresentam extrema capacidade de reflexiva e, por isso, um pensamento autônomo.

É no sentido de tecer relações horizontais com as educandas ribeirinhas, que Elena adota o diálogo como um ingrediente caro às relações pedagógicas por ela vivenciadas na classe hospitalar/NEP. Mais uma categoria pertencente ao pensamento freireano que garante aos momentos educativos sentimentos de prazer e de bem-estar que se despem de uma visão meramente repetitiva e monótona rumo a vivências pautadas em verdadeiras rituais festivos de ensino e de aprendizagem.

Não podemos deixar de notar que Elena, professora de matemática, valida as múltiplas lógicas matemáticas que são de autoria das educandas ribeirinhas. Tal reconhecimento é primordial no sentido de que evidencia a materialização do sentido que Freire atribui à “**Pedagogia do oprimido**” que, muito mais do que um título romântico, como lembra Arroyo (2012) não inspira a compreender como devemos ensinar as camadas populares, mas como elas aprendem e criam as suas próprias pedagogias que estão invadindo os espaços educativos ao mesmo tempo em que questionam as instituições científicas responsáveis por validar o

que é considerado ou não conhecimento.

Matemáticas outras começam a ganhar forma no território da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher. Álgebras que expressam não apenas números e geometrias, como também os múltiplos prismas de enfrentamento e de resistência por mulheres ribeirinhas em meio a lógicas capitalistas, racistas e patriarcais.

Para a educadora e geógrafa Violeta:

aqui, eu não vejo as impossibilidades. Para mim, elas não são pacientes, elas são alunas. Porque, se eu olhar elas apenas como pacientes, eu só vou ver as dificuldades das doenças. As meninas aqui, elas podem fazer. O professor só vai o quê? Jogar uma sementinha lá. A doença, ou o acidente de escarpamento não é uma impossibilidade que deixa você incapaz. [...] (VIOLETA-ESPAÇO ACOLHER).

Violeta demonstra uma aversão a qualquer olhar pedagógico que enclausure as educandas a uma condição patológica. Tal posicionamento docente é indispensável no âmbito de um ambiente hospitalar onde os laudos médicos ditam as possibilidades e os limites das pessoas em tratamento de saúde, inclusive com relação às suas capacidades cognitivas.

Violeta e Elena não apenas rompem com a lógica de que após o acidente de escarpamento e, por conta de outros quadros clínicos, as educandas estão impossibilitadas de aprender, como também demonstram a necessidade de os/as educadores/as serem sensíveis às didáticas dos/as educandos/as. Assim, concordamos com Arroyo (2012) que, para além de pedagogias, como a crítica e a libertadora, que são debatidas nas universidades, a formação docente também precisa se alimentar das vivências que emergem das camadas populares.

### **Saberes de mulheres ribeirinhas cartografados no ambiente hospitalar**

Os saberes cartografados evidenciam relevantes conhecimentos populares sobre a realidade e práticas sociais de mulheres na Amazônia.

A educanda Naiá expressa sobre a atividade da pesca:

de peixe, eu pego o Jacundá, jejú, cará. Eu

pesco de rede, de linha, de caniço, tudo eu pesco. Lá, a gente pega um terçado e vai embora fazendo um caminho dentro do Igapó [...] A pesca de caniço é em uma vara. A gente pega uma vara bem comprida, amarra uma linha na ponta, vai jogando dentro das caídas e puxa (NAIÁ).

O relato de Naiá chama a atenção para a criatividade ribeirinha que transforma uma simples ação, que consiste na captura de peixes- a principal fonte de proteína para essas comunidades- em momentos de empiria e de elaboração de conhecimentos.

Assim, desde que a natureza apresente condições para que as atividades pesqueiras sejam utilizadas, a inteligência dessas mulheres se materializa na forma como transformam elementos naturais em instrumentos de trabalho que garantem artigos alimentares básicos para as suas sobrevivências.

Não apenas a soberania alimentar é uma categoria chave nas vivências das mulheres ribeirinhas, como a própria medicina popular também é destaque.

Nas palavras da educanda Andurá:

uma comadre minha, que estava em minha casa, ela foi escalpelada, também. Quando descobriram que ela estava com o câncer, ela foi para casa e nós começamos a cuidar dela. O meu filho ouviu que aquele noni era bom para câncer. Eu cozinhava e ele ralava bem eu passava no pano e lavava a cabeça e passava o pó onde estava o ferimento da minha comadre. Quando ela voltou com a doutora, a ferida, que estava crescendo direto, tinha parado de crescer. A médica falou que a planta impediu o crescimento do câncer. Foi um bom resultado, o câncer não espalhou. Conseguiram tirar e até hoje ela está boa. Então, é por isso que eu tenho muita fé nas plantas. Lá em casa, qualquer coisa que eu faço é remédio caseiro (ANDURÁ-ESPAÇO ACOLHER).

O noni é um vegetal cuja preciosidade de suas folhas e frutos já era conhecida pelos Polinésios (COSTA ET AL, 2013). Propriedades que foram potencializadas pela educanda Andurá a partir de seus conhecimentos sobre o corpo escalpelado, uma vez que a mesma foi acometida por esse acidente.

Por vivenciar as consequências que o acidente por motor acarretou em seu organismo, Andurá aprendeu com as sensações e as lógicas medicinais populares a mensurar a quantidade e a forma mais apropriada para que o noni se tornasse um poderoso cicatrizante.

Ao mesmo tempo em que Andurá aprofundou os seus conhecimentos sobre o vegetal, transformou os seus estudos e experimentações em arcabouços para tonar a floresta uma verdadeira farmácia ecológica. Notamos, por sua parte, uma profunda consciência de que o seu bem-estar físico, emocional e mental dependem da preservação ambiental.

Lógicas de pensamento forjadas por mulheres que também estão presentes no imaginário popular ribeirinho.

Amanacy comenta sobre a lenda da bota gaúcha:

a bota gaúcha era uma bota mansa de lá [Porto de Moz]. Ela era uma mulher muito linda, só que ela era encantada. O boto encantou ela, aí ela era a bota. O povo da cidade chegava até lá e ela vinha até perto, a gente dava peixe para ela. Jogava peixe e ela pegava e ia embora. Era uma moça, muito linda, loira e ela foi encantada pelo boto. Ela vinha pedir comida. Ela vinha na beira daquelas pontes grandes, ela vinha pedir comida e a gente jogava comida para ela. Se ela virou mulher em alguma festa? Se aconteceu isso, não cheguei a ouvir falar. Era uma moça muito bonita que sumiu. Nunca tinham achado. Não sabiam nem o endereço dela. Aí, diziam que ela tinha fugido, mas não ela se encantou. O boto é assim. Se ele acha bonita uma menina, ou um menino, ele vai e encanta e vira boto, também. Essa bota apareceu com um filho (AMANACY).

Uma lenda que faz parte do imaginário popular ribeirinho e que desperta a curiosidade por ser a versão feminina de uma narrativa predominantemente masculina: a lenda do boto. Alguns aspectos dessa estória, constroem pegadas rumo à compreensão sobre a forma como as mulheres ribeirinhas são tratadas em suas localidades.

Amanacy é oriunda do município de Porto de Moz uma poção geográfica calejada pelos grandes índices de violência sexual segundo os relatos das

próprias educandas ribeirinhas.

Ao atentarmos para os diálogos referentes aos crimes de cunho sexual que ocorrem na região do Xingu juntamente com a descrição que fazem da bota enquanto uma mulher gaúcha e loira, que foi encantada pelo boto, percebemos o cruzamento de opressões racistas e patriarcais.

Uma vez que a figura masculina, a partir de uma lógica falocêntrica, detém a virilidade e o direito de possuir o corpo da mulher. Essa última, por seu turno, não corresponde às características fenotípicas e culturais da Amazônia por ser caucasiana e por pertencer à região do sul do país marcado por uma forte influência eurocêntrica.

Dessa forma, através do imaginário, as mulheres ribeirinhas escancaram a dor de terem os seus corpos violados por uma sociedade falocêntrica, ao mesmo tempo em que evidenciam o apagamento insano da face da mulher amazônica e a sua própria autoimagem fraturada, pois, em uma lenda pertencente ao repertório do imaginário feminino amazônico, paradoxalmente, não é a mulher cabocla que o compõe, mas uma forma de ser mulher exterior à cor da pele, ao sotaque e à essência das mulheres não brancas ribeirinhas.

### Discussão

Esses relatos das educandas ribeirinhas e das educadoras da classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, nos reportam a Lugones (2014) que abre um leque de possibilidades para traduzirmos os dilemas enfrentados pelas mulheres na Amazônia. A intelectual, considerada um dos principais expoentes de “temas quentes” como a colonialidade de gênero, realiza um trabalho minucioso na busca de mapear os costumes, religiosidades e formas éticas de se relacionar com as naturezas perpetradas pelas mulheres latinas em distintos contextos sociais violados pelas matrizes da colonização.

Nessa esteira de pensamento, as mulheres na América Latina não são apenas agredidas do ponto de vista sexual, por estarem subjugadas a uma mentalidade falocêntrica, branca e cristã, as mesmas também são impedidas de manifestarem as suas inteligências, a sua capacidade de liderança coletiva e as suas religiosidades.

Desta forma, são mulheres que são silenciadas, por seus próprios companheiros que assimilam um

perverso patriarcado sobre as suas companheiras, filhas, irmãs e sobrinhas. Ao mirarmos essa realidade, pensamos no que Santos (2002) discute a respeito do pensamento abissal caracterizado pela existência de linhas invisíveis que estabelecem uma lógica dicotômica sobre o mundo onde, nesse lado da linha, nos posicionamos enquanto que no lado oposto se encontram os/as outros/as.

Em nossa visão, essa maneira de interpretar as relações sociais expressa a forma como a política, a educação e o próprio feminismo hegemônico veem as mulheres não brancas, que segundo o pensamento colonizador, não são vistas como mulheres de direitos sim de fêmeas, tendo a sua condição humana negada pelo racismo e pelo patriarcado.

É nesse sentido que intelectuais feministas na atualidade “colocam o dedo na ferida narcísica” do feminismo hegemônico ao enfatizarem que os estudos sobre mulheres são estéreis se não levam em consideração o entrelaçamento com as questões raciais, econômicas e de gênero.

Entre essas vozes, destacamos a de hooks (2013) que, ao ministrar a disciplina de estudos de mulheres na Universidade Stanford escancarou a sua inquietação com a visão biológica e eurocêntrica que se derramava sobre as questões feministas. Era evidente que a grande maioria dos livros sobre o feminismo ignoravam propositalmente as questões raciais. Por isso, obras de intelectuais politicamente engajados como Freire (1967) e Fanon (1968), diziam muito mais às mulheres não brancas do que os próprios estudos feministas.

hooks (2013) ao comentar sobre Paulo Freire, afirma que nunca realizou uma leitura ingênua sobre os seus livros, de maneira a reconhecer a sua visão falocêntrica sobre a libertação. Porém, por se considerar feminista, o fato de realizar uma crítica sobre o pensamento freireano, não a impedia de reconhecer os seus méritos.

Enquanto uma mulher de cor, esmagada pela segregação racial e com a sua autoestima profundamente ameaçada, encontrou em Freire um bálsamo para a sua luta política. Levada por uma sede incontrolável de enfrentar as questões raciais, identificou em Paulo Freire, do ponto de vista metafórico, uma verdadeira “fonte de água” capaz de saciar a sua sede de mulher colonizada. Uma das grandes lições que ela aprendeu com o pensa-



mento freireano é a impossibilidade de entrar em uma revolução política como objeto e sair como sujeito. Por isso, ela discorda veementemente de intelectuais que lançam um olhar míope sobre o pensamento freireano ao afirmar que o mesmo é romântico e ingênuo.

Em primeiro lugar, é evidente que a restauração de uma autoestima violada é um passo primordial para os/as condenados/as da terra e os/as esfarapados/as do mundo. Todavia, a conscientização para Paulo Freire nunca foi um fim, mas um meio e, por isso, não se sustenta sem uma prática consistente. Por isso, hooks (2013) se identifica intensamente com as camadas oprimidas que povoam os escritos de Paulo Freire. Sobretudo, os/as camponeses africanos/as que buscavam reconstruir as suas vidas após a descolonização europeia por meio da educação.

Freire (1978), em “Cartas à Guiné-Bissau,” resalta a importância da alfabetização para a população africana enquanto um instrumento de libertação. É nesse espírito que a feminista negra lembra de suas professoras que, nas escolas para as populações negras em pleno período do apartheid estadunidense, estimulavam as educandas a mergulharem na educação como uma forma de enfrentarem o racismo. Traços pedagógicos que encontramos nas práticas educativas na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher, ao analisarmos os relatos das educadoras que buscam ensopar as suas práticas com os preceitos freireanos. Assim, a interação entre o saber popular e o saber escolar na classe hospitalar/NEP do Espaço Acolher se deve à presença do pensamento freireano nesse

contexto educativo.

Uma das principais categorias freireanas que emergem, nos relatos das educadoras, é o diálogo. O processo dialógico para Freire (1967, p.107) “é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade e da esperança, da fé, da confiança.” Elementos indispensáveis em um contexto educativo onde predominam mulheres que encontram por meio da dialogicidade a oportunidade de compartilhar os desafios de caráter sexista e racista que enfrentam em seus cotidianos.

Nessa direção, concordamos com Arroyo (2012) que a “pedagogia do oprimido” não se trata de um título romântico. O mesmo representa a radicalidade do pensamento freireano no que refere ao reconhecimento das pedagogias que se ramificam a partir das lutas encabeçadas pelas camadas subalternizadas em prol do direito à vida, à dignidade e à humanização. É na busca de um perfil flexível de educador/a. Uma formação docente que deve mergulhar nesse universo freireano, consciente de que o seu papel não apenas é pedagógico, mas também político.

Para isso, é preciso considerar que o arsenal teórico fornecido pelas universidades não é suficiente. Oliveira (2010) fala sobre o saber-fazer docente que é composto não apenas pela formação acadêmica, mas também pelo contexto social onde ocorre a prática educativa, bem como pelas experiências dos/as educandos/as. Nesse sentido, tanto Elena quanto Violeta demonstram que a leitura de mundo das educandas ribeirinhas é tão ou mais importante quanto o arcabouço teórico que as mesmas

conheceram durante a sua trajetória acadêmica.

Mulheres ribeirinhas que têm muito a nos ensinar sobre as múltiplas formas de opressões racistas e patriarcais a partir das suas experiências individuais que constituem uma totalidade de (re)-existência complexa. Ao mapearmos os seus saberes, definimos novas cartografias com contornos que expressam as suas cosmogonias, culturas, espacialidades e temporalidades as quais, ainda que invisibilizadas, nunca poderão ser apagadas.

Saberes edificados por mulheres referentes ao trabalho, à medicina popular e ao imaginário têm muito a revelar a respeito das estratégias perpetradas pelas mulheres ribeirinhas para romperem com o racismo e o patriarcado ao potencializarem a sua infrapolítica. Esse último termo é utilizado por Lugones (2014) para explicar que o exercício político não ocorre apenas em passeatas, protestos e outras manifestações coletivas de resistência, mas que também são constituídas no íntimo psíquico.

As lutas que travamos com o mundo subjetivo habitado pelos sentimentos, lembranças e sensações são tão ou mais vibrantes. É na busca do reencontro com as suas imagens coloridas, caboclas e ribeirinhas que essas mulheres travam conflitos diários materializados na força que depositam em transformarem as suas práticas trabalhistas em verdadeiros palcos de expressão criativa, de ética ambiental e de valorização de todas as formas de vida.

### Considerações finais

Estamos diante de desafios gigantescos nas esferas políticas, econômicas, sociais e culturais. Aceitar para um horizonte de quebra de paradigmas é o papel de uma educação politicamente compromissada. Um processo educativo embasado na pedagogia do oprimido de Paulo Freire e que se materializa, ainda que em uma realidade amazônica conflitante, por meio da Classe Hospitalar do Espaço Acolher/NEP, capaz de aprender e se descolonizar em diálogo com as epistemes tecidas pelas mulheres ribeirinhas.

### Referências

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1990.
- COSTA, Adriana Barbosa; ET AL. Atividade antioxidante da polpa, casca e sementes do noni. **Revista brasileira de fruticultura**. São Paulo, v.35, n.2, p.345-54, jun. 2013.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como uma prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cippola. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. **Educação como uma prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**. Florianópolis, v.22, n.3, set/dez. 2014.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para prática com esses grupo sociais. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.2, p.104-10, mai/ago. 2010.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias ribeirinhas saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: Eduepa, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência**. São Paulo, Cortez, 2011.
- DESGAGNÉ, Sérge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v.29, n.15, p.7-35, maio/ago.2007.
- TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# LA ORGANIZACIÓN DE MUJERES EN CLAVE POLÍTICA-PEDAGÓGICA: CONTRIBUCIONES DESDE EL PENSAMIENTO FREIREANO PARA UNA PEDAGOGÍA POPULAR Y FEMINISTA

Patricia Evangelina Patagua  
Sabrina Zinger



INTERVENCIÓN "UN VIOLADOR EN TU CAMINO" REALIZADO POR MUJERES Y DISIDENCIAS FRENTE A CASA DE GOBIERNO. FOTO: EDGARDO ANTONIO VARELA

**Primeras palabras: la pregunta, la esperanza y la organización, nuestras claves políticas-pedagógicas.**

**N**os convoca construir escritura colectiva para la Campaña Latinoamericana y Caribeña en Defensa del Legado de Paulo Freire, la profunda apuesta por la transformación política, cultural y económica que pueden realizar las

organizaciones populares. Recuperamos nuestras experiencias de educación popular surgidas del vínculo entre la universidad (UNJU-FHYCS) y los movimientos sociales de Jujuy-Argentina, compartimos específicamente los aprendizajes construidos con la organización de mujeres y las búsquedas por vincular los feminismos con la educación popular.

*Esta apuesta por la transformación es ante todo una esperanza política*, al decir de Freire (2008) el motor de la historia, que nos invita a la “búsqueda de ser más” y al reconocernos desde el nosotros y nosotras latinoamericanas. Tal como dirá Freire (2008) la búsqueda del ser más no puede realizarse en el individualismo sino en la solidaridad de las existencias.

También es ante tanto parte del camino a la utopía que nos renueva para la construcción de otros mundos, es decir alimenta el “inédito viable” que potencia nuestras prácticas en sentido transformador. La esperanza, entonces es un elemento del senti-pensar, que implica la voluntad de hacer, la emoción de querer y soñar, a la vez de una direccionalidad consciente de carácter emancipador. De ahí que en términos políticos se construya en un elemento clave de las propuestas educativas que pretenden la formación de subjetividades rebeldes y de ciudadanías críticas y participativas (Rigal, 2008)

Sabemos que no es sencillo construir y fortalecer colectivamente esta esperanza política porque la ideología de la hidra capitalista (EZLN, 2017) permea la vida cotidiana. Las élites gerenciales que llegaron al gobierno con la propuesta de una nueva gestión pública, en las prácticas consolidan procesos de deshumanización a través de políticas públicas neo-liberales que atacan los derechos laborales y sociales, a la vez que promueven el amor, la alegría, la seguridad ciudadana y la propia esperanza, como herramientas discursivas de un cambio conservador y banal. En el campo educativo se promueven las pedagogías del liderazgo y del emprendedurismo, como una nueva forma de privatización de y en educación (Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., y Duhalde, M., 2018), que pretende automatizar a la sociedad bajo la premisa de gestión de sus propias vidas.

Bajo la colonización del ser (Mignolo, 2005) y saber (Walsh, 2007) que persisten a lo largo del continente y valiéndose de los sentidos más tradicionales, conservadores e individualistas avanzan de manera descarnada sobre los pueblos y las organizaciones. Sin embargo, la intención por imponer una visión fundamentalista del mundo, como la

promoción de una hegemonía de la desmemoria neoliberal (Lidia Rodríguez, 2019) y la instalación del dolor y del miedo como formas de dominación y de control de la sociedad, encuentra múltiples resistencias en las formas de pensamientos críticos, en las prácticas organizativas de los sectores populares, en las economías sociales y comunitarias, en los modos de vida de las barriadas y de los pueblos campesinos e indígenas.

