



# Revista Estudos do Sul Global

100 anos de  
Paulo Freire:  
um projeto de esperança

Nº2 - Setembro/2021

tricontinental

## Expediente

### *Equipe executiva:*

**André de Oliveira Cardoso**, coordenador do escritório Brasil, economista, mestre em Economia e Desenvolvimento e doutorando em Economia Política Mundial.

**Cristiane Ganaka**, pesquisadora e analista de dados, economista e bacharel em ciências humanas.

**Luiz Felipe Albuquerque**, jornalista e responsável pela comunicação do escritório do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social no Brasil.

**Olívia Carolino Pires**, militante da Consulta Popular e integrante da coordenação do Projeto Brasil Popular. Bacharel em economia, mestra em Desenvolvimento Econômico, na área de História Econômica e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

**Rebecca Gendler**, formada em Publicidade e Propaganda com habilitação em Marketing.

### *Equipe técnica:*

**Ana Penido**, doutora em relações internacionais e mestre em estudos estratégicos.

**Angélica Tostes**, teóloga e mestre em Ciências da Religião.

**Delana Cristina Corazza**, cientista Social (PUC-SP) Mestre em Arquitetura e Urbanismo (USP).

**Lauro Carvalho**, doutorando em Ciências Sociais na Unicamp e militante do Levante Popular da Juventude.

**Marcelo Álvares de Lima Depieri**, economista, mestre em economia política e doutor em ciências sociais.

**Matheus Gringo de Assunção**, bacharel em Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento na Universidade Federal da Integração Latino Americana.

Mestrando Economia Política Mundial na Universidade Federal do ABC. Membro da Direção Estadual do MST/SP.

**Rodrigo Lentz**, advogado e doutor em ciência política (UnB).

**Stella Paterniani**, doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília.

### *Coordenação política:*

**Ary Carvalho de Miranda**, médico, professor e pesquisador do Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

**Carina Serra**, mestranda pela FAU USP (2019-). Arquiteta e Urbanista. Coordenadora Deliberativa do Instituto Tricontinental de Pesquisa (2018-Atual). Coordenadora nacional do projeto BrCidades (2017-Atual).

**João Dagoberto**, Engenheiro Florestal pela USP; Mestrado pela Universidade de São Paulo (2002), Doutorado em Ciências em Recursos Florestais pela USP.

**Miguel Enrique Stedile**, historiador e coordenador do Instituto de Educação Josué de Castro (Iterra).

**Miguel Yoshida**, formado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mestre e doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. É editor-assistente da Editora Expressão Popular.

**Mônica Bruckman**, doutora em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professora do

Departamento de Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação de História Comparada da UFRJ.

**Neuri Domingos Rossetto**, dirigente político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Formado em Pedagogia e mestre em Ciências Sociais pela PUC-SP.

**Olímpio Alves dos Santos**, presidente do Sindicato dos Engenheiros do RJ (SENGE).

**Paolo Colosso**, professor na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Arquiteto e urbanista, tem graduação em Filosofia pela Unicamp (2012), mestrado e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo.

**Renata Porto Bugni**, internacionalista, coordenadora dos estudos feministas e parte do escritório inter-regional do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social.

**Tatiana Berringer**, professora de Relações internacionais da UFABC.

### *Conselho editorial:*

**André de Oliveira Cardoso**, coordenador do escritório Brasil, economista, mestre em Economia e Desenvolvimento e doutorando em Economia Política Mundial.

**David Martins**, Historiador e Educador, militante do Levante Popular da Juventude e Coordenador da Escola Nacional Paulo Freire.

**Luiz Bugarelli**, economista e educador, militante do Levante Popular da Juventude e integrante da Coordenação da Escola Nacional Paulo Freire e da Rede de Cursinhos Populares Podemos+.

**Luiz Felipe Albuquerque**, jornalista e responsável pela comunicação do escritório do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social no Brasil.

**Rosana Cebalho Fernandes**, pedagoga, especialista em Educação do Campo, mestra em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe, doutoranda em Educação. Dirigente do MST e Coordenadora da Escola Nacional Florestan Fernandes.