Quienes defendemos el derecho a la vida digna, a las prácticas educativas humanas y humanizantes, y a la organización de los pueblos nos corresponde preguntarnos, ¿Cómo nos articulamos política y pedagógicamente para consolidar un frente de resistencia? ¿Cómo enseñamos y aprendemos la esperanza que impulsa la transformación en beneficio de las despojadas y los despojados?, siguiendo a Freire ¿qué, por qué, para qué educar? ¿A favor de quién/es? ¿En contra de quién/es? *apostar a una pedagogía de la pregunta*, que en tanto método contiene una dimensión política de la memoria y de la educación implica, necesariamente, pensar y activar el presente en acto y en potencia (Freire y Faundez, 1986).

Por lo antes dicho, con la intención de hacer parte y de articular la esperanza a lo largo del continente, compartimos las reflexiones que surgen del trabajo político y pedagógico que realizamos desde la cátedra (auto denominada) Educación Popular en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy-Argentina y desde el trabajo territorial con organizaciones sociales urbanas y campesinas de la provincia. Un trabajo que articula en la docencia, la investigación y la extensión la perspectiva de la Educación Popular y la investigación acción participativa en la formación de educadores-estudiantes de la carrera profesorado y licenciatura en ciencias de la educación, educadores-militantes de las organizaciones sociales y educadores-docentes<sup>1)</sup>. Históricamente hicimos parte del Frente de organización independientes y del movimiento nacional campesino indígena, especialmente con la Organización Tierra Fértil y la organización San Marcos y este año iniciamos el trabajo de conocimiento con menderos del frente Darío Santillán y con la Casa de la Mujer María Contí de la corriente clasista y

1) La denominación educadorxs-militantes y educadorxs-estudiantes son categorías que pretenden dar cuenta de giros gnoseológicos y ontológicos que constituyen a los sujetos pedagógicos que forman parte de los espacios educativos alternativos (Zinger, Patagua, Villagra, 2015).



RONDAS DE MUJERES DEL EJE "MUJERES DE LA ECONOMÍA POPULAR" AUTORÍA EN EL FORO POR UN PROGRAMA AGRARIO SOBERANO Y POPULAR. AUTORIA ROMINA C. GUTIÉRREZ DE LA COMISIÓN DE PRENSA Y DIFUSIÓN DEL FORO

combativa en la localidad de San Pedro.

Ahora bien, nuestro territorio es Jujuy, el laboratorio de prueba de las políticas de la Alianza cambiamos y el espacio de materialización de la ideología de la represión, cuya bandera fue el encarcelamiento de líderes y lideresas de movimientos sociales justificada bajo el lema de paz social<sup>(2)</sup>. Pero también nuestro territorio es el espacio de resistencia de las organizaciones mencionadas, sus avances y retrocesos, la vuelta a las trincheras de los comedores comunitarios, de las bibliotecas populares, de las ferias campesinas, de los espacios de talleres entre educadores-estudiantes y educadores-militantes, de la toma de la facultad en defensa de la educación pública, de los espacios de convergencia contra el ajuste y el hambre, las marchas contra los tarifazos.

Históricamente las mujeres fueron protagonistas de estos diversos espacios educativos y hoy estas mujeres se encuentran organizadas hacia el interior de los movimientos, la potencia de estos vínculos en tanto oleadas (García Linera, 2015) nos

permiten (re) crear la iniciativa revolucionaria, recuperar el pensamiento de la educación popular y vincularlo con los feminismos haciendo de esta relación una estrategia para la defensa del pensamiento crítico, dar cuenta de la existencia de otras historias, de otras formas de (buen) vivir, de espacios de articulaciones, de creación de sentidos y de ideas fuerza; de posicionar a los sujetos y las sujetas en el centro de la construcción de otros mundos posibles, al decir de Freire, *el compromiso con nuestra realidad, y la conciencia de que nadie se libera sola o solo, de que nadie libera al pueblo sino que es el propio pueblo organizado el que lucha por su liberación.*

### **Feminismos y educación popular. Una relación necesaria.**

En tanto pedagogía emergente, la relación entre la tradición de la educación popular y los feminismos es una relación en construcción necesaria para la renovación del pensamiento crítico, desde un anclaje político-pedagógico ambas comparten la necesidad de organización, la colectividad, el trabajo

2) Al respecto elaboramos un informe sobre criminalización de la protesta que se incluyó en el informe diagnóstico de la Argentina, presentado en las reuniones del Cono-Sur- CEAL.

territorial, el reconocimiento del cuerpo, del sentir y del pensar como dimensiones que atraviesan el aprendizaje.

La educación popular desde su vertiente latinoamericana ha acompañado históricamente la organización de las subalternas y los subalternos, en la búsqueda por la construcción de poder popular. Por su parte los feminismos, desde sus múltiples identificaciones, han sido el pensamiento y el activismo que nutrió y nutre la organización de las mujeres, denunciando las desigualdades de género, de clase y de etnia; las visiones hetero-normativas y patriarcales, entre otras. Puede decirse, entonces, que ambas corrientes se encuentran en la denuncia de sistemas de opresión y en la necesidad de construcción de un mundo más solidario y justo.

En este intento por relacionar la educación popular con los feminismos, arribamos a una concepción de educación popular feminista, un discurso educativo emergente que no pretende negar la historicidad de ambos movimientos; y que requiere de su conocimiento, exploración teórica-práctica y de su complejización a través de procesos de diálogo con organizaciones de mujeres nucleadas en torno a preocupaciones educativas (Córdoba, L; Bustamente, P. y Patagua, P.; 2019).

Una cuestión clave en la educación popular es el respeto por la palabra de los compañeros y las compañeras y considerar que las necesidades y los intereses de todos y todas estén contenidos en la toma de decisiones. Es fundamental entonces una educación dialógica como proceso dialéctico transformador de las relaciones sociales patriarcales. En tal sentido el método dialógico, como proceso de concientización de las personas, es una importante herramienta para la liberación de las mujeres. A través del diálogo aprendemos que el respeto por la sexualidad, por el cuerpo y por nuestros deseos son, como afirma Segato (2018), terreno de disputa.

Sin embargo, esta batalla cultural tal como recuerda Freire en pedagogía del oprimido, no puede ser impuesta ni bancaria, más bien desde una educación problematizadora, debe partir de los múltiples saberes construidos en las dinámicas sociales, para luego a través del diálogo buscar su superación y por tanto la emergencia de nuevos saberes. Es así que, desde distintas formas de ser y estar en

el mundo y con las otras y los otros; pero con el objetivo de deconstruirnos, nos encontramos pensando y haciendo un mundo más justo.

A su vez, desde la pedagogía de la pregunta reflexionamos ¿puede existir una educación popular sin feminismos? ¿Qué sujetos y sujetas pretende construir este proyecto educativo? ¿Qué saberes son necesarios para estas formaciones? ¿los movimientos populares caminan hacia la formación de subjetividades y proyectos feministas?

La liberación y la transformación son el horizonte que desde el feminismo y la educación popular sostenemos, la vocación por la denuncia, por la lucha contra las injusticias y contra los derechos negados. Es un proceso doloroso porque lo antecede el miedo a la libertad, pero hoy ya no tenemos miedo, caminamos con esperanza de un cambio digno.

### **De la conciencia ingenua a la conciencia crítica. la organización de las mujeres como Sujeta política en los movimientos**

Formamos parte de los movimientos urbanos y piqueteros surgidos a partir de la crisis del 2001, junto a las compañeras estuvimos en los espacios educativos como asambleas, talleres, espacios artísticos, comedores, merenderos, copas de leches, clases de apoyo, marchas, pegatinas, volanteadas, toma de plaza, espacios públicos, acompañando procesos organizativos y relecturas desde la educación popular.

Recuperamos entonces este primer escenario de resistencia que ligó nuestros pensamientos y acciones con proyectos políticos más amplios de liberación. Si bien un aspecto distintivo de este proceso fue el reconocimiento del protagonismo femenino o de la feminización de la resistencia (2017) mujeres jóvenes y adultas, acompañadas de sus hijos, hijas, nietos, nietas, vecinos, vecinas y demás parientes a cargos en los espacios comunitarios gestados en las barriadas; nuestras propias ataduras de normatividad heterosexual y anclada en algunos sesgos machistas y patriarcales nos impidieron reconocernos como activistas feministas y encarar nuestras tareas desde el vínculo de esta perspectiva con la educación popular.

Sabemos, como dice Freire, que existir humanamente es transformar el mundo y que esto implica

tomar conciencia crítica de nuestra realidad, en este sentido caminamos para pasar de una conciencia ingenua, punto de partida de la educación popular, a una conciencia crítica, es decir no sólo un estar en el mundo sino con el mundo. “Hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar con ellas una comprensión más rigurosa y exacta de la realidad. El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos y no el rigor del educador” (Freire, P., y Faúndez, A.1986, p. 38).

En nuestro camino de concienciación advertimos que, por un lado, las organizaciones reconocen el lugar relevante que ocupan las mujeres en la producción material y cultural en la vida de movimiento y los nuevos sentidos que éstas construyen en torno al trabajo. Las condiciones de pobreza y exclusión, especialmente aquellas múltiples pobreza acontecidas como consecuencia del modelo neoliberal-neoconservador, tienen una clara impronta femenina. Los movimientos sociales visibilizaron, en este sentido, que fueron (son) más las mujeres quienes sufren la desigualdad y fueron (son) más las mujeres quienes luchan y se organizan para salir de ellas, ejemplo de estas realidades fue la emergencia de múltiples espacios comunitarios que se crearon en las barriadas para sacar de la pobreza a las familias. Las mujeres a lo largo de este proceso enseñaron y aprendieron saberes ancestrales referidos a lo medicinal, territorial, el barrio, la crianza, el maternaje; saberes políticos, culturales, artísticos, es decir, saberes socialmente relevantes y productivos para el movimiento; en este camino de (auto) reconocimiento del lugar de las mujeres y de sus saberes es que se hace carne la consigna “sí nuestras vidas no valen, produzcan

sin nosotras”.

Pero, por otro lado, las mujeres y sus trabajos ocupan en las organizaciones, un lugar asociado a lo compensatorio y remedial. Producto de las lógicas capitalistas un conjunto de saberes ha quedado ubicado en la parte más baja de especialización, al considerarse poco productivos para el capitalismo y poco eficientes para los modelos económicos industriales-desarrollistas. Los movimientos sociales no han podido escapar de estas lógicas, como consecuencia, una gran mayoría de mujeres cumplen tareas en la cocina de los merenderos, en las clases de apoyo de niños y niñas y adolescentes, en la limpieza de los espacios, en los talleres de manualidades. Muchas veces al escindirse el trabajo territorial del trabajo político, el accionar de las mujeres se despolitiza y pierde poder al entrar en juego con otras dinámicas que operan hacia el interior de los movimientos. Así se evidencia la reproducción de roles sociales asignados a las mujeres y a los hombres desde una visión heteronormativa del mundo, es decir los espacios más privados del movimiento les corresponden a las mujeres, mientras que los espacios más públicos y de visibilidad del movimiento están ocupados por los varones. Las funciones y espacios ocupados reproducen y fijan las diferencias entre lo masculino y lo femenino, entre lo universal y lo particular.

Quizás, por lo antes mencionado, la consecuencia más dolorosa y que nos impulsa a continuar sea reconocer que, al interior de las organizaciones se encaran luchas contra las desigualdades económicas y culturales, aunque en la dimensión de género persisten formas de opresión. Nos enfrentamos al desafío de la convivencia interna, entre mujeres y hombres, que hemos sido y somos atravesadas y atravesados por el machismo, formados y formadas en un bloque histórico patriarcal, y que, si bien nos hemos cuestionado y deconstruido en diversos aspectos de nuestras vidas cotidianas, aún tenemos pendiente la tarea de pensar y vivir desde feminismos populares.

Las experiencias actuales siguen marcando el lugar relevante de las mujeres, las encontramos en los merenderos, las copas de leche, roperos y huertas comunitarias. Las encontramos en el ejercicio de la enseñanza, las clases de apoyo, los talleres de manualidades, los círculos infantiles, las bibliotecas populares. También en los roles de dirigentes



TALLER DE CIERRE “EDUCACIÓN POPULAR, ORGANIZACIÓN DE MUJERES: MAPEANDO TERRITORIOS Y SABERES”. CÁTEDRA EDUCACIÓN POPULAR FHYCS-UNJU. AUTORÍA PATAGUA PATRICIA.



TALLER DE FORMACIÓN “EDUCACIÓN POPULAR, MUJERES CAMPESINAS Y FEMINISMOS” EN LA ORGANIZACIÓN TIERRA FÉRTIL-MNCI JUNTO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS. FOTO: ENRIQUEZ GUSTAVO.

y referentes de los grupos<sup>(3)</sup>, pero al contrario de épocas pasadas y producto del avance de los feminismos hoy las encontramos organizadas al interior de los mismos movimientos. Este proceso organizativo, se fue dando a través de espacios de diálogos y reflexiones conjuntas, que permitieron poder enunciar aquello que hasta ese momento creíamos que formaba parte de nuestras vidas privadas.

En el marco de estas contradicciones, la educación popular contribuyó con procesos de concientización sobre el mundo, asignando un papel fundamental a aquellos denominados por Freire como oprimidos y oprimidas. De ahí que la lectura del accionar y del lugar de la organización de las mujeres en las dinámicas de poder de los movimientos sociales sea compleja.

Así como la educación popular, en tanto teoría y práctica, ha demostrado a lo largo del tiempo su capacidad de auto-pensarse y redefinirse de acuerdo a los contextos y tiempos, tal como menciona Korol (2007), lo que subyacía de machismo en la concepción de la lucha emancipatoria de los oprimidos en el pensamiento Freireano, nos per-

mite comprender, que uno de los caminos posibles a la liberación, es la voluntad de los colectivos por, criticarse y crear continuamente, este también constituye un legado de invaluable valor.

Hoy comprendemos esta historia y nos comprendemos como sujetas sociales contradictorias, asignamos un rol educativo fundamental al movimiento y activismo feminista, en tanto, nos permitió develar aspectos de nuestra propia historia como educadoras populares que habían quedado vedadas y que nos dispuso a un camino de deconstrucción personal y colectivo.

Al respecto nos preguntarnos ¿Cómo continuamos después de los despertares feministas? ¿Cómo nos educamos desde esta perspectiva? ¿Cómo fortalecemos la organización de las mujeres en los espacios de movimientos sociales? ¿Cómo nos formamos las mujeres, construimos demandas, denunciamos, y encaramos procesos de superación de nuestras opresiones? ¿Cuál es el lugar que ocupan los hombres del movimiento en este proceso?

### **Construir organización: “ahora qué si nos ven” poder popular y feminista**

2) Otras agrupaciones con las que nos encontramos son las mujeres campesinas e indígenas del Movimiento Nacional Campesino Indígenas (MNCI). En la diversidad de organizaciones que componen este movimiento las mujeres están presentes en los espacios producción, movilización, espacios de formación, coordinación y liderazgos. También nos encontramos con mujeres que hacen parte de la educación de jóvenes y adultas, analfabetas, sin terminalidad educativa, migrantes, amas de casa, empleadas domésticas, trabajadoras precarizadas que forman parte de los sectores populares empobrecidos de la urbanidad.



MARCHA "NI UNA MENOS", CALLES CÉNTRICAS DE JUJUY. FOTO: ÉRICA DANIELA DE LOS ANGELES CARI - RED DE COMUNICADORAS FEMINISTAS JUJUY.

Algunos movimientos piqueteros en Jujuy configuraron a lo largo de su historia líneas estratégicas, denominadas por ellos paradigmas de lucha, éstas constituyen ejes comunes que atraviesan las distintas acciones que el movimiento realiza: Educación y cultura, trabajo genuino, medio ambiente, tierra y vivienda; mientras que, el surgimiento de áreas de género y la mirada transversal que exige posicionarse desde una perspectiva feminista, en algunas organizaciones sociales, es aún tarea pendiente. Sí desde los movimientos sociales se sostiene un horizonte socialista, las mujeres venimos a decirles que "sin feminismo no hay socialismo", lo que implica de-construir la premisa de capitalismo y machismo como una estructura amalgamada.

De igual manera el ejercicio de nombrarnos, enunciarnos y decir el mundo desde la miradas y sentimientos de las mujeres organizadas en los movimientos urbanos y piqueteros, fueron ampliando luchas y reivindicaciones, antes no contempladas. Caminar junto a compañeras organizadas dentro de los movimientos sociales, cuyos sujetos y sujetas que lo componen, son heterogéneos, es un andar necesario, urgente, pero a la vez doloroso, por ello debe primar la amorosidad. Nos enfrenta a reconstruir una memoria histórica de organización que, si bien contribuyó con el entendimiento y transformación de dimensiones de nuestras vidas, en este momento actual, requiere desbordarse, expandir-

se y ampliarse para contener nuevas maneras de ver y vivir en el mundo.

En este sentido, el movimiento feminista -amplio y diverso- desde sus distintas corrientes y diferencias, desde la complejidad de su activismo y pensamiento, nos interpela desde nuestro lugar de educadoras populares. La condición de feminista y popular nos re-encuentra con nuestras historias de vida vedada en algunas de sus dimensiones, silenciadas y ocultadas, nos acerca a nuestros territorios, a nuestras formas de crianza, nos acerca a muchas otras mujeres, entre ellas compañeras de las organizaciones, pero también a muchas otras que no forman parte de las mismas, nos encontramos con mujeres andantes solitarias, mujeres que viven en los márgenes, migrantes, indígenas, amas de casa, que se encuentran invisibilizadas en los espacios "privados" de la vida cotidiana.

Por otro lado, se deben reconocer los aportes que han realizado educadoras populares en los diversos colectivos y organizaciones sociales: la convergencia con agrupaciones de otras organizaciones por la defensa de los derechos de las mujeres lesbianas, Travestis, Trans, y no binaries, los lazos de solidaridad frente a la violencia machista en los movimientos, las redes de contención frente a los crímenes de odio, los abordajes sobre aborto, legal, seguro y gratuito, entre otros.

Como consecuencia de esta realidad, desde la educación popular nos preguntamos ¿Cómo quebramos la matriz individualista construida por el capitalismo que coarta la creación de vínculos sociales entre mujeres? ¿Cómo recuperamos la cotidianeidad, como espacio-tiempos de lucha y de resistencia, arrebatada por las lógicas neoliberales y por las diversas formas de explotación? ¿cómo construimos sororidad vecinal, comunal, barrial, en el asentamiento, en las villas? ¿Cómo vamos nutriendo el pensamiento y activismo de la emergente pedagogía popular y feminista entre mujeres movilizadas y aquellas que aún no lo están?

## BIBLIOGRAFÍA

- Córdoba, L; Bustamente, P. y Patagua P. (2019). Conversatorio “Educación popular y feminismo: diálogos para una pedagogía emergente”. San salvador de Jujuy: III-Jornadas Regionales de Investigación educativa “Condiciones actuales en la producción de conocimientos y saberes en y desde la educación”.
- EZLN. (2017). “el pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I”. Buenos Aires: red de solidaridad con chiapas. Tinta limón. América libre y editorial el colectivo.
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., y Duhalde, M. (2018). La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires: Internacional de la Educación y Ediciones CTERA.
- Freire, P. (1978). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- ----- (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- ----- (2008). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: siglo XXI.
- Freire P y Faúndez A (1986) Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faudez. Buenos Aires. Ediciones La Aurora.
- García Linera, A. (13 de 12 de 2015). Cátedra García Linera-La Batalla cultural. Clausura del décimo encuentro de intelectuales en Caracas. Recuperado el 1 de 12 de 2017, de catedra Garcia Linera-La Batalla cultural: <https://www.labatallacultural.org/2015/01/01/catedra-garcia-linera-aqui-vive-gramsci/>
- Korol, C. (2017). Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular. . Buenos Aires: El colectivo: américa libre.
- Mignolo, W. D. (2005). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. Dispositivo, 25(52), 127-146.
- Oliveira, A. d. (2015). Oprimido/opresores. En D. R. Streck, & E. R. (Organizadores)., Diccionario. Paulo Freire (págs. 369-370). Lima. Perú: CEAAL.
- Peruzzo, C. M. (2001). Comunicación Comunitaria y educación para la ciudadanía. Ciudadanías Comunicativas. Signo y Pensamiento N°38 (XX), 82-93.
- Rigal, L. (2008). Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. ASE Asociación de Sociología de la Educación, Vol. 1 N°3.
- Rodriguez, L. (2019). Palabras para participar de las IXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. San Salvador de Jujuy.
- Segato, R. (2019) Conversación entre Karina Batthyány y Rita Segato (8 de marzo de 2019). Perspectiva: Voces de investigadores, profesores y personajes de la cultura. Abordajes interregionales e interdisciplinarios para discutir problemáticas sociales contemporáneas. CLACSO TV. Obtenido el 8/3/2019 de [https://clacso.org.ar/clacsotv/perspectivas.php?id\\_video=1267](https://clacso.org.ar/clacsotv/perspectivas.php?id_video=1267)
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. C.-G. Grosfoguel. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (págs. 47-62.). Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico (Vol. 47). Anthropos Editorial.



# Paulo Freire, Justicia y Democracia

A decorative background on the right side of the page features a grid of stylized human figures. Each figure is composed of a rounded rectangular head and three rounded rectangular limbs extending downwards and outwards, resembling a three-pronged fork. The figures are arranged in a staggered pattern and are colored in various pastel shades including light blue, orange, yellow, green, pink, and purple.

*A partir de diferentes lentes de  
análise, as autoras e os autores desta  
seção procuram analisar questões e  
desafios para a garantia da justiça  
plena e da democracia em contextos  
diversos, tomando por base o  
pensamento de Paulo Freire.*

# É NECESSÁRIO RE-OLHAR AS PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NO BRASIL DESDE O CAMPO POPULAR E FREIREANO?

Mariana Pasqual Marques<sup>(1)</sup>  
Pedro de Carvalho Pontual<sup>(2)</sup>



O Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo (CDHEP) localizado no território do Capão Redondo, periferia Sul da cidade de São Paulo, atua desde a sua fundação, em 1988, com os temas dos Direitos Hu-

manos, da violência, do acesso à justiça e da educação popular.

Fruto da reflexão sobre o lugar da subjetividade, do afeto e da cultura punitivista na nossa própria

1) Co-coordenadora do Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo – CDHEP. Mestre em Educação e Doutora em Educação e Saúde na infância e na Adolescência. Atualmente integra o LAEVI – Laboratório de Antropologias Educacionais e Vulnerabilidades Infantis da Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP

2) Educador popular; Mestre e Doutor em Educação pela PUC-SP; consultor do Programa de Formação em Educação Popular e Direitos Humanos do CDHEP; Consultor do GT de Formação Política e Presidente Honorário do CEAAL, Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe.

prática, bem como na construção de nossas identidades – homens e mulheres latino-americanos, em 2005 incorporamos o tema da Justiça Restaurativa no nosso fazer. Primeiramente inspiradas pelas Escolas de Perdão e Reconciliação surgidas em Bogotá – Colômbia, mais tarde reconstruindo seus conteúdos e metodologias e incorporando os repertórios e práticas “mais clássicas” da Justiça Restaurativa à esse experiência.

Como um centro de direitos humanos e educação popular enraizado em um contexto periférico brasileiro desde os anos 1980, nascemos interconectados com as Comunidades Eclesiais de Base, com método Ver, Julgar Agir e com os princípios éticos e metodológicos freireanos e foi, portanto, a partir dessa identidade – a de educadores e educadoras populares e defensores e defensoras dos direitos humanos – que incorporamos o campo da Justiça Restaurativa (JR) no nosso fazer pedagógico e político.

Desde então experienciamos as práticas de JR, incluindo os cursos de formação, em diferentes contextos - com homens e mulheres em situação de cárcere, com técnicos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente em um contexto urbano e periférico; com jovens em medida sócio-educativa; com lideranças comunitárias, movimentos e pastorais sociais; abordando a interface entre a desigualdade de gênero e JR e, mais recentemente, no sistema de Justiça Criminal brasileiro e na formação de facilitadores/as em ocupação na luta por moradia.

Ainda que não haja um consenso sobre a definição de práticas de justiça restaurativa, podemos, provisoriamente, considerá-la como um meio de gestão de conflitos (podem ser crimes) em que um facilitador/as auxilia os envolvidos – junto com os membros de sua família /comunidade por eles indicados - a iniciarem um processo dialógico, capaz de transformar uma relação marcada pela oposição e violência, em relação cooperativa, visando responsabilização, reparação de danos, restauração de laços (interpessoais /comunitários) e a prevenção de violências futuras.

Importante registrar que, diferentemente de outros países como Nova Zelândia em que as práticas restaurativas advém de uma cultura e de um fazer comunitário, ancestral e indígena, no Brasil a Justiça Restaurativa adentrou o território nacional via

sistema judiciário. Esse adentrar se acomodou na institucionalidade do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, em que produz práticas interessantes, sobretudo no âmbito de processos judiciais envolvendo crianças e adolescentes, respaldadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), gera uma certa “judicialização” das práticas de JR no Brasil.

O significado e efeitos dessa “judicialização” ainda estão por ser melhor compreendidos. De toda forma, diz respeito a delimitação de um repertório, a hierarquização de um campo e a determinação de quem estabelece as regras do jogo. Quais metodologias são consideradas válidas e valorizadas como pertencentes a esse campo? O que é e quais são os quesitos básicos para se tornar um facilitador/a de práticas restaurativas?

Ou ainda, o que é um círculo/processo restaurativo bem sucedido? Precisamos, por exemplo, nos perguntar quais são as contradições e o que tem significado ter o judiciário brasileiro como centro irradiador de praticas de JR em redes de ensino municipal.

A nosso ver, essas questões devem ser pensadas, por um lado, à luz de uma sociedade profundamente desigual, violenta, autoritária, racista, homofóbica, machista e heteronormativa - o nosso passado colonial e escravocrata é um presente cotidiano que tece sentidos e práticas profundamente punitivistas e hierarquizadoras. Por outro lado, a resposta a estas tensões também ganha um certo contorno quando encontra a nossa tradição popular contra-hegemônica ligada aos movimentos populares, aos centros de direitos humanos, aos muitos sujeitos coletivos que desejam ampliar direitos e afirmar identidades e, que teimosamente, lutam também para adentrar ao Estado brasileiro.

Não queremos aqui reivindicar uma tradição analítica que apenas opõe Estado e sociedade civil, ainda que esta explique algo sobre essas tensões. A realidade é bem mais complexa: sabemos, por exemplo, que parte da esquerda brasileira e latino-americana é profundamente punitivista e pactua, ainda que de forma despercebida, com a lógica que estrutura o Estado penal. Os marcadores sociais também costuram essas relações e é mais do que sabido que o sistema de justiça brasileiro - juízes e promotores, por exemplo, é constituído, majoritariamente, por homens e mulheres brancas advin-

dos da elite desse país e que, a seletividade desse mesmo sistema delega à jovens, pobres e pretos o papel, também majoritário, de “criminosos”.

Tendo essas questões como pano de fundo, em novembro de 2018 o CDHEP promoveu o Fórum de Justiça Restaurativa Comunitária no Brasil com o título *Desigualdades e identidades Sociais: Instaurar direitos e restaurar o justo* Estiveram presentes 109 participantes representando sete estados – mulheres sindicalistas rurais; padres atuantes na região amazônica; quilombolas; professores universitários; educadores populares; dentre outros.

O termo *comunitário* representou um posicionamento político e pedagógico no campo da JR no Brasil: comunitário porque reivindica a existência de práticas de Justiça Restaurativa não apenas fora do judiciário, mas que dialogam, estão inseridas e ganham sentido na tradição da educação popular e das lutas sociais. Comunitária também porque aborda a JR da perspectiva dos Direitos Humanos e dos problemas estruturais do Brasil – como a desigualdade, o racismo e o machismo e, e nesse sentido, nos interpela sobre os sentidos da construção do justo como resultado dos processos circulares fora e dentro do judiciário – Restaurar o justo e instaurar direitos estão profundamente conectados em realidades tão desiguais como o caso brasileiro.

Comunitária porque o próprio Fórum foi organizado de uma forma colaborativa e na periferia de São Paulo, um lugar que demarca um ponto de vista e um chão que é pisado - organizamos, por exemplo, hospedagem solidária no próprio território para os/as participantes.

Por fim, o comunitário diz respeito as muitas conexões que as práticas de JR ligadas ao campo de luta popular tecem no seu fazer: uma pluralidade de corpos, de sujeitos; usos criativos das metodologias. Ouvimos coisas fortes e lindas como a relação entre a JR em conflitos agrários e práticas de homeopatia da terra; possibilidades de pensar as práticas de JR na sua relação com a comunicação popular e periférica na cidade do Rio de Janeiro que tem construído uma contra-narrativa a partir e sobre as favelas.

O que o Fórum nos ensinou foi que o encontro da JR com o campo de luta popular brasileiro, em sua diversidade e riqueza, é muito potente e criativo.

Os conflitos são fontes de aprendizado para os sujeitos, homens e mulheres, que estão resistindo e nos ensinam a ter mais compaixão, a lidar melhor com os nossos afetos e também com as nossas precariedades.

Por isso abriu-se a possibilidade e a urgência das práticas de JR se “africanizarem”, se “indigenizarem” – elas ganham um novo fôlego se pensadas como princípios ético-políticos e pedagógicos em que os temas da desconstrução da punição e construção de relações mais dialógicas, colaborativas e solidárias estão em seu centro. Isso porque o afeto também é político e se conectar com a humanidade do e no “outro” em sua condição precária pode ser absolutamente revolucionário.

Se é verdade que o Brasil é um país absolutamente rico em expressões culturais circulares, como a capoeira, o samba de roda, o coco de roda, o maculelê é porque temos uma tradição em que o círculo expressa uma forma de pensar e de se organizar. Ainda que expressemos o nosso respeito e agradecimento as práticas restaurativas importadas e atualmente legitimadas no Brasil – vitima-ofensor-comunidade; conferência de Grupo-familiar e os processos circulares (parte significativa do judiciário brasileiro considera os processos circulares sistematizados pela estadunidense Kay Prannis como a única prática legítima) e o próprio CDHEP ofereça formação nessas metodologias, busquemos e estamos, nesse momento, absolutamente comprometidas com as nossas raízes e experiências brasileiras e latino-americanas.

Se queremos aprender com os saberes ancestrais, ponto de vista mais ou menos consensual no campo da Justiça Restaurativa, é absolutamente plausível reconhecer que a humanidade possui uma multiplicidade de experiências ancestrais e que hoje parte dessa busca está ancorada na construção de pedagogias e filosofias decoloniais.

Se a nossa ancestralidade é múltipla, variada, vivida e reinventada em comunidades tradicionais e em práticas populares e cotidianas fora e a despeito do Estado brasileiro, qual é o sentido mais profundo desse Estado em seu poder judiciário, nomear e circunscrever princípios, metodologias, técnicas e saberes que “merecem ser chamados de restaurativos” sem a participação efetiva do campo popular?



Foto: CDHEP

É preciso nos perguntar como o campo da Justiça Restaurativa se estrutura no Brasil, quem são os atores e quais são as relações de poder e de sujeição implicadas. Será que vivemos uma certa blindagem do campo do popular e que está blindagem preserva a lógica colonial e as desigualdades na medida em que prescreve um enquadramento epistemológico para o este campo? (para usar o pensamento de Judith Butler )

Bem, o Fórum de Justiça Restaurativa Comunitária a que me referi acima construiu de forma colaborativa os princípios comunitários de JR no Brasil. São eles: diálogo; participação; empoderamento; cuidado e auto-cuidado; corresponsabilidade social e individual; atendimento a necessidades; reparação/consideração dos danos; construção de relações justas; respeito à diversidade de identidades e afirmação da igualdade de direitos.

Apenas para constar que a resolução 225 de 2016 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) definiu como princípios da Justiça Restaurativa: coeres-

pensabilidade; reparação de danos; atendimento as necessidades, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade; a participação; o empoderamento; a consensualidade; a confidencialidade; a celeridade e a urbanidade.

Seguindo a trilha dos aprendizados com o Fórum de JR Comunitário estamos, nesse momento, empenhados na elaboração de um curso sobre as interfaces entre a educação popular de matriz freireana e o campo da Justiça Restaurativa. Esta formação será oferecida pelo CDHEP, de forma gratuita e com carga horária 40 horas, entre setembro e outubro de 2019. Para esta tarefa formamos um coletivo com os/as educadores e educadoras populares, facilitadores de práticas restaurativas do próprio CDHEP - Mariana Pasqual Marques; Felipe Calderon; Gustavo Oliveira; Ana Paula de Lima Santo; Nelly Boonen; Joana Blaney; Janaina Galo e Luis Bravo, além dos convidados Pedro Pontual, educador popular que tem contribuído com o nosso centro de direitos humanos e Marcelo Justo, in-

tegrante do setor de formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST.

Bem, nos orientamos por leituras básicas da obra de Paulo Freire e dos escritos sobre Justiça Restaurativa. De conversas iniciais organizamos alguns temas/categoria que nos pareciam transitar entre os dois campos de estudos e práticas - o círculo de cultura em Freire e processos circular nas práticas de Justiça Restaurativa; o lugar da fala significativa e do diálogo; os temas das desigualdades e das identidades; o papel da facilitadora na JR e do educador/as na pedagogia freireana e as possibilidades de repensar o modo binário de nomeação vítima x ofensor já enraizada na JR à luz da categoria oprimido em Freire. A seguir seguem algumas reflexões ainda iniciais.

Talvez o primeiro ponto a ser abordado diga respeito ao pronunciamento do mundo. Quando nos deparamos, em um trabalho comunitário, com o processo de levantamento das falas significativas, estas devem expressar a visão de mundo daquele grupo, portanto as falas no seu conjunto, não representam apenas o ponto de vista individual, mas devem expressar uma visão coletiva. Devem, também, indicar algum limite explicativo sobre a realidade que vivem os educandos e educandas, limite este que será superado através do diálogo no processo formativo.

Os círculos restaurativos em suas diferentes metodologias seguem uma diretriz básica: sempre falar em primeira pessoa. É partir da minha própria história e experiência que comunico os meus sentimentos e necessidades. Estas duas últimas palavras, sentimentos e necessidades, me abrem para a humanidade, e também para a destituição provisória desta, no outro. Necessidades humanas partilhadas por todos os seres vivos, como o pertencimento, a segurança, ou aceitação, conectam o profundo de nós no outro – somos capazes de sentimentos empáticos quando entendemos o que há de mais humano no outros, justamente porque também me habita.

O conceito de realidade concreta em Freire que abarca, não apenas as materialidades do mundo, mas a forma como a explicamos, carrega, sem dúvida, o reconhecimento das subjetividades de educandos e também dos educadores como ponto de partida fundamental para a práxis educativa. Contudo, arriscamos dizer os processos restaurativos

tem como matéria prima os sentimentos e sentidos envolvidos em atos conflituos – nas práticas da JR é um lugar mais comum falar em responsabilidade individual do que responsabilidade social.

Relembrar que todo conflito tem uma história no caso brasileiro pode, em muitos casos, fazer transitar a responsabilidade individual para a social. A seletividade do sistema penal criminaliza pobres, negros, jovens, mulheres estrangeira; etc – difícil não reconhecer que nos casos de atos violentos, como roubo, o agressor, que do nosso ponto de vista obviamente deve se responsabilizar, não tenha sido vítima em muitas outras situações. Vítima não apenas porque é um corpo vivendo uma vida absolutamente precária no qual os direitos lhe são sistematicamente negados, mas porque essa negação é, em nosso país, mantida e reafirmada por todo tipo de abuso cometido por agentes do Estado.

Via de regra os círculos lidam mais com a responsabilização individual, justamente porque num país como o Brasil a responsabilização coletiva tensionaria o Estado brasileiro e a nossa precária rede de seguridade. Tensionaria também as hierarquias sociais e os privilégios. Nos termos de Freire talvez possamos dizer que, nesse sentido, os processos circulares podem carregar um certo fatalismo e acomodação histórica.

Em síntese, o convite que a metodologia freirana nos propõe para pensar e transformar a realidade é necessariamente coletivo e atravessado pelo poder. Pensamos que este deve ser um impulso para os processos que querem restaurar relações e instaurar direitos.

Na mão inversa, os ensinamentos das metodologias circulares restaurativas nos interpelam a falar em primeira pessoa, a reconhecer os nossos sentimentos e necessidades. Estar consciente e aprender a lidar com as nossas emoções não é algo nato, aprendemos na caminhada, no encontro com outros e outras. E aqui a busca do tema gerador na práxis freireana pode ser enriquecido.

Um segundo ponto que gostaria de chamar atenção é sobre o lugar da “pergunta” como o mais importante recurso pedagógico dos círculos restaurativos. Ainda que os/as facilitadores tenham autonomia e seja desejável elaborar perguntas que contemplem cada caso específico, há um ro-

teiro básico que orienta a nossa atuação nos pré-círculos e círculos: O que aconteceu?; O que você pensou no momento?; O que sentiu?; Como você foi afetado por esta situação?; Como você se sente a respeito hoje? O que pensa hoje em relação da situação?; No seu ponto de visto, o que é necessário para melhor essa situação?

Vale aqui lembrar que Paulo Freire publicou em 1985 e junto com o filósofo chileno Antonio Faundez o livro *Por uma pedagogia da pergunta*. Neste lindo livro aparece a pedagogia da pergunta como uma forma nova de educação – um ensino mediado pelo diálogo. Mas não é apenas isso: o elemento da alteridade tão presente nos exercícios restaurativos aparece aqui como uma *cotidianeidade do outro* – é a partir do encontro com a experiência dos outros que problematizo e tenciono as minhas próprias. Arrisco afirmar que sem esse deslocamento não há restauração de relações e tão pouco há responsabilização nos processos restaurativos. Encontros e perguntas que me deslocam ao encontro da outros e a problematização da realidade.

O lugar da pergunta em Freire e nas práticas de Justiça Restaurativa é exatamente o mesmo: nos interpela sobre a validade de verdades acabadas, de pontos de vistas universais e nos convida a construir conteúdos e seres-humanos mais livres, problematizadores e empáticos. A pergunta é possibilitadora do diálogo e como educadores e educadoras do CDHEP estamos ocupados com essa questão: como fazer perguntas significativas que possam construir significados para os educandos/educadores e para os participantes dos círculos: “vítimas”, “ofensores” e suas comunidades de afeto.

O último ponto que quero tratar aqui, já anunciado anteriormente, diz respeito a polaridade vítima x agressor ou criminoso. Essa forma de nomear as pessoas envolvidas em um conflito no campo da Justiça Restaurativa passou a nos incomodar quando incorporamos as reflexões sobre os problemas estruturais brasileiros e sua relação com as produções da violência – as redes de infra-estrutura que a humanidade precisa para sobreviver é distribuída de forma desigual e determina que alguns seres viverão em condições absolutamente precárias.

O segundo incômodo advém da percepção de que os conflitos pessoais que nos chegam para serem

transformados/mediados nas práticas restaurativas estão permeados, entrelaçados por nossas construções sociais – em um conflito entre um pai e uma filha, por exemplo, há uma situação particular, mas pode também estar permeado pelo machismo e o patriarcalismo. O círculo de reprodução da violência opera também ai e, num certo sentido, todos nós em algum momento das nossas vidas experienciamos os papéis de vítima e também de agressor.

Se a cultura do silêncio, em Paulo Freire, habita também o oprimido como uma interiorização da visão de mundo do dominador, a cultura punitivista também nos ocupa. E assim como cabe ao oprimido libertar-se e, por consequência, libertar o opressor do seu fazer excludente, a vítima sendo sujeito ativo nos processos restaurativos pode recompor a humanidade em si mesma quebrada pelo ato violento e oferecer ao agressor uma possibilidade de futuro quando este percebe e se deixa afetar pela dor que causou a outro ser-humano, homem ou mulher.