### *Equipe de artes e diagramação:*

**Ingrid Neves**, artista parte do Departamento de Arte do escritório inter-regional do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social.

As artes no interior da revista fazem parte da Exposição de Cartazes “Esperanças, 100 anos de Paulo Freire” (2021).

### *Editor:*

Instituto Tricontinental de Pesquisa Social

CNPJ: 30.857.455/0001-99

Alameda Nothmann, 806 Campos Eliseos - CEP 01216-001 - São Paulo - SP

**Contato:** [brasil@thetricontinental.org](mailto:brasil@thetricontinental.org)

Revisor-chefe: Luiz Felipe Albuquerque

Periodicidade: semestral

Edição: n.2 set.2021

Publicado em Setembro de 2021

# Revista Estudos do Sul Global

Cem anos de Paulo Freire:  
um projeto de esperança

Nº2 // set. 2021

# ☰ Sumário



## Editorial

O esperar de Paulo Freire na luta por um projeto emancipador



## Convidado 1

Atualidade de Paulo Freire e os dilemas da pandemia



## Convidado 2

A promessa da Pedagogia do Oprimido



## Convidado 3

Sistematização de Experiências: Uma proposta enraizada na história Latino Americana



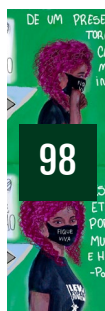
## Art. 1

A sociologia dos países subdesenvolvidos: o “vale de lágrimas” como uma das condições de origem da pedagogia libertadora de Paulo Freire



## Art. 2

Por uma comunicação popular crítica e libertadora em tempos de desinformação e manipulação



## Art. 3

O processo de conscientização de jovens a partir do envolvimento em ações do Levante Popular da Juventude em Belo Horizonte-MG





**Art. 4**  
Paulo Freire e uma  
educação para  
a emancipação  
nacional



**Art. 9**  
Trabalho de Base  
é Educação Popular



**Art. 5**  
Indocilidade freireana:  
Educação e luta  
popular no Sul Global



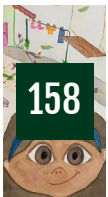
**Art. 10**  
Ciência popular  
e transformação  
social: caminhos  
metodológicos do  
nosso Instituto de  
pesquisa



**Art. 6**  
A auto-investigação  
na práxis do Levante  
Popular da Juventude



**Art. 11**  
Convergências entre o  
pensamento de Frantz  
Fanon e Paulo Freire:  
Da zona do não-ser à  
vocação ontológica do  
ser-mais



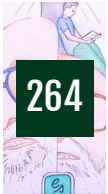
**Art. 7**  
Educação popular  
feminista: Um sonho,  
uma luta e um ato  
político



**Art. 12**  
Paulo Freire, o  
educador da classe  
trabalhadora:  
A experiência da CUT  
Brasil com o Ciclo  
de Debates Quartas-  
Freireanas

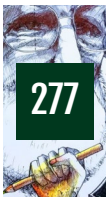


**Art. 8**  
Cursinho popular  
Edson Luís: Um diálogo  
com a práxis em Paulo  
Freire



**Art. 13**

O legado de Paulo Freire para a assessoria jurídica popular



**Art. 14**

A atualidade do precariado: O mundo do trabalho e o saber-fazer de um povo



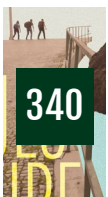
**Art. 15**

Um panorama entre os meios adequados de solução de conflitos e a pedagogia crítica



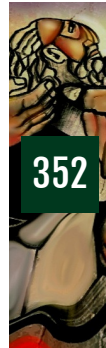
**Art. 16**

Paulo Freire e a política nacional de formação da CUT



**Art. 17**

Paulo Freire e o caráter revolucionário da Pedagogia do Oprimido



**Art. 18**

Pontes entre pontos de vista: interfaces “construtivas” entre modelos construtivistas de educação pública integrais e integrados (CIEPS e Escola da Ponte)



**Art. 19**

Língua central e língua periférica: Por saberes e práticas fonoaudiológicas emancipadoras