A utopia de se pensar uma sociedade a partir do anti-punitivismo do Estado, também sustentado por uma cultura punitivista cotidiana encontra a utopia freirena de um mundo liberto, habitado por homens e mulheres plenos de humanidade. Estamos resistindo e ousamos reinventar. Paulo Freire vive em nós!

#### Bibliografia

- Boonen, Petronella Maria. A Justiça Restaurativa, um desafio para a educação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011
- Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1987
- Freire, Paul; Faundez. Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.
- Zehr, Howard. Trocando as lentes. Justiça Restaurativa para o nosso tempo. Palas Atenas, 2008.
- Documento - Resolução 225 do Conselho Nacional de Justiça, 2016. [http://www.cnj.jus.br/images/atos\\_normativos/resolucao/resolucao\\_225\\_31052016\\_02062016161414.pdf](http://www.cnj.jus.br/images/atos_normativos/resolucao/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf)

# A PERSPECTIVA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA AMPARADA NOS ESTUDOS DE PAULO FREIRE

Odelane Lima de Oliveira<sup>(1)</sup>  
Marilyn Pereira de Souza e Souza<sup>(2)</sup>  
Nayara Ferreira Costa<sup>(3)</sup>



## RESUMO

Esse artigo descreve os princípios da gestão democrática na visão freiriana, tendo como base as questões da autonomia, liberdade e a práticas educativas. Reflete o legado de Paulo articulado a gestão democrática, a questão proposta a partir de uma pesquisa bibliográfica centrada nas obras Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Liberdade, evocando um debate teórico que leve em consideração ações e práticas que reforçam a necessidade da retomada ou reforço dos estudos da obra de Paulo Freire no contexto político atual. O estudo verificou que a gestão democrática se baseia em princípios de diálogos e a participação crítica da política em educação, se configurando como elementos que promove conhecimentos reflexivos e críticos, postos como imprescindíveis em Freire.

**Palavras-chave:** democracia escolar, educação, educação libertária.

## SUMMARY

This article describes the principles of democratic management in the Freirean view, based on issues of autonomy, freedom and educational practices. It reflects the legacy of Paul articulated the democratic management, the question proposed from a bibliographical research centered on the works Pedagogia da Autonomia and Pedagogia da Liberdade, evoking a theoretical debate that takes into account actions and practices that reinforce the need of returnee or reinforcement of studies of Paulo Freire's work in the current political context. The study verified that the democratic management is based on principles of dialogues and the

1) Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: odelane.oliver@gmail.com.

2) Acadêmica do curso de pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bolsista de Iniciação Científica (PIBIC), e-mail: marilynpeireira22@gmail.com

3) Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas e professora do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFAM, Manaus. E-mail: nay.ped@hotmail.com

critical participation of the politics in education, being configured like elements that promote reflective and critical knowledge, put like indispensable in Freire.

**Key words:** school democracy, education, libertarian education.

## **INTRODUÇÃO**

A partir das experiências vivenciadas nos últimos tempos no Brasil, a coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, decidiram que fariam um movimento interdisciplinar que resgatasse alguns legados de Paulo Freire. A priori fomos incentivados a ler duas Obras: Pedagogia da Autonomia e Professora sim Tia não: cartas de quem ousa ousar. Esses elementos foram importantes para despertar o interesse em desfrutar das obras de Paulo Freire e continuar mantendo sua identidade da Educação Brasileira.

Diante dessa manifestação acadêmica, despertou-se o interesse de falar sobre a gestão democrática trazendo como base os estudos científicos Freirianos. Paulo freire não fala em palavras ditas sobre gestão democrática, mas traz princípios que servem de base para uma gestão democrática de qualidade. Pensar em gestão democrática, nos remete a pensar na coletividade, na participação ativa da comunidade escolar como pregava Paulo Freire, para que desse modo seja possível haver uma aprendizagem eficaz nos educandos.

O significado de democracia de acordo com o dicionário Aurélio (2009) diz respeito ao governo em que o povo exerce soberania, seja direta ou indiretamente, também a um partido democrático, e o povo em oposição a aristocracia. Desta forma, trazemos como objetivo central deste trabalho, descrever os princípios da gestão democrática na visão freiriana, tecendo questões sobre autonomia, liberdade e as práticas educativas, refletindo o legado de Paulo articulado a gestão democrática.

A apresentação desse trabalho se baseou na pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, nossa pesquisou buscou trabalhar os três princípios de Paulo Freire Autonomia, Liberdade e Democracia. As leituras construtivas de outros autores serviram como uma forma de dialogar com as ideias de Freire (Minayo,1997).

Consolidamos que a gestão democrática é um ins-

trumento usado pela camada popular para participar dos processos decisórios de sua comunidade, exatamente o que Freire abordava em suas obras, que o exercício da democracia transforma vida e a sociedade, isto porque a democracia está ligada com o desenvolvimento da consciência crítica, participação e transformação. E uma boa gestão que se diga democrática se preocupa com esse processo emancipatório do indivíduo.

## **CAMINHOS TEÓRICOS**

### **1- Democracia: visões de uma escola atual**

Ao pensarmos em democracia, pensamos na participação de um todo, na voz, opinião e escolhas a serem decididas pelo conjunto de envolvidos. Nas escolas públicas de hoje, é possível notar qual delas é uma escola democrática, ao depararmos com um melhor desempenho de aprendizagem dos alunos, na boa relação entre funcionários, na organização e funcionamento da instituição, entre outros.

Antigamente a escola se voltava ao poder central da gestão, havia uma hierarquia que devia ser respeitada. Muitos acontecimentos ocorreram até chegarmos a um ponto de democratização instituído por lei, de acordo a lei LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Art. 14.** Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Um fator de tamanha importância que ajuda a escola a ter controle de suas decisões com a participação coletiva entre gestão escolar, professores, demais funcionários e comunidade. Vale ressaltar que ainda que a lei tenha sido estabelecida, não é efetivado em todas as escolas públicas, o que é

democracia para um exemplo de escola que é “tradicional”, que segue a linha do poder de hierarquia desde o seu fundamento? E como conseguem exercer alguns ofícios mesmo sem contar com a participação dos envolvidos, bem como os professores que estão na maior parte do tempo lidando com situações diversas?

Desta forma, o autor Maciel (2018) descreve uma situação real na atualidade em que vivemos, mesmo que tenhamos saído do antigo modelo de escola, ainda existe certas situações. Vejamos:

A legalidade dos sistemas educacionais não assegura eficazmente o surgimento e conservação da democracia em nenhum ambiente escolar. No entanto, são as convivências que se constituem no cerne dos estabelecimentos de ensino que assegurarão ou não o desenvolvimento da democracia. Do mesmo modo, são as maneiras de efetivação da legalidade que podem assegurar uma determinante visão democrática da educação. (MACIEL, 2018, p.86).

Deste modo, compreendemos que a democracia não é algo pronto, mas sim algo que precisa ser vivenciado pela escola, e em conjunto se tornar uma prática contínua. Paulo Freire (2017) em sua obra *Pedagogia da Liberdade* relata que a essência da democracia é a mudança, sendo assim a mudança é uma nota fundamental que está intrínseca à democracia.

## 2- Escola e Gestão Democrática

A gestão democrática para chegar à escola da forma que conhecemos hoje é resultado de diversas ocorrências, em meados da década de 1980 a democracia vinha ganhando força através da conjuntura política daquela época. Onde as lutas eram contra o autoritarismo, contra a hierarquia de poder que regia a sociedade, e dessa forma, a escola precisava ser fator de tomadas de decisões perante a realidade em que se encontrava. (Drabach 2017 apud Rosar 1999).

Contudo a gestão em relação à educação escolar, não correspondia de fato à democracia esperada, de acordo com Drabach (2017):

Em relação à educação, a crítica se dava essencialmente no caráter centralizador, hierárquico, verticalizado e burocrático que orien-

tava a gestão educacional, produzindo um enfraquecimento da autonomia escolar e limitando a participação dos profissionais que atuam na escola, nos processos de decisão. (Drabach, 2017, p. 64).

Ou seja, a escola ainda se constitua com uma gestão centralizadora, no que tange a autonomia, e só poderia ser gestão democrática de fato se houvesse participação. Uma vez que o sentido da escola é intervir na política e ideologia, pois é um campo privilegiado, que traz na sua essência pedagógica, a possibilidade de construções de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática. (ZIENTARSKI, et.)

A educação escolar democrática vem sendo debatida desde algum tempo, e existem dois documentos que em especial discutem questões de autonomia dos sujeitos envolvidos nas situações educativas. Os documentos são a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, estes são os que asseguram práticas a serem desenvolvidas no âmbito escolar e que até hoje norteiam os caminhos a serem traçados na escola.

Paulo Freire destacava que a autonomia é primordial para agir diante de situações temerosas, criticar, refletir, tomar consciência, ser curioso, e por isso, vir a tornar homens e mulheres que lutam pelo bem comum. Essa prática vivenciada na escola possibilita cada vez a democracia, e reflete no contexto social a imagem de uma escola com gestão democrática. Para Paulo Freire “(...) a minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2018, p. 53).

## 3 – Processos da democracia na gestão escolar

O processo democrático é baseado na participação coletiva, nesse processo vários ideais são discutidos onde o que prevalece é interesse de todos. Teoricamente esse elemento “democracia” é usado como processo discriminatório porque ou usamos esse instrumento para atender os interesses da maioria ou usamos para atender o da minoria, mas ideal seria encontrar um ponto de partida em comum (Carvalho, Maria, 1979).

A democracia ainda é um assunto problemático na

instituição escolar, principalmente quando envolve o quesito gestão, porque acredita-se que esse componente social permite a mudança e transformação tanto social como individual. A democracia é um elemento flexível e por isso podemos usar como base a uma gestão democrática, porque para cada situação podemos opinar várias resoluções juntamente com a participação de vários setores tanto externo como interno.

A educação baseada na democracia acredita na capacidade do indivíduo de pensar sobre sua realidade e discutir sobre situações problemática do seu país, Paulo Freire traz consigo essa ideia de que não podemos “temer o debate”, evidenciando que precisamos nos impor, discutir, pensar, refletir, agir e transformar, mas essas ações não é inato mas são adquirida ao longo do processo da aquisição da consciência crítica (Freire, Paulo, 2014).

A gestão tem como objetivo gerenciar os processos escolares que cuida do planejamento pedagógico incluído as práticas educativas, dentro dessa prática a inserção de valores e crenças sociais tornam-se parte do ensino-aprendizagem do estudante. Na educação pública o foco seria desenvolver no estudante sua autonomia e consciência crítica para que possa gerir situações de cunho social e pessoal, e assim exercer sua liberdade.

Nesse processo, a instituição escolar é mediadora da integração da vida social e a escolar do indivíduo, é a utopia que existe em acreditar que essa relação indivíduo, estudante e escola possam nos tornar mais humanos, pessoas responsáveis e comprometidos com bem-estar de outros. Exatamente nessa educação humanizada de Paulo Freire que buscamos discutir o verdadeiro significado de gestão democrática, onde sejam inseridos valores e condutas que possibilite os estudantes a se formar integralmente (Freire, Paulo, 2018).

A finalidade da gestão democrática é conscientizar o indivíduo para exercer responsabilidade e comprometimento com a sociedade. Nesse contexto de uma educação humana, Freire pontua algumas práticas educativas como o desenvolvimento de práticas libertadoras e autênticas que envolve coragem, debate, análise, discussão e criatividade.

Somente um profissional bem-intencionado não é capaz de fazer a integração de práticas educativas na sala de aula, por isso, que a gestão far-se-á ne-

cessária, para que seja gerenciada os fatores socio escolar dos estudantes, onde o foco é “adequar a criança a vida de comunidade (desenvolvida na consciência social). A escola, através de métodos adequados, deve desenvolver a iniciativa e a responsabilidade de grupos. À medida que a consciência social se desenvolve, o dever se transforma-se em vontade” (Carvalho, Maria, 1979).

O processo de amadurecimento da consciência crítica é baseado no exercício da gestão democrática, que desenvolve nos estudantes o interesse e sentimento de pertencimento do seu próprio processo, reconhecendo seu lugar social. Além disso, que esse descoberta de si e sobre outros venha acompanhado de atitudes autônoma e libertarias, como uma tentativa de mudar o sistema que nos oprime, pois como diz Paulo Freire:

Quanto mais critico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tantas menos experiências democráticas que exige dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (2018, p. 126).

Esse princípio deixa claro que construir uma base democrática é sinal de comprometimento social e pessoal, e que o exercício da democracia se interpõe a consciência ingênua que Freire expõem como “discutir superficialmente os assuntos”. Quanto mais consciência crítica mais interesse teremos em participar dos elementos sociais, mas significativa terá nossa existência e consequentemente mais embasamento teórico teremos a nosso favor. Todas as nossas ações e decisões estará ancorado em fatos e não em ideias achistas.

A construção da consciência crítica esta amparadas no respeito que temos a curiosidade dos estudantes, quando a livre expressão é silenciada matamos o interesse, a ousadia, o questionamento e a liberdade do aluno. E uma gestão democrática não produz sujeitos autônomos, mas, estimula e dar o instrumento para eu o sujeito seja formador de

sua própria autonomia, o colóquio entre diferentes sujeitos abre possibilidade de uma apropriação crítica reflexiva. Como argumenta Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*,

A autoridade coerente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem (2018, p.90).

De maneira clara a autoridade democrática toma para si a responsabilidade de se contra por ao discurso hierárquico, não permitindo que a formação do indivíduo seja de cima para baixo, como se o professor fosse o único com o direito a falar, desconsiderando assim a democracia, mas que nesse amadurecimento entre professor e estudante exista a escuta e a fala dialógica. Nesse processo, as opiniões devem ser ouvidas, respeitadas e se possível discordada, o bom ouvinte terá argumentos sólidos para contrapor a opinião do outro, lembrando que é importante aceitar e respeitar as diferenças.

A autonomia se desenvolve na medida que a educação interverem no processo de mudanças radicais na sociedade, no desafio democrático de se enxergar como um ser inacabável e que podem mudar, mas basta assumir sua tarefa política na sociedade. Na mesma direção deve sempre lembrar-se que a educação não é elemento isolado que vai transformar o mundo, mas que ela pode ser fundamental, e a que assumir sua responsabilidade requer vive-lo intensamente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A persuasão de Freire nos leva a crer que o homem consciente de seu papel social se importa com sua realidade e reconhece que a obter a habilidade de criticar conscientemente é um exercício árduo, pois essa habilidade não é processo natural ou que penetra no cognitivo do homem do nada. Para desenvolver essa característica pessoal é necessário pensar e refletir nas suas próprias ações e ver como podemos superar a consciência ingênua. Alguns apontamentos de Paulo Freire (2014, p. 52-53) abordado em sua obra *“Educação e Mudanças”* nos mostra um grau comparati-

vo de duas consciências permeável na sociedade representado pelo seguinte quadro a seguir:

A consciência ingênua se alicerça no senso comum, pois é prático apropriasse da opinião do

Consciência ingênua	Consciência crítica
Tendência simplista e superficiais	Anseio de profundidade, não se satisfaz com as aparências
Dar desculpa que o passado é melhor	Reconhece que a realidade é mutável
Aceita formas gregárias e massificadoras de comportamento	Se baseia em princípios autênticos de causalidades
Subestima o homem simples	Procurar se livrar de preconceitos
É impermeável a investigação	Repele posições quietista
Pensa que sabe tudo, é polêmico e briguento.	É indagadora, investiga, força, choca
Tem forte conteúdo passional	Ama o diálogo, nutre-se dele

outro tornando um dominó sequenciado e, no final todo mundo tem a mesma opinião. Além disso, existe aqueles que defendem sua verdade como se fosse absoluta e única, nesse caso ocorre a imposição de sua opinião. Em todos os casos sempre existe uma desculpa frágil e superficial, assim, não entende que é mero reproduzidor da ideologia opressora.

Freire (2018) questiona uma possível superação dessa consciência frágil e simplista, que seria o caminho da curiosidade. A trajetória ocorreria por meio da indagação e questionamentos sobre os fenômenos sociais que procurasse nos mover em direção a consciência crítica.

Paulo Freire cita um exemplo disso em seu livro em *“Educação como prática da liberdade”* de uma simples palavra geradora podemos questionar todo o seu contexto e seus significados. Ele destaca a palavra `tijolo` mais antes de trabalhar o fonema e a escrita da palavra, podemos trabalhar seu mundo de significados como: Para que serve o `tijolo`? Como é feito? O porquê que minha casa é feita de madeira e do meu vizinho e de tijolo? Esse é modelo de uma educação huma-

na que se importa e questiona sua realidade. O pensamento de Paulo Freire pode ser um suporte para o exercício da gestão democrática, porque ele fornece conceitos ideológicos que fundamentam princípios da gestão democrática. Os critérios usados por Freire em suas obras *Pedagogia da autonomia* e *Educação como prática da liberdade* se baseiam em práticas dialéticas e dinâmicas, que representamos da seguinte forma:

Teoricamente esses são alguns dos fundamentos que Freire propõem discutir nessas duas obras,

Fundamentos	Princípios
Ato de pensar sobre si e a sociedade	Conscientização
Audácia para não temer o debate	Libertação
Discursão crítica do conhecimento	Autonomia
Superação da ingenuidade	Democratização
Comprometimento social	Participação

no qual estão inseridas nas práticas educativas e que por fim, estão atreladas a uma gestão democrática. Lembrando que essas capacidades e habilidades educativas é um processo aquisitivo, constituídos pelo estímulo da indagação, superação e transformação. Por isso, é importante engajamento da gestão democrática para que essas características humanas intercedam nos espaços educacionais escolares.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal motivo de discutir as ideias de Paulo Freire é porque acarreta uma revolução educacional que se dedica a pensar nas práticas educativas a base de fundamentos humanos. Contrariando a educação bancária e fazendo jus a implantação da educação democrática, que corresponde ao processo emancipatório e autênticos dos indivíduos.

Uma gestão democrática se fundamenta na liberdade e autonomia, liberdade essa de saber e perceber o mundo. A percepção de si como sujeito e pertencente a uma sociedade são frutos de experiências sociais e pessoais, e pode manifestar-se de duas formas: espontânea no sentido de agir

sem ao menos sentir a necessidade de indagação e sistemática que é agir cotidianamente, mas refletindo sobre ações feitas. E a partir da reflexão da nossa história de vida que vamos crescendo existencialmente numa sociedade ainda autoritária e excludora, procurando superar os obstáculos que impem o exercício da democracia.

Portanto, o convencimento que somos seres capazes de agir curiosamente capazes de resistir a classe dominante precisa estar incutido nos elementos da gestão democrática, pois são as qualidades humanas que os tornarão capazes de formar cidadão fluente em sua autonomia livre de arrogâncias e ingenuidade.

### REFERÊNCIAS

- MACIEL, Carlos César Macêdo. **Nietzsche e a Democracia**: Críticas à gestão democrática escolar brasileira. 2018.
- CARVALHO, Maria Lúcia Rocha Duarte. **Escola e Democracia**: Subsídios para um modelo de administração segundo as ideias de M. P. Follett. – São Paulo: EPU; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1979.
- DRABASH, Nadia Pedrotti. **Gestão da educação pública no Brasil**: Da ditadura militar aos anos 1980. In: Revista Amazônida, Manaus, AM, vol. 02, n 02. p. 56 – 68, 2017 [ISSN: 2527-0141].
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40ª ed – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36ª ed – São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª ed – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- MINAYO, M.C.S (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ZIENTARSKI, Clarice; OLIVEIRA, Oséias Santos de Oliveira; PEREIRA, Sueli Menezes. **Gestão Democrática, autonomia e participação**: diálogo entre educadores. (s/d).

# CONCERTOS PARA (DE) VIOLINOS: UMA REFLEXÃO EM EDUCAÇÃO POPULAR<sup>(1)</sup>

Romualdo Dias<sup>(2)</sup>



Nosso leitor deve ter percebido algum erro no suposto anúncio. Caso um marceneiro, especializado em recuperar instrumentos musicais, necessitasse divulgar os seus serviços, ele não faria desse modo tal como está enunciado na primeira parte do título de nosso texto. Mesmo assim, se é verdade que existem violinos precisando de concertos, há também entre nós, uma espera pelo momento em que possamos todos juntos, desfrutarmos de um belo concerto. Aí então, pouco a pouco, vamos consolidando entre nós a certeza de Dostoiévsky, a de que “a beleza salvará o mundo”. Queremos ressaltar outro fato, este de que a segunda parte do título, sem nenhuma conexão com a primeira, cause desconforto ao leitor.

Tal atitude de quem escreve tem a real intenção de inquietar, e quem sabe, assim instigar para continuar na leitura até o final. Nós nem precisamos lançar uma pergunta por consigna, pois ela nasce só do incômodo causado com o título.

Em nosso caso, neste texto, queremos escrever sobre educação popular. Assumimos como ponto de partida a metáfora da “democracia do violino”. Ela foi explicitada nas críticas feitas aos governos considerados progressistas, em atuação na América Latina, que em seus esforços de alianças ou de busca de governabilidade, precisaram estabelecer pactos com as elites empresariais tendo em vista as exigências de realizar projetos de desenvolvi-

1) Texto escrito em preparação para o Grupo de Estudos em Educação Popular, reunido em São Paulo (Brasil), no dia 26 de outubro de 2019.

2) Professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Campus de Rio Claro – SP.

mento de toda uma nação. Os pactos, na procura de financiamentos ou novos investimentos econômicos, foram feitos com todos os riscos, e renderam além de muitos acertos e erros, uma onda de críticas por parte de diversos setores de lideranças dos partidos de esquerda, bem como lideranças de movimentos sociais e de intelectuais.

A chamada “democracia do violino” vista por muitos críticos como sendo uma prática dos governos progressistas expressava com esta metáfora certa habilidade em afinar as cordas com a esquerda e em tocar a música com a direita, já que não existe a possibilidade de promover a democracia sem estar assentada em uma base econômica. Vemos na utilidade desta metáfora uma chamada de nossa atenção para as complexidades envolvidas no ato de governar. E, nesse contexto, carregado de tantos desafios causando sobrepesos nas experiências, está situado também o nosso tema. E se o situamos aí é porque acreditamos em sua pertinência já que estamos comprometidos com a descoberta de pistas de entendimento diante dos problemas enfrentados pelos governantes e pelos movimentos sociais. O recurso para enfrentarmos os temas mais complexos das conjunturas e das práticas políticas está na capacidade de uso de nossa razão. Alguns modos do uso da razão oferecem uma diversidade de possibilidades para nós educadores também contribuirmos e nos lançarmos em semelhantes empreitadas sem nos deixar cair nas capturas do medo de nos expormos aos riscos.

Um conjunto de educadores se reúne em um grupo de estudos sobre educação popular por meio de encontros periódicos na sede da Ação Educativa em São Paulo (Brasil) com o início de suas atividades em agosto de 2019. Os participantes assumiram o compromisso de fazer a leitura da Revista “América Latina en movimiento – Educación popular para reinventar la democracia” – No. 533 – Junho de 2018, uma publicação do Conselho de Educação de Adultos da América Latina – CEAAL.<sup>(3)</sup> Os textos desta revista foram discutidos no encontro realizado no dia 26 de outubro de 2019.

Este texto pretende compartilhar uma síntese nossa a partir da leitura dos artigos publicados na re-

ferida revista, para em seguida, enumerar alguns aspectos relacionados com os temas e os desafios identificados no campo dos estudos da Educação Popular. Este nosso texto pretende contribuir com a organização de um plano de estudos tendo em vista fazer a interpretação de nossas práticas em processos educacionais realizados junto aos movimentos sociais, em nossos dias.

## 1 – A síntese de uma discussão em revista

A revista do CEAAL coloca em seu título a seguinte expressão: “Educação popular para reinventar a democracia”. Observamos como este título enuncia uma prática educacional vinculada a uma finalidade, que é expressão de um compromisso e se apresenta como um princípio de organização do pensamento. O compromisso em reinventar a democracia está colocado no conjunto dos textos como um sentido para orientar e sustentar os processos educacionais desenvolvidos junto aos movimentos sociais. O uso do prefixo nos faz pensar na invenção da democracia como um problema em que o ponto de partida considera o fato de que existem muitas ameaças pairando sobre este modo político de organizar a convivência entre nós nos tempos atuais. A democracia vem sendo aviltada, capturada ou destruída, e cabe a nós, por meio de nossas práticas cotidianas, enfrentar o desafio de experimentarmos novos modos no exercício da política com este compromisso de reinventar a democracia. Há sinais cada vez mais fortes de que a democracia vem sendo destruída pela dinâmica do poder em exercício na configuração econômica nomeada como “neoliberalismo”.

Em todos os artigos da Revista do CEAAL a educação popular está situada em um contexto social, econômico e político no qual a exploração econômica e a dominação política, mostram as suas estruturas de funcionamento com uma clara combinação entre a história secular de colonização e algumas formas mais atuais de práticas de mandos autoritários em exercício sobre a vida de todos nós. Os modos de acumulação da riqueza e o caráter violento dos dispositivos de dominação exercidos sobre a população ganham contornos de agressividade inéditos. A exploração econômica e a dominação política apresenta características de uma

3) Professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Campus de Rio Claro – SP.

nova e silenciosa modalidade de guerra em que os pobres são exterminados, dia a dia, sobretudo nas periferias das cidades. A educação popular, situada neste contexto, e se empenhando em aprimorar os seus recursos para alcançar níveis mais agudos de sua compreensão, atua para transformar a realidade. A ação dos educadores visa contribuir com os movimentos sociais para alcançar maior eficácia em seus modos de resistir. As lutas sociais podem obter melhores resultados se elas puderem contar com orientações e se apoiarem em processos educacionais, nos quais há um esforço assumido em combinar o estudo com a prática.

Os textos da Revista do CEAAL tocam no tema da metodologia da Educação Popular. Os esforços de produção de conhecimentos sobre as práticas sociais e sobre as lutas de resistência são feitos sempre de uma maneira coletiva, de tal modo que um saber mais aprimorado retorne sempre para a ação e confere para ela um novo grau de eficácia. Nestes esforços aparece o nome de Paulo Freire, como uma presença forte em todo o nosso continente. Os seus livros estão mencionados com frequência e se apresentam como sendo um registro de uma filosofia de educação própria desse meio. O conjunto da obra deste pensador do nordeste brasileiro nos obriga a referir nossas práticas de luta aos temas do “diálogo” e da “liberdade” como eixos estruturadores dos esforços de interpretação e de organização dos conhecimentos por nós adquiridos.

Os artigos da revista em pauta relacionam a educação popular com a democracia, sempre referida em seu estatuto de expressão de uma finalidade, ao mesmo tempo, em que ela é situada com ênfase nos processos de organização e luta dos movimentos sociais. A democracia não está almejada apenas como uma meta a ser alcançada, mas ela deve ir acontecendo em meios aos movimentos sociais em suas formas de organização. Os textos insistem que não é possível assumirmos o compromisso com a reinvenção de democracia para a sociedade como um todo se nós não a colocamos em práticas no cotidiano das lutas. Assim, compreendemos como a democracia se consolida em

processos, pois a sua materialidade mais política está justamente neste movimento vivido pelas organizações dos setores populares em seus esforços por transformação da realidade. Temos, portanto um deslocamento do lugar da emissão das consignas progressistas, para assumirmos, aquilo que já foi nomeado por Suely Rolnik, como sendo o terreno de práticas “processistas”.<sup>(4)</sup> Os textos colocam maior ênfase nas experiências, assentadas em esforços contínuos de articulação entre formas coletivas de organização dos movimentos sociais e as condições de apropriação dos resultados da luta assumida por todos. Vemos deste modo como o compromisso com a reinvenção da democracia não está limitado a um discurso feito em sua defesa, e está sim consolidado em experiências efetivas de realização de modos mais democráticos de nos organizarmos junto aos movimentos sociais.

As ameaças sofridas pela democracia em nosso continente latino-americano são apresentadas em suas mais diversas expressões. A leitura dos textos nos permitiu enumerar seis características mais presentes em nossa conjuntura. 1) há um visível crescimento de manifestação do ódio em nossas formas de convivência nos meios urbanos; 2) vemos emergir formas mais agressivas de exploração, de tal modo que a acumulação e a concentração da riqueza produzida por todos, sendo apropriada pelas mãos de uma minoria, ocorre de forma articulada com os exercícios incansáveis de renovação dos dispositivos de dominação direcionados aos movimentos sociais, de um modo particular, e sobre a população, de um modo geral; 3) A exploração e a dominação vem ganhando características de uma nova modalidade de guerra contra os pobres; 4) está se acentuando diversos modos de extermínio dos pobres e das lideranças por meio da fome e do uso da violência, em uma dinâmica de poder sem qualquer respeito a um campo jurídico de garantias de direitos e de organização eficaz de nossas formas de convívio; 5) No interior das práticas políticas inovadoras vem sendo constatada a dificuldade em articular os esforços de democracia realizados no plano da política com a dinâmica da economia. Esta contradição apareceu nomeada com a metáfora da “democracia do violino”, para

---

4) Estas relações e deslocamentos entre “progresso” e “processo” estão inspiradas na leitura do texto: ROLNIK, Suely. “À sobra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia”. In: MAGALHÃES, Maria Cristina Rios (Org). Na sombra da cidade. São Paulo: Editora Escuta, 1995. Páginas 141 – 170.

expressar como alguns mandatos de governos populares tentaram “afinar as cordas do violino com a mão esquerda” e tocar a música de uma gestão (a economia) com a direita”. Esta crítica foi formulada devido aos pactos ou acordos celebrados com a preocupação pela busca de novas formas de investimentos financeiros para os projetos de desenvolvimento de todo um país; 6) Nós podemos identificar a emergência, cada vez mais forte, de novas formas de colonização atuando sobre os territórios constituídos pela dinâmica do desejo, ou recursos de colonização sobre os nossos corpos, de tal modo que vem se acentuando a alienação e os mais diversos tipos de “fetichismos”.

Enfim, podemos constatar como o mercado capitalista neoliberal comanda uma nova modalidade de guerra com vistas a exterminar qualquer indício de movimentos sociais comprometidos com a transformação social e com a construção de um modo alternativo de garantir as condições materiais para a sustentação da vida de todos.

A educação popular aparece articulada com as experiências de formação política. No conjunto dos textos a formação política é descrita em uma combinação de aprendizagens realizadas em meio aos processos de luta. E ela também é afirmada em escolas devidamente estruturadas nos organismos dos movimentos sociais. Há deste modo, as marcas do seu valor e da sua necessidade presentes tanto nas modalidades mais espontâneas em meio ao cotidiano no modo como se realiza nas estruturas de escolas formais constituídas para a capacitação de lideranças e para o aprimoramento das formas organizativas das lutas sociais.

Tanto a educação popular, de um modo geral, como a formação política, de um modo particular, podem ganhar melhores elaborações teóricas e maiores aprimoramentos em suas metodologias se inserir em suas práticas cotidianas novos paradigmas de estudo. Os textos enumeram sete paradigmas vinculados a nomes de intelectuais ou relacionados com as experiências de movimentos: 1) o tema da complexidade e da transdisciplinaridade formulado no pensamento de Edgar Morin; 2) a “ecologia dos saberes” elaborada no pensamento do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos; 3) a concepção de “mundo líquido” forjada na obra de Zigmund Bauman; 4) uma atenção especial dirigida para a “condição huma-

na” articulada com o exercício da política, tal como aparece na obra de Hannah Arendt; 5) a “utopia do bem viver” que vem sendo proposta pelos povos originários de nosso continente; 6) um modo de interpretar o sistema colonial consolidado em séculos sobre o território da América Latina e que vem sendo desenvolvido por diversos pensadores envolvidos com os esforços de compreensão sobre o fenômeno da “descolonialidade”; 7) o tema do “ecosocialismo” que vem sendo defendido nas obras de Leonardo Boff e de Michel Löwy.

A metodologia da educação popular está desafiada por um esforço direcionado para o campo da ética em que as práticas dos movimentos sociais se preocupam em alcançar novas formas de viver e de estar juntos. Estas mesmas práticas se orientam por uma preocupação em cultivar a “pedagogia da esperança” e em aprimorar uma educação como prática da liberdade, em seus processos vividos no cotidiano das lutas. Tais nomeações expressam novamente a filiação com a obra de Paulo Freire e demonstram a força de sua presença em meio aos educadores e em suas práticas educacionais. A educação popular tem condições de colaborar com as experiências dos movimentos sociais na formulação de novos valores, estes que se expressam pela solidariedade e pela maior atenção com os cuidados para que a vida humana seja mais respeitada em sua delicadeza e em sua vulnerabilidade. Os novos valores se apresentam como desafios para os movimentos sociais estabelecerem o confronto com as configurações econômicas do capitalismo neoliberal e com a dinâmica do poder nas novas formas de dominação assentadas nos princípios da competição e do individualismo.

Alguns textos nos chamam a atenção para a importância das lutas localizadas no meio urbano, em que a organização de conselhos de participação se faz como recurso de apropriação da cidade como lugar de acolhimento e de sustentação da vida. Nós constatamos como os movimentos de organização das mulheres nos chamam a atenção para um cuidado com o sentido de integralidade em nossas lutas, e assim nós podemos dirigir uma atenção especial para o que se passa com os nossos corpos e uma real consideração com a dinâmica de nossos desejos. As mulheres nos ajudam a entender que a condição aguda da vulnerabilidade da vida de todos não nos autoriza a uma prática de estabelecimento de hierarquias de temas ou de

posições de vanguardas de alguns sujeitos. Todos nós podemos nos empenhar nas lutas, abarcando os mais diversos temas, necessários para a conquista de uma sociedade com condição de superar a barbárie no convívio social.

A luta pela liberdade está apresentada como sendo um tema com forte presença em todos os movimentos sociais. Diante deste tema, a educação popular tem condições de contribuir com uma reflexão teórica e com uma oferta de metodologias atentas para ajudar aos participantes a não cair nas idealizações ou nas capturas por algum tipo de ilusão. Todas as lutas nos fazem aprender que nossas conquistas nos lançam para um movimento sem descanso. Os processos organizacionais em meio aos movimentos sociais vem nos mostrando alguns indícios de um deslocamento que se faz pelo movimento de sair do lugar do “Estado” como referência única de exercício do poder. Há um deslocamento do princípio do Estado para o campo das experiências de desenvolvimento de comunidades. Deste modo, nós situamos os desafios para a reinvenção da democracia, sobretudo no plano das comunidades, em que o tema do “comum” nos desafia para novas interpretações, bem como para a construção coletiva dos novos conhecimentos necessários na ampla luta pela liberdade. Nas vivências em comunidades os educadores podem auxiliar os participantes na exploração de todo um potencial situado neste entremeio de cooperação com o Estado.

Esse “entremeio” compreendido como o campo de cooperação entre a implementação de políticas públicas por parte do Estado e as comunidades passa ser um lugar em que estão presentes diversos desafios relacionados com a articulação entre a democracia representativa e a democracia participativa. O estudo das experiências realizadas pelos movimentos sociais neste entremeio passa a ser necessário para que os movimentos não fiquem apenas atrelados a uma possível tutela do Estado e nem deixem de identificar os recursos próprios da comunidade em seus esforços de melhoria de vida.

### **Educação popular: uma definição elaborada por Paulo Freire**

No dia 08 de setembro de 1992 Paulo Freire participou de um seminário com educadores em Assunção – Paraguai. Este seminário tinha por título: “Educação Popular na América Latina: contextualização e possibilidades nos processos de transição”.<sup>5)</sup> Paulo Freire, ao fazer a sua palestra perguntava-se pela expressão “educação popular”. Nesta expressão ele destacava como o substantivo “educação” se refere a uma atividade. Em seguida, afirmava que o adjetivo “popular” atribui para o substantivo uma qualidade. Por isso, “não se trata de qualquer educação”. Há uma especificidade para ser considerada enquanto discutimos em que consiste a educação popular.

Paulo Freire enumerou os elementos de uma prática educacional. Ela se constitui enquanto uma atividade própria de seres humanos e está orientada por um sonho. Ele mostra como o adjetivo popular, ao qualificar a educação, também se refere a um compromisso de classe social.

“Quando eu digo: „Educação Popular“, refiro-me à educação para um certo tipo de classe social. A Educação Popular está relacionada, em um primeiro momento, com a educação das classes populares.

Portanto, tem a ver com uma educação que poderíamos dizer, em uma linguagem mais religiosa, „educação dos pobres“. Eu não gosto desta expressão, mas tem a ver exatamente com a educação dos oprimidos, a educação dos enganados, a educação dos proibidos.”

Se a educação popular está comprometida com os interesses das classes populares, Paulo Freire complementa:

“(…) eu também descubro que gostaria que a prática da Educação Popular desse alguma contribuição para a transformação radical da sociedade para que, de verdade, os grupos populares ganhem presença política, ingerência política, comando, no novo poder que deveríamos criar”. (Pág.: 208).

Por estas citações concluímos como na definição de Paulo Freire a educação popular é um modo de educar praticado pelas classes populares em seus

5) O texto deste seminário encontra-se publicado no livro: FREIRE, Paulo. “Pedagogia do compromisso. América Latina e Educação Popular”. Organização de notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. Páginas 199 – 212.

movimentos de luta pela transformação de uma realidade marcada pela dominação e pela exploração.

Estes processos educacionais dos movimentos sociais organizados têm uma dimensão relacionada com a construção coletiva do conhecimento e com um exercício político, uma experiência de poder, no qual as classes populares vão se constituindo como sujeitos de transformação social. Um novo exercício do poder se inventa com as experiências de luta, e nelas, a educação popular cumpre uma função fundamental, de orientação e de sustentação das práticas em que a ênfase está colocada nos processos de organização dos movimentos sociais em uma permanente busca de equilíbrio com as preocupações em que o foco está dirigido para os resultados.

“De um modo mais radical, a Educação Popular significa, para mim, 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.” (Pág.: 208).

Assim, junto com Paulo Freire, podemos dizer que a educação popular consiste em um caminho, que se faz em processos de conhecimento e de exercícios políticos, em movimentos sociais orientados e sustentados por uma utopia. Esta é a utopia com a qual a educação popular afirma um compromisso de cooperar para que as classes populares encontrem o poder.

### **A Educação popular em duas linhas de filiação**

Quando nós trazemos o tema da “filiação” para este texto nós queremos provocar uma discussão sobre alguns esquecimentos e alguns apagamentos de nomes de educadores que muito contribuíram para o desenvolvimento de uma teoria articulada com uma prática educacional comprometida com as lutas políticas emancipatórias, nas quais a referência a um compromisso com a democracia também está presente.

A primeira filiação advém do modo como o próprio Paulo Freire se refere a um pensador brasilei-

ro pouco lido e muito esquecido entre nós. Paulo Freire o chamava de “meu mestre” ao se referir ao nome de Álvaro Vieira Pinto. Esta referência a este pensador nos faz recuperar para o nosso plano de estudos dois livros selecionados no conjunto de sua obra: nós citamos em primeiro lugar, um texto de caráter mais militante, que é o “Sete lições de educação de adultos”. E em segundo lugar merece ser lido o texto de filosofia, denso, portador de uma aguda consistência teórica, que é o livro “Ciência e existência”. Esta chamada de atenção para o nome de Álvaro Vieira Pinto está relacionada com este jeito carinhoso de Paulo Freire reconhecer nele a figura de seu mestre.

Para continuarmos com o tema da filiação, apresentamos em segundo lugar, uma referência que é nossa, por considerar a relação entre educação e democracia, e fazemos esta citação como alguém que informa a sua condição de ser um mineiro de nascimento. A partir daí podemos trazer o nome de uma educadora também mineira, por afeto, esquecida e apagada entre nós. Esta educadora “mineira” nasceu na Rússia, se fez mineira por uma escolha política e afetuosa, e foi movida pelas múltiplas afinidades encontradas nesta sua nova terra. Trata-se de Helena Antipof. A sua referência aqui está diretamente relacionada a um modo de compreender as relações entre a educação, de modo geral, e a escola, de modo específico, com a democracia. Há um artigo<sup>(6)</sup>, escrito em 1944, em que Helena Antipof se perguntava como a escola poderia contribuir para uma sociedade em seus esforços pelo desenvolvimento da democracia.