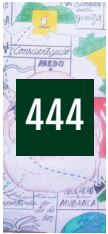
**Art. 20**

Gota D'água: a literatura como fonte de compreensão da proposta freireana em Pedagogia do Oprimido



**Art. 21**

Paulo Freire e a nossa Escola: memória e a atualidade do seu pensamento



### Resenha 1

A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe - Paulo Freire e Sérgio Guimarães



### Resenha 2

O respeito à autonomia do ser e o combate à lógica produtivista na academia



### Imagens

Exposição de Cartazes "Esperançar, 100 anos de Paulo Freire"



# O esperar de Paulo Freire na luta por um projeto emancipador

A segunda edição da *Revista Estudos do Sul Global* (RESG) tem a grata satisfação de apresentar uma reflexão profunda e necessária sobre o legado de Paulo Freire, cujo tema é *Cem anos de Paulo Freire: um projeto de esperança*, uma forma de reconhecer e homenagear uma das principais referências mundiais do debate sobre educação popular como práxis libertadora. Ao mesmo tempo, queremos vincular a memória, o legado e os desafios da educação popular a um debate de projeto para pensar a realidade brasileira, latino-americana e do Sul Global.

Comprendemos que a construção do centenário de Paulo Freire extrapola a sua natureza celebrativa, já que as atividades realizadas e em andamento abrem a oportunidade de reforçar a formação de militantes e disputar ideologicamente a sociedade. Nesse sentido, a nossa homenagem a Paulo Freire manifesta-se pelo compromisso com a educação popular, um dos fundamentos da concepção pedagógica, que foi capaz de movimentar a luta política no Brasil e no mundo pela inquietude e radicalidade de suas ideias na construção de um projeto emancipador.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, e faleceu em São Paulo no dia 2 de maio de 1997. A sua práxis está presente na organização do Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1960, com o processo de alfabetização

e manifestações culturais. A sua atuação é fortemente reconhecida como educador nos programas ou serviços de extensão e cultura, questionando o método de alfabetizar o povo por meio de cartilhas que não tinham relação direta com a vida das pessoas; ou seja, com a realidade concreta. Freire decide começar algumas experiências para reformular o processo de alfabetização até chegar na experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte (1963), repercutida e tomada como exemplo desde então.

As experiências de alfabetização nas quais Freire se empenhou eram mais que decodificar símbolos para uma leitura estática da realidade; ele contribuiu em alfabetizar politicamente os sujeitos oprimidos por meio da problematização da realidade, desde a vida concreta daqueles que estavam inseridos nas experiências. Por isso, podemos afirmar que Freire provocou um debate sobre a sociedade em geral, buscando compreender e encontrar soluções para a melhoria das condições sociais dos sujeitos, enxergando na educação um dos meios para garantir a libertação dos oprimidos.

O nosso homenageado *é* (no presente, pela atualidade do seu pensamento) um educador preocupado com a formação humana. Por causa de sua prática foi para o cárcere duas vezes durante a ditadura civil-militar no Brasil, sendo exilado para a Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça. Neste último país, atuou na assessoria do chamado Terceiro Mundo, especialmente no continente africano. Em 2012 é declarado Patrono da Educação Brasileira. Paulo Freire é um pedagogo do nosso tempo, um sujeito histórico, um educador que assumiu o compromisso com os menos favorecidos, buscando construir alternativas de libertação. Pode-se afirmar que ele é amado por quem ama o povo e odiado por quem quer manter o povo oprimido.

Sem dúvida, uma das grandes características de Paulo Freire é a defesa da educação, no sentido amplo da formação humana, mobilizando ações concretas no campo da alfabetização, da escolarização e da dimensão cultural emancipadora. A sua crítica severa à educação bancária que domestica e atrofia qualquer reflexão lúcida sobre a realidade, que impossibilita os sujeitos de se reconhecerem protagonistas dos processos históricos, é a síntese de sua práxis libertadora. A educação libertária que Freire problematiza se sustenta na construção da consciência crítica, deixando evidente na obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) na qual apresenta os dois momentos distintos na formação da consciência: o *desvelamento do mundo da opressão* e o *processo permanente de libertação* (p. 27).



O legado de nosso educador do povo, como algumas organizações populares o identificam no Brasil, influencia internacionalmente as pessoas e diversas experiências de educação popular que buscam desvelar a realidade e formar consciências críticas, implementando um projeto educativo humanizador que transita para a transformação social. Dentre essas experiências, destacamos a Escola Nacional Florestan Fernandes (NEFF) e a Escola Nacional Paulo Freire (ENPF), parceiras do Instituto Tricontinental nesta edição da RESG.

Celebrar os 100 anos de Paulo Freire é um convite para revisitarmos profundamente as nossas práticas políticas, a sua eticidade e restabelecemos um novo pacto com a esperança, pois temos muito o que fazer pela transformação humana e social, numa perspectiva revolucionária, relacionando profundamente o conteúdo e a forma do ponto de visto político e pedagógico.

Esta edição comemorativa contém a publicação de 25 textos, organizados em três blocos, divididos entre textos de convidados, artigos recebidos e resenhas. Agradecemos e destacamos a valorosa colaboração dos/as convidados/as, como o caso da Isabela Camini com o texto *Atualidade de Paulo Freire e os dilemas da pandemia*, ao trazer uma reflexão sobre a atualidade de Paulo Freire para o Brasil e para o mundo no contexto da pandemia, da cubana Esther Pérez, uma das maiores referências sobre o tema, com o artigo *A promessa da Pedagogia do Oprimido*, em que discorre sobre o campo do trabalho prático e teórico que se costuma denominar de muitas maneiras: educação popular, pedagogia do oprimido, pedagogia libertadora, pedagogia dialógica. Neste artigo, Esther levanta uma questão fundamental: a educação popular é um movimento popular ou é uma ferramenta que está a serviço dos movimentos populares? Oscar Jara, outro convidado, nos presenteou com o artigo *Sistematização de Experiências: Uma proposta enraizada na história Latino Americana*, ao apresentar a Sistematização de Experiências como um processo latino-americano, fruto do esforço de construção de nossos próprios marcos de interpretação teórica a partir das nossas condições particulares de realidade.

Além destes, a revista ainda traz uma série de outros artigos que perpassam desde o debate sobre os meios de comunicação em tempos de desinformação e manipulação; sobre experiências formativas da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Levante Popular da Juventude e de cursinhos populares que tem como base a teoria de Paulo Freire; discutem o papel da ciência hegemônica a serviço do capitalismo e o papel de uma “ciência popular”; argumentam sobre a importância de métodos alternativos de solução de conflitos no judiciário como instrumento pedagógico de construção de autonomias; analisam as transformações no mundo