A democracia desafia a educação em seu papel de formar homens adultos com condição de convivência em vida social, isto é, são sujeitos que não estão submetidos aos dispositivos de tutela. Para Helena Antipof a formação de homens adultos deve “estar tecida de atitudes e de hábitos de agir desenvolvidos de acordo com um ideal democrático”. Neste seu modo de pensar, vemos como a democracia se constitui em um termo que dá a finalidade para a educação, mas que também se faz em meio aos processos. Ela também pensava que só podemos alcançar uma sociedade organizada com base na democracia, se as atitudes e os

6) ANTIPOF, Helena. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes mais democráticas”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Volume 1, No. 1 (1944).

hábitos em nosso cotidiano estiverem orientados por ela. Deste modo, temos uma atenção atribuída para a democracia concebida no âmbito de uma finalidade e, ao mesmo tempo, como uma construção a se realizar nos processos organizativos.

Continuando com o seu pensamento Helena Antipof nos afirma:

“Muitos são os critérios do ideal e da ação democrática. Entre eles destacamos dois que, já na Escola Primária, podem ser visados sob a forma de virtude a praticar, e de regime de trabalho a realizar.

O nome do primeiro é lealdade; o segundo chama-se cooperação. Todo regime, onde ambas vigoram, se democratiza e se apura no sentido democrático. Ao contrário, com o desprezo de uma ou de outra ele degenera em regime de autoritarismo e de exploração social.”

Nós entendemos que a “virtude da lealdade” se refere ao compromisso com a verdade a ser assumido por todo cidadão. E nossa relação com a verdade, depende, em grande parte do quanto a escola, nos ajuda a termos um acesso ao conhecimento científico. Dentro deste desafio de domínio amplo da ciência, por parte de todos os sujeitos, entendemos a maneira enfática como Paulo Freire se dedicou tanto ao conceito de conscientização e ao modo de praticar uma educação coerente com o conhecimento da realidade dentro dos círculos de cultura.

Esta atenção dirigida para uma educação comprometida com a lealdade nos faz pensar sobre os riscos que significa toda uma prática política assentada em boataria e em disseminação intensa da mentira. As relações entre a democracia e a informação vêm sendo envenenadas pelo uso da palavra sem o mínimo decoro. Há um manejo de notícias assentado em má fé.

A barbárie vem fazendo com que a disputa de hegemonia destrua qualquer aposta em gestos mínimos de confiança entre os cidadãos em suas comunidades, ou entre os cidadãos e os políticos em suas formas de representação e de comunicação. A barbárie e o ódio impedem que uma comunicação seja experimentada em um grau mínimo de racionalidade possível.

Em Helena Antipof, se a virtude está relacionada com um princípio, o regime de trabalho, por ela mencionado, se refere a práticas de cooperação. Nós podemos nos apegar a esta definição para continuarmos enfatizando as experiências e os processos educacionais em que este desafio para a constituição de modos coletivos de ação se constitui como um problema permanente e como uma prática sem descanso.

Enfim, dentro desta preocupação de demarcarmos nossas filiações, podemos dizer que além de nos filiar-mos ao pensamento de Paulo Freire, podemos ganhar amplitude em nossos esforços interpretativos, com estas mais duas filiações. Podemos tirar do apagamento e do esquecimento os nomes e as obras de Álvaro Vieira Pinto e da educadora “mineira” Helena Antipof. Os dois educadores mostraram o seu brilho no campo do ensino, da elaboração de pensamento e na militância política comprometida com uma luta por uma sociedade mais democrática.

### **Uma chave de leitura para a obra de Paulo Freire**

Paulo Freire escreveu a seguinte dedicatória em seu livro “Pedagogia do oprimido”.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

Nós retiramos desta dedicatória os três verbos: “descobrir”, “sofrer” e “lutar”. Esta nossa apropriação pretende sugerir a possibilidade de constituir com os três verbos uma chave de leitura, enquanto um dispositivo de interpretação, de todo o pensamento de Paulo Freire para a educação presente nos processos de organização e luta dos movimentos sociais. Vemos na combinação entre os três verbos um recurso de interpretação com um grau de consistência teórica e política que corresponde ao tamanho de sua obra.

A quem Paulo Freire dedica o livro “Pedagogia do Oprimido”?

Paulo Freire dedica o seu livro aos “esfarrapados do mundo”, em primeiro lugar. Em seguida oferece a todos aqueles que se descobrem junto aos “esfarrapados do mundo”, e que com eles sofrem e

lutam. A descoberta de si, enquanto um processo de constituição de subjetividade está enunciada em articulação com o sofrimento do outro. O outro, colocado nesta condição de “esfarrapado do mundo”, sustenta um movimento reflexivo promovendo um modo de constituição de sujeito, em situações de encontro no mundo.

O verbo lutar recebe uma ênfase com o uso do advérbio “sobretudo”. Tal ênfase nos alerta sobre a necessidade daqueles que se abrem a este movimento de constituição de si tocado pelo sofrimento do outro para que não permaneça limitado ao gesto de descobrir e sofrer. Se nós ficássemos aprisionados a esta redução seríamos capturados por um gozo perverso, que produziria uma destituição da dimensão política deste encontro específico com os “esfarrapados do mundo” no núcleo mais dramático de uma relação de poder. Além de nos descobrir com o outro, e sofrer com ele, nós precisamos nos comprometer com uma luta de transformação social. Nesse compromisso a descoberta e a compreensão adquirida sobre a condição de vulnerabilidade daquele que se encontra “esfarrapado” ganha consistência em um modo novo de nos situarmos diante do mundo com a capacidade de retirar de nossa condição existencial de vulnerabilidade as energias para uma ação lúcida e cuidadosa. O nosso encontro com o outro, com o “esfarrapado”, ganha esta dimensão ética na medida em que nos situamos em um lugar de sofrimento. Se cada um de nós se encontra neste lugar de vulnerabilidade não há o risco de entrarmos na luta e sermos capturados pelos muitos usos dos dispositivos de autoritarismos ou por práticas equivocadas assentadas na ilusão de uma suposta missão estabelecida com o objetivo de libertar o outro. Pois, nós nos libertamos juntos, a partir dos modos como habitamos este nosso paradoxo de sermos seres da vulnerabilidade, que na expressão de Paulo Freire, estava presente na consciência de nossa “inconclusão”, de nosso inacabamento. Enfim, estamos afirmando que o tipo de relação que estabelecemos com o sofrimento do outro e com o nosso sofrimento se apresenta como uma diferença que faz toda a diferença em termos de uma prática política, e também em termos de sustentação do compromisso com a reinvenção da democracia.

Nós observamos ocorrer aqui um tratamento político sobre o sofrimento humano. Esta aborda-

gem só é possível com a inserção do sofrimento no plano da história. Ninguém sofre por um acaso ou por um castigo divino. Nem nos referimos a algum sofrimento causado por uma catástrofe da natureza. O sofrimento aqui mencionado se produz no âmbito de uma dinâmica de poder. Há um jogo, que se faz material em nossas relações, enquanto um exercício político. Esse jogo de poder faz com que alguns se tornem capazes de produzir o sofrimento sobre os outros. Com isso queremos enfatizar aquela parte do sofrimento produzido historicamente, este que não ocorre de um modo espontâneo.

Portanto, não é suficiente descobrir-se e sofrer com os “esfarrapados do mundo”. Faz-se necessária a passagem para a ação. Trata-se da ação imposta como condição de superar as situações de vida que causam tanto sofrimento. A ação consiste na luta a se fazer especialmente no campo da política, já que os problemas de nosso resistir não se resolve por obra de magia ou de milagre. Vemos aqui como o sofrimento do outro é apresentado como o ponto de partida para todos nós fazermos a escolha por uma posição no mundo que se configura pela luta junto aos “esfarrapados do mundo”. Eles sofrem, e nós sofremos com eles quando podemos reconhecer a nossa humanidade diminuída por meio desta forma de sofrimento que está atingindo o nosso semelhante. A desumanização do outro produz efeito em nós, determinando limites sobre a nossa realização humana. Há uma redução de humanidade tocando diretamente nos horizontes das possibilidades para uma vida mais saudável e feliz. A mesma limitação imposta sobre a emancipação da vida resulta em drásticos comprometimentos em nossas condições de efetivar toda e qualquer modalidade de troca com o outro. Uma existência estilhaçada na figura de quem se encontra como sendo um “esfarrapado do mundo” conduz a um empobrecimento generalizado de toda a humanidade. Por isso mesmo, qualquer relação de poder, capaz de destituir o outro e todos nós de um grau mais elevado de humanidade precisa ser negada e alterada por obra de um coletivo de pessoas ainda sensível ao sofrimento.

A nossa leitura desta dedicatória nos confere elementos para ressaltarmos três dimensões próprias de uma chave de leitura da obra de Paulo Freire: 1) o sofrimento; 2) a alteridade e 3) a arte em combinar os três verbos entre si como uma determinação de realidade.

### **O educador enquanto um militante**

Os nossos estudos em Educação Popular nos desafiam para uma revisão sobre os modos como nós estamos nos nomeando em nossos papéis de educadores. Ao conferirmos as nossas nomeações podemos perceber o quanto estamos visceralmente entregues ao encontro do outro, implicados em uma forma de luta em situações de sofrimento e opressão. Tal condição de encontro é diferente da posição de um intelectual de classe média que se desloca de seu lugar de classe social para ir colaborar com os movimentos populares como se pudesse ter uma participação isenta de riscos.

Em geral nós estamos acostumados a nos perguntar quem somos nós a partir de uma suposta identidade de educadores. Talvez seria interessante nós nos deslocarmos do “princípio identitário”, e experimentarmos habitar um lugar mais apropriado ao sentido de “processualidade”, em que em nossa formação de sujeitos nos constituímos também em um processo de inacabamento. Por meio dessa abordagem entendemos que vamos nos fazendo educadores sem descanso e sem qualquer modelo de certificação ou de apropriação de certezas. Nós vamos nos fazendo como sujeitos incertos de nosso serviços e, ao mesmo tempo, garantimos somente a certeza de que é por meio do encontro com o outro, em muitas lutas de libertação, que nos constituímos enquanto educadores populares.

Até aqui nos referimos a este deslocamento que se move do lugar de produção de identidades para experimentarmos um modo de nos constituir em “devir”, isto é, em movimento sempre inconcluso. A nossa ação ganhará maior eficácia se também pudermos experimentar uma migração a operar no campo do conhecimento. Uma metodologia de “leitura do mundo” combinada com a “leitura da palavra” pode encontrar um horizonte de produção da singularidade, se sairmos daquela prática do saber que se assenta na relação entre sujeito e objeto, que é o território próprio da epistemologia. Mesmo que o diálogo possa ser implementado nas relações, a permanência na polaridade entre

o sujeito e o objeto, favorece a disseminação de inúmeras armadilhas com o poder de capturar o sujeito do pensar e de dificultar uma compreensão a serviço da transformação social. Estamos sugerindo a saída de um lugar de conhecimento configurado pela epistemologia para experimentarmos um modo de saber próprio do território da gnosiologia. Neste caso, o que conta fundamentalmente, já não é mais esta relação polar entre o sujeito e o objeto, e sim a combinação entre a matéria e a forma. Atribuímos para a forma todas as estruturas que cooperam para oferecer um continente apto a acolher os fluxos dos sentidos. Já a matéria é da ordem dos fluxos, é feita das articulações entre as vivências intensivas e intempestivas, quando nos lançamos ao encontro do outro, seja ele, o nosso semelhante, seja ele o nosso entorno.

Aos nos assumirmos enquanto militantes já habilitados para esta matéria dada pelos fluxos, sempre entregues ao movimento de um “devir outro” sem descanso, nós acabamos por aprender algo inusitado sobre as vanguardas de um movimento de transformação social. As vanguardas já não são de algumas lideranças portadoras de uma suposta iluminação apta a orientar as massas. As vanguardas passam a ser formadas por coletivos em processos, se fazendo e refazendo nas múltiplas experiências postas como acontecimentos situados nos planos da economia, da política e da cultura.

Uma referência de militância, portadora de maior singularidade e habilitada para esta nova luta exigida em tempos de guerra pode ser encontrada por meio de uma sugestão dada pelo apelo que Antonio Negri faz para uma figura muito popular, tanto lá em sua terra, na Itália, como aqui entre nós. Antonio Negri, encerra o livro “Império”, escrito em parceria com Michael Hardt, nos convidando para uma reflexão sobre o tipo de um novo militante. Há um apelo então para a figura de São Francisco de Assis. É de se espantar, como alguém, em sua condição de ateu, tenha esta ginga em seu corpo, ao ponto de admitir que Francisco de Assis possa representar um referencial para o militante. A figura é tão forte, tão intensa, que vale a pena transcrever aqui, na íntegra, mesmo sendo longo, o último parágrafo do referido livro.

Assim nos afirmam os autores para o encerramento do livro:

“Há uma lenda antiga que pode servir para



iluminar a vida futura da militância comunista: a de São Francisco de Assis. Examine-se a sua obra. Para denunciar a pobreza da multidão ele adotou essa condição comum e ali descobriu o poder ontológico de uma nova sociedade. O militante comunista faz o mesmo, identificando na condição comum da multidão sua enorme riqueza. Francisco, em oposição à mortificação da carne (na pobreza e na ordem constituída) propôs uma vida de alegrias, incluindo todos os seres e a natureza, os animais, a irmã lua, o irmão sol, as aves do campo, os humanos pobres e explorados, juntos contra a vontade do poder e corrupção. Mais uma vez na pós-modernidade, encontramos na situação de Francisco, propondo contra a miséria do poder a alegria do ser. Esta é a revolução que nenhum poder controlará – porque o biopoder e o comunismo, a cooperação e a revolução continuam juntos, em amor, simplicidade e também inocência. Esta é a irreprimível leveza e alegria de ser comunista”.<sup>7</sup>

Nós sugerimos este tema relacionado com

os processos de constituição do educador como um desafio a ser pensado em nossos estudos. Entendemos que estas abordagens aqui expostas representam apenas um modo de colaborar para termos novas provocações em nossos pensamentos nos momentos em que formos nos dedicar para o exercício das análises de nossas práticas. Elas também podem ser úteis para nos ajudar a avaliar os programas de formação de lideranças. Nós podemos observar atentamente como é que estamos nos constituindo enquanto educadores na medida em que nos lançamos nos processos de organização dos movimentos sociais e junto, nos programas específicos de formação política de lideranças e de desenvolvimento das comunidades.

Se Antônio Negri e Michael Hardt fizeram um apelo para a figura de Francisco de Assis, nós os brasileiros, temos outra figura nossa, na qual atribuímos intensos afetos, que é o nosso ex-presidente Lula. Podemos nos colocar na escuta de todas as suas entrevistas dadas em situação de prisioneiro político para encontrarmos nelas indícios de um grande educador sempre se reinventando. Todas as suas entrevistas são preciosas peças de educação popular, dado a dinâmica de construção

7) HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. Império. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001. Página 437.

de conhecimento, que se apresenta sempre como expressão do coletivo de onde ele se originou. Ao Lula jamais cabe o rótulo de ser um militante nos moldes de uma prática política populista. Lula nunca pode ser populista, porque ele não tem como fazer de conta que é do povo. Ele nasceu no meio da pobreza, ele de verdade passou fome, e isso faz toda a diferença. Daí que o seu maior crime tenha sido a sua fidelidade aos pobres e o seu compromisso com a luta pela inclusão das massas em um patamar de vida minimamente digno, sem perder os horizontes de que a luta por um mundo melhor não se encerra nos programas sociais em si. A dimensão de militância de Lula, mais forte para o caso de nosso estudo em Educação Popular, pode ser explorada, sobretudo em seu carisma. Vemos o seu carisma como sendo um lugar de combinação de requisitos de uma linguagem, de tal modo que seu falar pode ser entendido pelo mais simples que o escuta. Em seu carisma vemos a afirmação e defesa permanente de que a vanguarda da luta de transformação social não pertence a ele. Ele não se coloca como vanguarda porque reconhece e afirma com veemência que a vanguarda é dos coletivos populares se constituindo em seus processos organizativos em movimentos sociais comprometidos com a luta pela transformação social.

### **Como podemos constituir um elemento de singularidade para o nosso percurso nos estudos em educação popular?**

A leitura dos textos da revista 533 do CEAAL, complementada com os temas trazidos para discussão por meio desta nossa pequena reflexão, nos faz encerrar com uma questão para todo o plano de estudos em educação popular. Como podemos produzir um conhecimento coletivo, de um modo que o cumprimento de um plano de estudo, por meio das análises de nossas práticas, nos auxilie a alcançar uma singularidade. Pode ser uma singularidade em consideração a esta situação vivida por nós brasileiros diante dos desafios para sermos criativos em nossas resistências, em nossas lutas, enfim, nos exercícios políticos com condição de reinventar a democracia.

Terminamos nosso texto propondo uma pergunta central para o nosso plano de estudos em educação popular: qual é a nossa singularidade? E ampliando a interrogação para a esfera da metodologia, complementamos com outra pergunta: como

este coletivo pode elaborar uma compreensão singular sobre a educação popular neste compromisso de formar lideranças, desenvolver comunidades orientadas para a transformação desta realidade tão marcadas pelas novas modalidades de exploração e de dominação?

Os textos da Revista do CEAAL acentuaram uma compreensão clara de que é nos debruçando sobre as nossas práticas, sobre as nossas experiências de lutas em movimentos sociais, é que em exercícios coletivos de construção do conhecimento, alcançaremos alguma contribuição inovadora para que a nossa teoria e nossa metodologia seja capaz de responder aos desafios colocados por este tempo e este lugar em que estamos hoje.

Talvez a busca pela nossa singularidade possa ser ampliada se voltarmos aos verbos enunciados na dedicatória do livro “Pedagogia do Oprimido”. Então podemos multiplicar nossas perguntas: em que o verbo “descobrir-se”, conjugado na relação com os esfarrapados, nos ajuda a repensar a “re-leitura” de mundo, nos ajuda a experimentar outros modos de uso da razão e de construção do conhecimento? Como o verbo “sofrer” pode nos ajudar a uma abordagem da ética capaz de considerar a vulnerabilidade ontológica e confrontá-la com a vulnerabilidade histórica? Como o verbo “lutar” nos desafia a revermos o nosso encontro com os esfarrapados e as nossas buscas de soluções concretas para os problemas concretos?

Enfim, outro educador é necessário para responder aos desafios desse nosso tempo. Alguma singularidade se for possível, pressupõe a constituição de outro educador e a formação de outra cultura de relação entre o educador e a comunidade. Esta é nossa aposta! Enxergamos nela um horizonte de realizações e uma referência para orientar e sustentar as nossas práticas. Ao negarmos as idealizações das certezas operadas em modos de atribuir identidades para a militância, nós afirmamos outra certeza, de que somente com o outro é que podemos nos re-inventar, ao mesmo tempo em que reinventamos a democracia! Assim nós nos reinventamos em uma obra de composição coletiva! De tempos em tempos, ainda alimentaremos os nossos anseios de beleza com muitos e muitos concertos! Em nossos percursos dos “concertos” para os “concertos” aprenderemos juntos a “fazer da vida uma obra de arte”.



## 1. TEMPOS FREIREANOS DA LOMBA DO PINHEIRO NA DITADURA

Corriam os anos 1970. Anos de chumbo. Anos de ditadura. Paulo Freire estava presente, vivo e atuante em todos os espaços da Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, ainda que estivesse exilado, escrevendo no Chile, longe de sua pátria amada, a Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática da Liberdade.

Eu, então frei franciscano, morava na Lomba do Pinheiro, anos 1970/1980 (faz tempo!). A gente reunia os Grupos de Reflexão da Bíblia nas casas das famílias e falava sobre a fé e a vida. Nas Associações de Moradores, conversava sobre os problemas do transporte público (a Lomba fica a mais de 20km de centro de Porto Alegre), a falta de um posto de saúde na parada 13, vila São Pedro, os buracos nas ruas empoeiradas, a falta de água encanada, os poucos colégios, as vilas abandonadas.