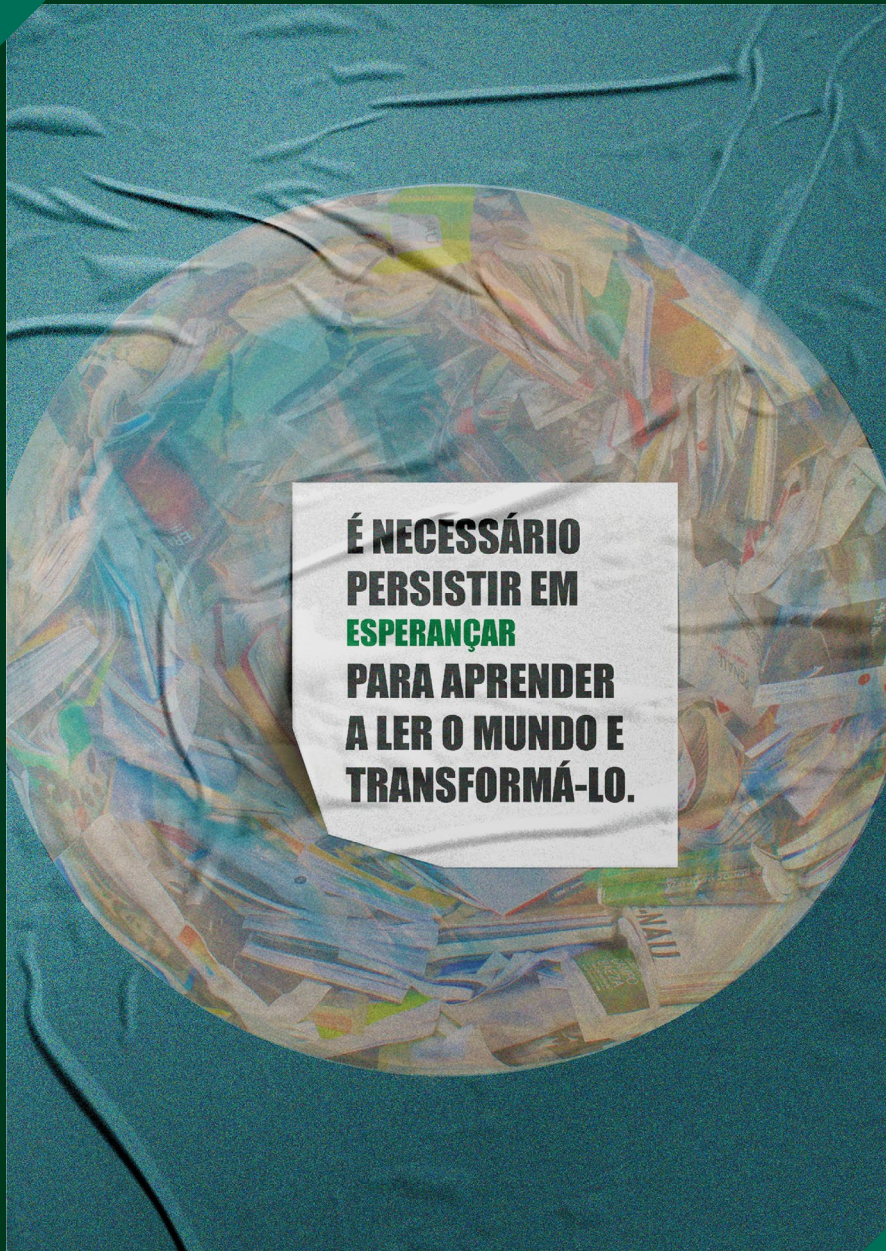
do trabalho e a constituição do precariado no contexto atual do neoliberalismo; além de transcenderem as fronteiras brasileiras, ao trazerem reflexões sobre as trajetórias e encontros entre Frantz Fanon e Paulo Freire e educação e luta popular no Sul Global.

Nesta edição, contamos também com um precioso trabalho produzido por artistas nacionais e internacionais a partir da chamada *Esperanças, 100 anos de Paulo Freire*, cujas ilustrações demonstram que as ideias de Freire ainda são fundamentais para nossa prática militante.

Por fim, aos leitores e leitoras da RESG, com a certeza de que estamos fazendo história como seres inacabados – já que a realidade é inacabada e, portanto, o capitalismo não é o fim –, vale ressaltar a necessidade de cultivarmos o *esperançar* de fazermos uma sociedade diferente, baseada num projeto de emancipação, para, assim, irmos construindo a sociedade que queremos a nós e às futuras gerações.



**Viva Paulo Freire!!**



**É NECESSÁRIO  
PERSISTIR EM  
ESPERANÇAR  
PARA APRENDER  
A LER O MUNDO E  
TRANSFORMÁ-LO.**

**Joanna Nobile // SP, Brasil** “O conceito central do cartaz é ser um lembrete que ainda vale a pena de persistir em esperar. O ano de 2021 ainda tem nos rendido muitos desafios e com tantas dificuldades enfrentadas no dia a dia fazer a diferença torna-se algo ainda mais desafiador. Entretanto as palavras de Paulo Freire sobre aprender a ler o mundo e transformá-lo com esse aprendizado, está mais do que nunca ligada a ideia de esperar para ser a transformação que o mundo precisa.”

## 1 Convidado

# Atualidade de Paulo Freire e os dilemas da pandemia

**Isabela Camini<sup>1</sup>**

Paulo Freire, nas palavras de Milton Santos, foi o “guardião da utopia”. E tinha plena consciência de que só poderia sê-lo, desenvolvendo a capacidade de compreender o “seu estar sendo no mundo” e de compreender o mundo em que estava inserido (Moacir Gadotti).<sup>2</sup>

Este texto se pretende uma reflexão sobre a atualidade de Paulo Freire para o Brasil e para o mundo no contexto da pandemia. Ela toma mais importância e sentido pelo fato de estarmos celebrando o seu centenário na América Latina, Caribe e outros tantos países, todos mergulhados na dor e no luto de uma pandemia que alcançou o mundo, para nos mostrar como as dinâmicas do capitalismo se mostram contra a humanidade e contra a vida.

---

1 Doutora em Educação pela UFRGS. Do Setor de Educação do MST. Autora dos livros: Escola Itinerante – na fronteira de uma nova escola, São Paulo. Expressão Popular, 2009; e Cartas Pedagógicas – aprendizados que se entrecruzam e se comunicam, São Paulo, Outras Expressões, 2012.

2 Prefácio da obra de: PITANO, Sandro De Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini. Paulo Freire uma arqueologia. Curitiba, Appris, 2019, p. 13.

Por conta das restrições impostas pela pandemia para celebrarmos o seu centenário de forma presencial, nos utilizamos de ferramentas inimaginadas à época em que ele viveu e escreveu seus livros. Ainda que saibamos o lucro exacerbado obtido por milionários donos destes meios de comunicação virtuais, essas são as formas encontradas para esta celebração.

No Brasil, terra natal do Educador do Povo, neste momento em que escrevo, somam mais de 500 mil óbitos pela Covid19, muitos dos quais seriam evitados caso tivéssemos um Presidente responsável, com empatia para com o povo, que providenciasse vacinas em tempo hábil para todos. A este cenário somam-se retrocessos em diferentes campos sociais e políticos. Em contraponto, observa-se atos de resistência, amorosidade e de coragem do povo, que mesmo em luto, não desiste da luta. Hoje não está mais nas ruas, puxando marchas contra as tantas indecências, em respeito à grande maioria da população cujo braço ainda não foi alcançado pela vacina. Ainda que o tempo nebuloso embaralhe nossa visão, somos milhares no mundo, guardiões do legado humanizador e emancipatório, e engajados na defesa incondicional da história e memória de Paulo Freire.

Por se pretender um texto afirmativo, propositivo e fomentador de esperança desde sua introdução, minha convicção é que a Pedagogia por ele vivenciada e sistematizada, continua necessária em nossas práticas sociais, desde que sejamos uma presença educativa, com postura ética de aprender com o povo. Sua pedagogia se multiplica a partir de todos nós, mulheres, homens, jovens e crianças, cuja luta por um mundo onde seja menos difícil amar nos acompanha há tempo. Se multiplica na pedagogia dos Sem Terra, dos sem casa, sem vacina e sem direitos básicos, nos sujeitos sociais do campo, da floresta e das águas que se organizam para lutar. É notório como o estudam e o reinventam em suas práticas sociais concretas, os povos ribeirinhos e pescadores, os indígenas e quilombolas. Conforme seu predileto amigo, Dom Pedro Casaldáglia, Paulo Freire é o educador-mor do Brasil e em boa medida de todo o Terceiro Mundo, e um oportuníssimo reeducador também do Primeiro Mundo (MST, 2020, p. 11). Redescobri-lo na prática atual é a única e a melhor forma de manter vivo o seu pensamento.

Aqui afirmamos sua atualidade porque todas as contradições sociais, próprios do sistema capitalista, de que ele tratava e interrogava à época, continuam a existir, agravadas nos últimos anos. Vejamos alguns. Temos ainda no Brasil 14 milhões de analfabetos. A tão necessária Reforma Agrária não saiu do papel. A problemática da relação opressor e oprimido não se resolveu. As ditaduras contra a classe trabalhadora estão em curso. A escola bancária retorna com força pelos



projetos de Escola Cívico-Militar e Escola sem Partido, com fortes indícios de autoritarismo. Ainda temos falta de formação humana para os educadores obrigados a trabalhar em escolas com estruturas precárias e insatisfatórias. A luta por uma educação emancipatória está por ser concretizada. Evidencia-se forte tendência ao projeto de educação domiciliar, responsabilizando a família pela educação e ensino dos filhos, retirando o Estado de sua responsabilidade constitucional, uma conquista do povo. Há que se ter esperança do verbo esperar nos diria o Mestre, sem desvinculá-la das lutas necessárias e urgentes.