Dona América e seu Sabino, seu Cantílio, apelido de José Carlos Pintado, e dona Maria, seu Adão e dona Zulma, Zé da Lomba, apelido de José Carlos de

Oliveira, e dona Alba, Renato e Edenir, Maria Eroni e João, Seu Lindomar e dona Rosa, Íria e muitos outros moradores em diferentes vilas diziam que era preciso se organizar, ir na prefeitura e colocar, olho no olho, do prefeito todas as reivindicações da comunidade (mesmo que o prefeito, naqueles tempos, não tivesse sido eleito diretamente pelo povo, mas nomeado pelo governador, este nomeado pelo general de plantão na Presidência da República, uma 'democracia' nada democrática).

Foi o que se fez. O povo do Pinheiro lotou a sala de reuniões da prefeitura, conversou com o prefeito, apresentou os problemas e as reivindicações, tudo devidamente registrado no jornal O Lomba, impresso no mimeógrafo cedido pelos Diretórios Acadêmicos solidários com a luta, e que circulava no conjunto de vilas, e vendido 'de grátis' pelos donos dos botecos e mercadinhos da Lomba do Pinheiro. Assim circulava a informação, construída pelos próprios moradores e lideranças comunitárias.

Foi a primeira experiência direta de lidar com um

1) Membro de CEAAL Brasil. Membro do Conselho Diretivo do CAMP.

governo e uma parte do poder. Como dizia Paulo Freire em sua pedagogia popular libertadora, partia-se da realidade concreta, dos problemas que o povo vivia, construindo as propostas no diálogo, na construção solidária e coletiva, nas lutas e mobilizações e de vez em quando na desobediência civil, como nas greves gerais, quando os ‘miguelitos’ colocados no asfalto não deixavam os ônibus circularem livremente. Os moradores da Lomba aprenderam, e se conscientizaram, na experiência do cotidiano, a partir dos problemas vividos e da sua auto-organização, a lidar com o Estado, os governos e os poderosos (no caso, os donos da empresa de ônibus que servia, mal, as comunidades).

Foram tempos de organização das comunidades, a partir da reflexão e do diálogo freireanos com os moradores da Lomba, a maioria pedreiros e serventes de obra, domésticas em famílias de classe média, trabalhadores e trabalhadoras de um ou dois salários mínimos. Chegou-se a organizar um cursinho de alfabetização à base do Método Paulo Freire, que funcionava à noite no salão da vila São Pedro, para as tantas lideranças que surgiam e que, ou não sabiam ler e escrever, ou mal conseguiam soletrar palavras e assinar o nome. Os Grupos de Reflexão liam a Bíblia e Paulo Freire ao mesmo tempo, cimentando, com o olhar permanente na realidade vivida, a consciência e a organização.

A experiência de luta por direitos, de organização popular da Lomba do Pinheiro sempre teve Paulo Freire em seu horizonte. A conscientização acontecia na união e nas lutas dos moradores, que aprenderam a conhecer a estrutura de classes da sociedade brasileira, a construir uma Oposição dos trabalhadores da construção civil, a lutar por qualidade de vida, direitos e dignidade.

#### **1. TEMPOS FREIREANOS EM GOVERNOS DEMOCRÁTICOS E POPULARES**

Essa experiência de luta e organização inevitavelmente levou a buscar os espaços da política, com a criação de novos partidos, em tempos de redemocratização e fim da ditadura militar, especialmente o então nascente Partido dos Trabalhadores (PT). E a ocupar espaços na política institucional, com minha eleição a deputado estadual constituinte do Rio Grande do Sul em 1986 e a eleição de dois vereadores em 1988, um em Porto Alegre, outro no município de Viamão, da qual boa parte da Lomba

do Pinheiro fazia parte, mandatos populares fruto do trabalho político de base dos moradores e lideranças da Lomba do Pinheiro.

Nos anos 1990, fui trabalhar na Prefeitura de Porto Alegre, na equipe que organizava o Orçamento Participativo, governo popular e democrático, agora eleito diretamente pela população: Assembleias em todos os bairros, também na Lomba do Pinheiro, sempre com casa cheia e grande participação popular. O governo municipal, prefeito Olívio Dutra e vice-prefeito Tarso Genro, escutava o povo, olho no olho, prefeito e secretários municipais presentes nas Assembleias populares. Assim era construído o orçamento de cada ano, a população decidindo, no debate e no voto, para onde e como seriam gastos os recursos públicos, atendendo os mais pobres e os trabalhadores, dando-lhes vez e voz, garantindo seus direitos mais fundamentais: vida digna, alimentação, serviços públicos de qualidade, postos de saúde nos bairros, ruas asfaltadas, o governo respeitando as decisões populares. Assim, com a participação popular direta e democrática, prática profundamente freireana inspirada em Paulo Freire, construía-se uma cidade humana, participativa e democrática, tal como os Fóruns Sociais Mundiais, o primeiro realizado em Porto Alegre, cunharam: UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL. E acrescentaria eu, urgente e necessário.

Mais adiante, atuando no DEMHAB (Departamento Municipal de Habitação) de Porto Alegre, o Conselho Municipal de Habitação, COMATHAB, formado por membros do governo municipal e por conselheiros da comunidade, discutia e formulava as políticas habitacionais do município, a construção de casas populares com recursos próprios, porque o governo federal, neoliberal, não destinava recursos para habitação popular, a participação popular garantindo mais qualidade de vida e direitos.

Era dar voz ao povo, freireanamente. As Assembleias populares do Orçamento Participativo em todas as regiões e bairros da cidade de Porto Alegre, as reuniões do COMATHAB e de outros Conselhos davam protagonismo à população num governo popular e democrático. Eram também espaços de formação e conscientização. Na Lomba do Pinheiro, a União de Vilas realizava cursos de formação com lideranças e população em geral, para que todos entendessem o orçamento públi-



co e pudessem participar dos processos sabendo o que e como iam decidiros recursos públicos, podendo e sabendo debater e dialogar de igual para igual com os técnicos de diferentes áreas do governo municipal.

Anos 2000, novo século e milênio, primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Frei Betto, educador popular a vida inteira e Assessor presidencial convida um grupo de educadoras e educadores populares de todo Brasil, dentre os quais eu, e diz, como referência para a ação: “É preciso matar a fome de pão. Barriga vazia não faz revolução. Mas é preciso, junto e ao mesmo tempo, saciar a sede de beleza, de direitos, de cidadania, de participação social, construir a partir de baixo um Projeto Popular de Brasil, com participação do povo pobre, das trabalhadoras e dos trabalhadores e de todas aquelas e todos aqueles que sonham com um país e uma Nação com justiça, distribuição de renda, riqueza e poder, igualdade, soberania, políticas públicas com participação popular. Além do que, governo é como panela de feijão: só na pressão.”

Foi o tempo do MESA, COPO, PRATO, SAL e do TA-

LHER. TALHER era uma equipe de educadoras e educadores populares responsável por mobilização social e formação política, governo e sociedade atuando, de forma inédita e inovadora, em diálogo e parceria, com base e referência na educação popular freireana. Surgiu assim a RECID, Rede de Educação Cidadã, na construção de um projeto popular de Brasil, democrático e soberano. E foi implementado o Programa Fome Zero – ‘matar a fome de pão’ - e todas as suas políticas de enfrentamento da fome e da miséria, de apoio à agricultura familiar e camponesa, à Economia Solidária, das cisternas no semiárido brasileiro, entre outras muitas iniciativas.

A equipe do TALHER – utensílio que ajuda a comer e ‘taller’, oficina de formação – e a RECID ocupavam-se em ‘saciar a sede de beleza’, com grupos de educadoras e educadores populares. Os TALHERES estavam espalhados por todo Brasil, inclusive na Lomba do Pinheiro, e articulados com movimentos sociais e populares, ONGs, Pastorais, Universidades e escolas públicas, CAMP e CEAAL presentes e participantes, construindo espaços de formação, sempre a partir e tendo como referência a pedagogo-

gia freireana, na construção de um Projeto Popular de Brasil, um ‘pé dentro’, no governo, um ‘pé fora’, na sociedade.

## **2. TEMPOS FREIREANOS DE LUTA E CONSCIENTIZAÇÃO**

Participar é ser cidadã, cidadão. É conquistar direitos. É prática diárias que muitas e muitos fazem há mais de 40 anos na Lomba do Pinheiro. Direitos no Brasil só são conquistados com luta e mobilização. E muita formação. Foi assim sempre e desde sempre. Assim sempre será. Quando e como os negros tiveram reconhecidos seus direitos? Quando e como as mulheres começaram a ser vistas como gente e parceiras? Como e quando os jovens pobres chegaram na Universidade? Como e quando trabalhadoras e trabalhadores deixaram de ser meros escravos dos patrões ou buchas de canhão, escravos na prática, meros produtores de lucro de uma elite patrimonialista, preconceituosa e elitista?

Paulo Freire dizia que a consciência dos direitos é um trabalho, uma ação coletiva de todas e todos: nas associações de bairro, nos sindicatos, nas pastorais das Igrejas, até nos governos. Conscientizando-se, as pessoas começam a ver o mundo de outro jeito, descubrem que podem mudá-lo, e que isso só acontece quando há um esforço coletivo e solidário, quando ninguém solta a mão de ninguém.

Foi o aprendizado na Lomba do Pinheiro e nos governos democráticos e populares. Sem luta não se conquistam direitos, não se avança na democracia. Sem formação a partir da realidade vivida, não há conscientização, não há organização sólida, não se constroem a ação coletiva e a solidariedade.

## **3. TEMPOS FREIREANOS NA LOMBA DO PINHEIRO NOS ANOS 2000**

Hoje, 2019, o Conselho Popular da Lomba do Pinheiro, fundado em 23 de novembro de 1991, como fazia a União de Vilas da Lomba do Pinheiro dos anos 1970, organiza a mobilização social, congrega as Associações de Bairro, as instituições, os movimentos populares, as escolas, as pastorais, coordena os processos do Orçamento Participativo, que está completando 30 anos. Defende os interesses coletivos e necessidades do Bairro, os ainda existentes problemas do transporte público,

a recorrente falta de água, os desastres ambientais na região, sempre com ampla participação popular e processos de formação com lideranças e moradores das vilas populares.

O Núcleo de Reflexão Política da Lomba do Pinheiro, criado em 2017, e retomando o Núcleo do PT (Partido dos Trabalhadores) da Lomba do Pinheiro dos anos 1980, é formado por lideranças de pensamento e práticas freireanas. O Núcleo pensa e organiza os processos coletivos de luta, mobilização e formação política: sempre de baixo para cima, pela base, contribuindo na conscientização da juventude, de novas lideranças, na articulação com os movimentos gerais da cidade de Porto Alegre e com os processos ainda existentes do Orçamento Participativo, mesmo nos atuais governos conservadores e de direita.

Neste contexto, onde prática-teoria-nova prática, ação-reflexão-nova ação são parte da metodologia dos agentes políticos da Lomba do Pinheiro, surgiu a proposta de criação de um Cursinho Pré-vestibular, o KiLomba. Segundo o texto de fundamentação do KiLomba, o objetivo é “qualificar o conhecimento e proporcionar o acesso dos moradores da região, especialmente os jovens, à Academia e abrindo oportunidades no mundo do trabalho. Como diz Paulo Freire, ‘se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda’. O nosso entendimento é que a educação é um dos melhores caminhos para transformar a vida de uma pessoa”.

O KiLomba é um Cursinho Popular gratuito, com professores voluntários, no objetivo de propiciar acesso ao conhecimento e à Universidade pública, especialmente aos jovens da Lomba do Pinheiro que não podem pagar um cursinho pré-vestibular.

Os alunos do KiLomba “contarão com o foco de dois processos importantes de formação educacional, um que diz respeito à qualificação de conhecimento, preparando-os para uma melhor inserção na sociedade da informação e no mercado de trabalho. E, por outro lado, e ao mesmo tempo, utilizando uma visão de mundo e valores que estimulem o seu senso crítico e cidadão, incentivando-os à participação em debates e ações que dizem respeito à coisa pública e à sociedade onde estão inseridos. Assim, o projeto de Pré-vestibular KiLomba traz resultados relevantes para além da educação, contribuindo com a qualificação profis-

sional de dezenas de jovens e adultos da região, com formação cultural, cidadã e intelectual, bem como rompendo com ciclos de desemprego e vulnerabilidade social.”

#### 4. TEMPOS DE DEFESA DO LEGADO DE PAULO FREIRE

Seu Adão e dona Zulma, seu Cantílio, o maior incentivador da (re)criação do Núcleo de Reflexão Política, e dona Maria, seu Sabino são falecidos, mas permanecem na memória das lutadoras e lutadores que continuam construindo freireanamente a experiência libertadora e de organização popular da Lomba do Pinheiro, iniciada no início dos anos 1970, em tempos de ditadura militar e repressão, passando depois pela experiência participativa de governos populares e democráticos. Aliás, a bem de referência e registro necessários: o campo popular, democrático e de esquerda sempre foi vitorioso eleitoralmente nas vilas da Lomba do Pinheiro, inclusive nas eleições presidenciais de 2018.

Zé da Lomba (José de Oliveira Ramos) participou do cursinho de alfabetização com o Método Paulo Freire no final dos anos 1970. Mestre de obras e pedreiro, foi candidato a prefeito do município de Viamão, Região Metropolitana, em 1982, primeira eleição direta desde o início da ditadura em 1964. Em 2019, décadas depois, é conhecido e reconhecido participante de todas as lutas e mobilizações da Lomba do Pinheiro e de outros bairros de Porto Alegre, presença permanente na organização do KiLomba, ativo participante das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) em nível estadual e até no plano nacional.

Em reencontros com Dona América em reuniões do Núcleo de Reflexão Política, em Assembleias e em festas populares, ela ainda lutadora pelos direitos e melhoria de vida dos moradores da Lomba do Pinheiro aos oitenta anos, Dona América costuma dizer, orgulhosamente: “Como foi importante aquele tempo em que a gente se reunia na tua casa e da Marta e líamos a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Ali eu ouvi falar de Marx, soube de Frei Betto, lemos suas Cartas da Prisão! Aprendi muito e levei isso pra vida. Me tornei gente, sei o que é ser sujeito de direitos, participo do Orçamento Participativo, minha rua está asfaltada, sou cidadã da Lomba e do mundo. Fizemos, juntos, a história de um povo. Construímos um Brasil um

pouquinho melhor para nós, nossos filhos e netos.”

Os tempos democráticos não estão sendo fáceis. Paulo Freire, declarado o Patrono da Educação brasileira em 2012, sofre hoje, como sofreu o exílio na ditadura, a perseguição do conservadorismo das elites políticas de direita, que querem tirar-lhe o título de Patrono e querem expurgá-lo de todas as escolas e comunidades. Faz todo sentido, pois, uma Campanha latino-americana e Caribenha em Defesa do Legado do Paulo Freire. Poderia, ou deveria, e quem sabe será, mundial. Mais ainda em tempos de intolerância e ódio. A Pedagogia do Oprimido, a Educação como Prática da Liberdade, a Pedagogia da Autonomia, A Pedagogia da Esperança nunca foram tão urgentes e necessárias.

Vale aqui lembrar a palavra e o depoimento de Luiz Inácio Lula da Silva por ocasião do julgamento público da anistia política de Paulo Freire, registrados no livro ‘Paulo Freire, anistiado político brasileiro’, de 2012”. Anistiar Paulo Freire é libertar o Brasil da cegueira moral e intelectual que levou governantes a considerarem inimigos da pátria educadores que queriam libertar o País da cegueira do analfabetismo”.

No mesmo julgamento, e publicada no mesmo livro, minha palavra, em ‘Paulo Freire, Cidadão brasileiro’: “Em nome da Rede TALHER de Educação Cidadã e do Escolas-Irmãs, minha frase foi: Paulo Freire, educador popular e cidadão do mundo, finalmente vai voltar a ser cidadão brasileiro em sentido pleno: com direito a reconhecimento formal de sua brasilidade e de sua contribuição à educação como prática da liberdade, à Pedagogia do Oprimido, da indignação e da autonomia.”

Nas vilas e nos corações das moradoras e dos moradores da Lomba do Pinheiro, Paulo Freire sempre esteve presente nos últimos cinquenta anos. Freireanamente, aconteceram as lutas das Associações de Moradores e da União de Vilas da Lomba do Pinheiro, as matérias, notícias e artigos de O Lomba, os Encontros dos grupos de família das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as Assembleias do Orçamento Participativo, os processos de formação e mobilização do Conselho Popular da Lomba do Pinheiro, as aulas do KiLomba.

Defender o legado de Paulo Freire. Esperançar, sempre. E assim continuará sendo.

Em dezenove de agosto de dois mil e dezenove.



# Paulo Freire y las Artes



*Nesta seção, destacamos o texto  
“O legado de Paulo Freire e sua  
presença na cultura, nas artes e  
na doença”, escrito por Ricardo  
Augusto Gomes Pereira (in  
memoriam) e Carlos Jorge Paixão.*

# O LEGADO DE PAULO FREIRE E SUA PRESENÇA NA CULTURA, NAS ARTES E NA DANÇA

Ricardo Augusto Gomes Pereira<sup>(1)</sup>  
Carlos Jorge Paixão<sup>(2)</sup>



## INTRODUÇÃO

Paulo Freire inspira, a nós educadores, a olhar criteriosamente para nossa prática através de sua teoria que prima pela libertação e, por consequência, pela conscientização, exigindo uma reflexão crítica da realidade para termos “[...] apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e

na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 15).

É exatamente esta a função que Freire atribui ao ato de educar: a educação tem que dar condições para o desvelamento da realidade vivida pelas pessoas, permeada pelo que Freire chama de “práxis” que, para o ato de conscientizar, esta é representada pela *ação-reflexão* enquanto relação dialética

1) Doutor em Educação. Técnico Pedagógico SEDUC/PA.

2) Pós-Doutor em Educação. Docente do PPGED/ICED/UFPB.

que deve conduzir a transformação dessa realidade (FREIRE, 1979).

Isso é exatamente o contrário da forte ofensiva ideológica no momento atual da educação brasileira, já que, com a abominação do cabedal teórico do referido autor, tem se feito forte campanha contra sua presença no campo educacional, sob acusação de doutrinação e ameaça comunista. O exílio ideológico levado a cabo no atual momento brasileiro põe em xeque a capacidade crítica de docentes e estudantes com projetos nefastos, como o “escola sem partido”, o qual arrisca a competência crítica e o pensamento autônomo, especialmente dos estudantes.

Diante dessa situação, observa-se que o legado freireano não nasce somente da perspectiva teórica de Paulo Freire, já que sua prática é maior e não cabe na teoria, pois a experiência do autor como alfabetizador, professor, consultor, escritor e como cidadão nordestino oferece a dimensão da prática em Freire, que em muito inspirou a sua produção literária até hoje revisitada, mesmo após a sua morte. Ou seja, ainda há muito a descobrir sobre a prática de Paulo Freire, destacando disso o caráter culturalista que permeou sua construção teórica. No prefácio da obra “Extensão e Comunicação”, escrito no Chile em 1968, Jacques Chonchol reconhece a cultura como um dos elementos constitutivos da prática que permeou as obras de Freire, dizendo que

[...] ao lê-lo nos damos conta de que as palavras, seu sentido, seu contexto, as ações dos homens, sua luta por dominar o mundo, por impor sua marca na natureza, sua cultura e sua história, formam um todo em que cada aspecto tem sua significação não apenas para si mesma, mas em função do resto (CHONCHOL, 1983, p. 7).

É possível observar nesse trecho do prefácio o quanto Freire, na sua prática, buscava a significação, não para ele, mas para quem interessa a transformação: os educandos, pelos quais cultivava solidariedade e em nome deles pregava a educação como sinônimo de liberdade. A cultura, como uma das categorias fundantes de Freire, se constitui como um elemento de onde emergem as representações dos sujeitos sobre o mundo onde vivem. Osmar Fávero (2011, p. 6) aponta qual a centralidade da cultura na teoria freireana, já que

“Nesse processo, é fundamental partir da *cultura*, entendida como conjunto de significações e representações de um modo de viver, confrontado com outros modos de viver [...]”.

No entanto, nos textos e publicações analisados para o desenvolvimento da tese “Formação de Professores de Dança”, os estudos investem na teoria educacional de P. Freire como suporte ao campo político, secundarizando a concepção de cultura que faz parte dos estudos do referido autor desde o ponto de partida - a investigação da palavra geradora por meio do “círculo de cultura”. Carlos Rodrigues Brandão (2006) ao escrever sobre o Método de Freire afirma que essa pedagogia se constitui em uma antropologia “[...] pelo arca-bouço com que ele pensa e repensa o homem, a história, o trabalho, a cultura, a educação e mais o fio que amarra e puxa tudo isso: a liberdade”.

Essa premissa Brandão (2006) aponta para o que Freire define como sistema vai além de ser um método, mas uma consciência de mundo, já que as relações se invertem, a começar pelo círculo que possibilita maior transição do saber, sem que não haja diferença entre os saberes de doutores e agricultores. O saber é criado a partir da coletividades, pelo diálogo que vão das coisas simples da vida até a consciência das pessoas pelo que pode ser compreendido como consciência crítica, sempre marcado pela cultura como elemento orgânico da construção do ato educativo.

Considerando essa reflexão inicial, este artigo nasce a partir dos estudos da tese “Formação de Professores de Dança: Um estudo da etnocenologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ETDUFPA” (PEREIRA, 2018), refletindo o legado de Paulo Freire na cultura e nas artes, com destaque para a dança, já que, além de objeto da tese, a produção intelectual de Paulo Freire é transversal em diversos campos do conhecimento pelo seu caráter crítico e libertador. Nessa perspectiva, o objetivo desse artigo é refletir sobre o papel transversal do legado freireano na cultura e no campo das artes, com ênfase para o campo da dança.

## **O LEGADO FREIREANO E AS PERSPECTIVAS CULTURAIS NO CAMPO DAS ARTES E NA DANÇA**

Cultura, de acordo com Raymond Williams (1992),



expressa o conjunto complexo de relações de múltiplas dimensões que vão do espiritual ao lazer. Cultura, na teoria freireana, não fecha os olhos para o fato de estar inserida no contexto capitalista e, por isso mesmo, se posiciona de forma absolutamente contrária, negando seu caráter somente alegórico, dando vazio ao que Freire chamou de ação cultural, que visa à libertação e se expressa no combate à educação antidialógica, através de uma prática que

é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscente em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizando dela emergem para nela inserirem-se criticamente (FREIRE, 1977, p. 48).

Observa-se nos dizeres de Paulo Freire que ação cultural envolve uma dinâmica que empodera o educando de inteligência e rompe com o modelo de educação depositária, estabelecendo a potencialidade dessa ação no diálogo como forma de

desmistificação da realidade opressora, considerando a criação de um neologismo muito apropriado para centralidade que dá à cultura ao usar a expressão *desmitologização*, com significado de sair de uma situação para se inserir em outra de forma crítica e consciente. Essa perspectiva de ação cultural é absolutamente revolucionária, uma vez que não é uma transformação superficial, mas profunda, pois, como salienta Freire, o opressor precisa sair física e culturalmente de sua vida, expelindo as sombras coloniais e dominadoras, já que o oprimido hospeda o opressor em suas práticas.

Desde a obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire prega a denúncia/anúncio da realidade e, conforme reafirma em “Ação Cultural para a Liberdade”, a educação libertadora se constitui uma utopia que precisa ser problematizada para se tornar realidade, já que

Uma pedagogia utópica da denúncia e do anúncio tem de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada, ao nível da alfabetização ou da post-alfabetização, enquanto ação cultural para libertação. Daí a ênfase que damos à constante problematização da realidade concreta dos alfabetizando, repre-

sentada em situações codificadas. Quanto mais a problematização avança e os sujeitos decodificadores se adentram na “intimidade” do objeto problematizado, tanto mais se vão tornando capazes de desvela-los (FREIRE, 1977, p. 60).

Nota-se nessa realidade que a militância de Freire em torno da pedagogia libertadora não era somente utopia. Acreditar na problematização como forma de reflexão da realidade, a fim de iniciá-la, pressupunha o empoderamento dos sujeitos, já que problematizar em Freire significa a criação de um conflito de nível cognitivo de forma a conduzir o sujeito a reconhecer a necessidade de mudança e intervenção. Esse esforço de tornar a ação do oprimido inteligível e consciente se dá pelo seu processo de decodificação da realidade na qual está envolvido.

Essa análise das obras de Paulo Freire no desvelamento da centralidade da cultura na sua teoria em muito nos provoca, pois acreditamos que, pela cultura, a ideia de humanização se contemple plenamente. Na obra “O Que Fazer: teoria e prática da educação popular”, Freire (1989), em diálogo com Adriano Nogueira, aponta que a cultura não é algo fora das pessoas. Ele explica que em nós habita também um corpo cultural, o qual afirma ser um *corpo consciente* que quer atingir um *corpo percebido*, o que se dá através de linguagens, movimentos e decodificação de códigos, que vão nos formando dentro de um complexo e dinâmico conjunto de valores e princípios, os quais, como Freire diz, organizam o conhecimento.

Com tantos conceitos que se entrecruzam no desenvolvimento da teoria freireana, observamos que o tema cultura não tem a mesma centralidade que os grandes temas tratados pelo autor – como humanização, libertação, diálogo, dialogicidade, ação-reflexão, problematização –, que são as chamadas “categorias freireanas” mais frequentes na produção acadêmica.

No relatório do estado da arte produzido pelo subgrupo da UFPA para a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP em 2015, no âmbito da pesquisa “Paulo Freire na atualidade – legado e reinvenção” (HAGE et al, 2016), observamos que as teses e dissertações inventariadas não apresentavam a categoria cultura, que comparece apenas três vezes no referido relatório, apesar das obras de Freire abordarem

amplamente a temática cultural. Poucos são os autores de teses e dissertações que tratam e reconhecem a cultura no legado teórico de Paulo Freire, e isso torna esse autor mais fascinante ainda, pois se constitui uma infindável fonte de reflexões que colaboram com a compreensão da educação para libertação, isto é, promover um projeto educativo que torne as pessoas autônomas e donas de seus próprios destinos.

Apesar disso, a cultura em Paulo Freire, parafraseando Ruy Barbosa, está a mãos cheias, uma vez que, ao pensar nos círculos de cultura, Freire traz à tona o tema como uma possibilidade de empenho crítico e criativo na transformação da realidade. Sobre isso, Oliveira (2015, p. 20) afirma que

Um dos pontos de referência desta contribuição é o fato de nos anos 60, os movimentos de educação popular e, especificamente a educação em Paulo Freire, focar como centro do debate a cultura e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimido, direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação tanto destes atores como sujeitos, como de sua cultura.

A reflexão de Oliveira, além de historizar a trajetória de Freire em relação à consolidação de sua teoria, aponta também para a compreensão do autor sobre a presença da cultura no processo de transformação dos sujeitos da sociedade que, para atingir sua cidadania, precisam de um modelo de educação mediada por práticas pedagógicas que lhes ajudem a se reconhecer como sujeitos sociais e culturais.

Dessa forma, é possível notar que a centralidade da cultura é preponderante na consumação do modelo de educação de Paulo Freire, que visa paupar conhecimento, cultura e poder, contribuindo efetivamente para educação, não considerando apenas uma, mas muitas educações presentes em contextos diversos, sendo esta a gênese da educação intercultural no Brasil (OLIVEIRA, 2015).

A relação entre cultura e educação no legado freireano é uma compreensão importante para consolidar um texto que está buscando elucidar a experiência como construtora da materialidade da cultura. Nesse sentido, a prática de Paulo Freire se constitui importante elemento de análise, uma vez

que não é algo isolado, mas construído com diferentes sujeitos.

Durante minha estada como professor substituto na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), observei a presença de Paulo Freire como uma referência constante nos projetos de professores e na produção acadêmica dos estudantes. Nos projetos dos professores observava o uso de Paulo Freire relacionando a dança como um ato de desenvolvimento da autonomia pessoal e corporal. Os estudantes, tanto na ETDUFPA como no PARFOR, utilizavam a teoria freiriana como suporte para o desenvolvimento da dança enquanto ato reflexivo, crítico e propositivo em suas produções, sendo que as obras mais utilizadas por ambos os grupos eram “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Pedagogia do Oprimido”.

Assim, Paulo Freire tem uma profunda penetração não só na área de educação, mas em campos que tenham por objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia humana e sua emancipação, sendo que “A compreensão da realidade, para Freire, é apenas um momento do ciclo maior que leva a sua permanente transformação pelo ser humano que a compreende [...]” (MEDITSCH, 2003, p. 15).

As palavras desse autor apontam para a possibilidade que a teoria freireana oferece para o campo da dança enquanto arte e dimensão formativa de educadores, os quais devem ser agentes da transformação dos sujeitos que chegam à escola, com a consequente modificação da sociedade.

### **E FREIRE DANÇA...**

As experiências vividas na Escola de Teatro e Dança da UFPA e no PARFOR dão a certeza que Paulo Freire é um ente da dança, pois sua presença está imbricada nos processos de constituição humana não só na perspectiva biológica, mas motora, estética, comunicacional, costurados por elementos culturais próprios, individuais e coletivos, dos diversos modelos sociais. Paulo Freire percebe isso de forma extraordinária ao utilizar categorias como práxis, autonomia, emancipação, humanização, círculos de cultura, entre outras que proporcionam noções importantes para o universo da dança, como a experiência estética, a comunicação corporal, que superam o modelo bancário e atinge também a

dança ou, como dito por Lara (1998, p. 1),

[...] não se dá pela prática bancária, onde o educador deposita no educando o conteúdo programático que ele mesmo elabora ou elaboram para ele; ou ainda, que o dançarino-educador deposita no dançarino-educando, como se este fosse incapaz de deixar aflorar a sua própria criatividade. Pelo contrário, os conteúdos se organizam na visão de mundo das pessoas, onde se encontram seus temas geradores. Estes buscam expressão nos diferentes níveis de percepção do homem, da sua realidade, de seu pensamento, de sua linguagem.

Essa associação de Freire com a dança se consagra plenamente, pois muitos autores dessa área utilizam os referenciais freireanos para valorizar a dança enquanto patrimônio cultural, como ressalta Débora Barreto (2004, p. 105) na obra “Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola”:

[...] estruturam na valorização da realidade do educando e do seu cotidiano, reconhecendo seus interesses e possibilidades, apresentando a dança como patrimônio cultural. As estratégias indicadas para este ensino incorporam movimentos e danças do cotidiano dos educandos, buscando estimular a espontaneidade e o prazer nesta prática.

As categorias freireanas representam para a dança a superação de um modelo de dança elitista, que privilegiava corpos delineados e aptos para realizar movimentos virtuosos. Corroborando com a ideia de superação da dança elitista, Marques (2012) explica que existe um imaginário entre as famílias por conta da disciplinarização do comportamento, uma vez que muitos se orgulham de ver seus filhos estudando em escolas de Ballet, método inspirado na rigidez russa. Débora Barreto, na contramão disso, aponta que a dança feita na escola deve buscar movimentos do cotidiano para atingir outras estéticas pautadas no patrimônio cultural que visa formar para a vida.

Ressaltamos que Débora Barreto é uma das intelectuais da dança que utiliza a teoria freireana na compreensão da dança na escola. Isabel Marques é a precursora no uso da referida teoria na construção dos conceitos de dança na escola. Esta autora é do entre-lugar, já que sua formação ini-



cial é em Pedagogia, mas atua como professora de dança e, como dito por ela mesma, busca “caminhar no fio da navalha entre a dança e a educação” (MARQUES, 2012, p. 26). Esse foi o início de uma trajetória que culminou com a criação da categoria dança na escola, pois a referida autora, após retornar de seus estudos em dança no exterior, notava a ausência da dança no ambiente escolar e isso fez com que ela transformasse sua inquietação em práxis efetiva:

[...] nos anos de 1991-92 fui assessora na área de dança da gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, época em que desenvolvia também pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da USP. Clareava-se, portanto, uma perspectiva de continuidade de carreira mais voltada para a área de educação, embora atravessada pela dança (MARQUES, 2012, p. 27).

A trajetória de Marques lhe rendeu ser uma das principais referências do campo da dança na escola que, ao longo do tratamento dessa categoria, a autora cobra o ensino de dança com sentido de arte e não só como prática reprodutiva, meramente psicomotora e sem sentido. Marques (2012, p. 26) também postula que os processos artísticos são educativos, ao se pautar no pensamento freireano de que educar exige impregnação de senti-

dos cotidianos, afirmando que

artista e professor se aproximam de maneira significativa em suas ações sociopolítico-culturais: artistas também educam ao propor trabalhos de arte com o público, pois artistas impregnam e desdobram múltiplos sentidos com suas propostas artísticas. As relações entre artista/público, portanto, configuram-se com eminentemente educacionais, não necessariamente pedagógicas.

Por tudo isso, Isabel Marques se constitui como um nome importante, pois não abandona os princípios que a formaram e expande a noção freireana para além da escola, apontando os artistas como professores por exercerem função educativa na relação com o público. E ainda, a referida autora, ao se dedicar à categoria dança na escola, discute exaustivamente dois aspectos que incidem na consagração da categoria em tela, através da formação de professores e do currículo de artes. Na obra “Arte em questões”, Isabel Marques e Fábio Brazil (2014) problematizam o ensino de artes, questionando o papel do professor e o currículo de artes, proclamando a necessidade de maior dialogicidade em relação à arte que os estudantes trazem à escola e superando práticas ingênuas de arte que pouco colaboram para a cidadania dos que estão na escola.

Marques e Brazil (2014, p. 125) apontam que, independentemente da linguagem da arte, os professores dessa área têm que assumir postura interlocutora e propositiva, de maneira a se permitir trabalhar com o repertório dos estudantes e com o repertório do mundo da arte, de forma a permitir outras maneiras de diálogo com as expressões da arte, uma vez que

A arte que os estudantes escolhem revela valores, posturas, sonhos, percepções e histórias de vida. Trabalhar com a arte dos estudantes em processo dialógico com o conhecimento proposto pelo professor permite a ambos irem além do convencional, crescer em crítica e julgamento, aprofundar conhecimento específico e interagir na sociedade como fontes de transformação [...].

Observa-se que Paulo Freire guia a posição libertadora do ensino de artes proposta por Marques e Brazil, uma vez que assume o caráter transformador do ensino da referida disciplina pela via do diálogo enquanto prática na interlocução entre estudantes e professores, além de representar “[...] grande oportunidade para nos perguntarmos e discutirmos com a comunidade escolar qual o papel da Arte na composição intercultural e interdisciplinar da escola, da ONG, dos projetos sociais” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 27), princípio que está na base do pensamento freireano, com fundamento na cultura.

No lastro do que afirmam Marques e Brazil (2014), é possível perceber que na teoria freireana uma concepção pedagógica da arte, capaz de dar conta da cultura vivida e da cultura acadêmica nas instâncias de formação. Esse é um dos caminhos para uma pedagogia do ensino de dança ou pedagogia de formação em dança, parte de uma pedagogia maior - Pedagogia da Arte que na prática se materializa na palavra em suas interfaces de si e do mundo.

### **FREIRE EM TODAS AS ARTES**

A opção de referenciar Paulo Freire nesse estudo se deu pela percepção de que ele colabora com a mudança das perspectivas de educação, de modo subversivo ao modelo atual e hegemônico. A arte, por sua vez, se posiciona de forma contrária a esse modelo e se nega a ser regulada por parâmetros que condicionem a vida humana. Nesse lastro, a

dança também se apresenta como uma linguagem que busca maior autonomia para os estudantes, pautada em lógicas diferenciadas, seja na escola básica, seja na escola de dança, como mostra Almeida (2016, p. 8):

Entendo o cotidiano escolar como um ambiente complexo, estabelecendo-se nele redes de múltiplas e diferentes relações, exigindo outras lógicas para a sua compreensão, coerentes com as vivências cotidianas.

Ou seja, fazer dança na escola é superar os conteúdos e técnicas formais em nome de outra forma de realizar o currículo, o ensino, a aprendizagem, que devem ser guiados pela lógica do aluno, sua cultura, sua dança, e não pela lógica do professor, que por vezes é rígida como sua formação. Esse não é um discurso contra as técnicas de dança, mas uma revisão de sua função na formação do aluno, já que, por muito tempo, o mais importante era saber técnicas em detrimento dos sentidos que elas produziam. Esse apelo não é novo. Desde Martha Graham, Pina Baush, Trisha Brown, Klaus e Angel Vianna, todos convergiram para concepções de dança que contextualizam as rígidas técnicas a partir de seus sentidos:

ao estar presente no mundo também estou desperto(a), atento(a) e atuante, fazendo-me sujeito dentro do processo, modificando realidade à minha volta, atuando como um(a) agente de transformação, porque primeiro me transformei pelo processo do auto-conhecimento, por isso apto a ser autônomo e trabalhar para a efetiva transformação social (ALMEIDA, 2016, p. 147).

Por tudo isso que foi dito por Almeida é que Paulo Freire dança e é um membro efetivo da formação de professores por fornecer subsídios importantes à produção de sentido na dança que se pratica na escola, a qual não visa formar bailarinos, mas cidadãos que conheçam as possibilidades de seu corpo, que é biológico, social e cultural.

É possível observar que o legado de Paulo Freire é extenso e vem sendo utilizado em vários campos do conhecimento onde seja necessário a relevância da autonomia e da emancipação das pessoas. Como foi possível notar ao longo desse estudo, Paulo Freire é parte de um referencial teórico e prático no campo da arte e da dança que emba-

sa exercícios que representam cidadania e diálogo com o corpo e como a vida, considerando a incompletude humana que necessita de interfaces diversas, entre elas a arte e suas linguagens como experiência de construção de si e do mundo.

Por fim, a que se destacar que o legado de Paulo Freire consubstancia a afirmação de que processos artísticos são educativos, já que ao aportar o objeto da tese formação do professor de dança em Paulo Freire, isso deve ser elemento de reflexão dos pedagogos e da Pedagogia, uma vez que nela a arte se consagra como princípio educativo e comprova que esse princípio é possível ou como assevera Peter McLaren (2001) em “utopia possível”, a luta é para superar a padronização/homogeneização dos corpos e das almas e por Freire (1983, p.17) “Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laura Helena Jamelli de. **Cartas em três atos**: Paulo Freire, Angel Vianna e o cotidiano escolar. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.
- BARRETO, Débora. **Dança ...**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004. 159 p.
- BRANDAO, C.R. O que é método Paulo Freire. São Paulo. ed. Brasiliense, 2006
- CHONCHOL, Jacques. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 7. ed. Coleção O Mundo, Hoje, vol. 24. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p.
- FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: Importância e atualidade de sua obra. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.7, ano 3, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983
- \_\_\_\_\_.; NOGUEIRA, Adriano. **O que fazer**: Teoria e prática em Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 1989. 72 p.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; CONCEIÇÃO, Darynêz de Lima. **Relatório de Análise de Teses e Dissertações sobre Educação de Jovens e Adultos com Referencial Teórico Freireano (2011-2012)**. Belém/PA: UFPA, 2016. 16 p.
- LARA, Larissa Michelle. **Dança em construção**: das origens históricas ao método de Paulo Freire. 1998. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd11/danca1.htm>. Acesso em: 21 maio 2018.
- MACLAREN, Peter. **A Pedagogia da Utopia**. Santa Cruz do Sul: Editora EDUNISC, 2001.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 6ª edição, 2012. 215 p.
- \_\_\_\_\_.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MEDITSCH, Eduardo. Filosofia de Paulo Freire e práticas cognitivas no jornalismo. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, p. 15-30, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37488>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. **Formação de Professores de Dança**: Um estudo da etnocienologia a partir das narrativas dos egressos da Licenciatura em Dança do PARFOR/ ETDU-FPA. Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Tese (Doutorado).
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: Gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CVR, 2015. 117 p.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 239 p.

# Construyendo el Movimiento de Educadores (as) Populares



consejo de educación popular  
de américa latina y el caribe