## Questões nos inquietam

A exemplo do educador das perguntas, o próprio título acima sugere questões desafiadoras, cujas respostas não cabem neste texto, mas serão encontradas em suas obras. Sua formulação já nos dá pistas de reflexão: Em algum momento da história da Educação no mundo, o pensamento de Paulo Freire foi desatualizado? Quais os meios utilizados pela classe dominante para tentar desconstruir o legado de Paulo Freire? Por que razões buscam afastá-lo dos debates da Educação Brasileira, apagando a memória e a sua história? Com que propósitos o governo federal tentou negá-lo, retirando seu título de Patrono da Educação Brasileira? Quantos pensadores são lembrados no mundo inteiro em seu centenário, depois de 24 anos de sua partida? Por que suas obras continuam lidas, inspirando e indagando as práticas pedagógicas de sujeitos sociais imbuídos de esperança, que lutam por um outro mundo possível? Por que seu nome e sua pedagogia são encontrados em tantas escolas do campo, escolas itinerantes, associações, centros de formação, assentamentos, e recentemente seu nome é dado a hortas orgânicas, pomares comunitários e espaços de plantações de árvores? Por que é citado milhares de vezes em teses e dissertações no mundo inteiro?

Haverá prova mais cabal do que vemos hoje, concretamente, o desejo que ele tinha de alfabetizar em 1964, levado adiante pelos camponeses do Nordeste brasileiro junto com o Projeto cubano - *Sim eu posso*<sup>3</sup>, que tem alfabetizado milhares de pessoas, esquecidas pelo sistema capitalista excludente? Uma carta escrita por Anita/1962, alfabetizadora cubana, nos diz a beleza que perpassa o compromisso que temos de não parar de alfabetizar até quando houver uma só mulher,

---

3 <https://mst.org.br/tag/sim-eu-posso/>

um só homem esquecido, analfabeto em nosso país. Outro dia, o meu pai disse algo maravilhoso quando falávamos sobre a Campanha. Ele disse que durante a campanha, os camponeses descobriram o mundo das palavras e os brigadistas descobriram o povo esquecido de Cuba (ANITA, apud LANGER, 2020, p. 325).

Estas e outras questões nos levam a crer que Paulo Freire em nenhum momento da história, especialmente em tempo de Exílio e pós morte, caiu no esquecimento da classe trabalhadora. Como escrevia e publicava com frequência, suas obras nos alcançavam uma seguida da outra, conforme nos conta: “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.16).

Obviamente, nós que o estudamos, encontramos uma extraordinária riqueza pedagógica em suas obras. Um verdadeiro romance de formação humana e emancipatória. Desta forma, educadores populares, da educação formal, média e superior do mundo inteiro, foram alimentados pelo seu pensamento pedagógico alinhavado com profundidade no Pedagogia do Oprimido, seguido pela Pedagogia da Esperança, da Autonomia e da Indignação. Obras que não se esgotam nunca. Haverá prova mais cabal de sua atualidade do que estas obras serem remexidas das prateleiras no seu centenário, traduzidas em outros idiomas em tantos países? Batizado pelo povo: Paulo Freire, o Educador do Povo, se atualiza à medida do movimento da história, resistindo a todos os enfrentamentos e ataques da classe dominante à sua vida e obra. Naturalmente, o Mestre da Pedagogia do Oprimido, da Educação como prática da liberdade e da emancipação humana, é atacado porque interroga a riqueza acumulada, a ganância imensurável, a falta de sensibilidade, a arrogância e a insensatez.

Obviamente, essa investida de ataques a Pedagogia freiriana, ocorre porque ela desestabiliza e interroga aqueles que não aceitam perder privilégios e preferem viver acomodados e bem nutridos na sua zona de conforto, situação alcançada pela exploração da mão de obra de muitos trabalhadores. É comum vermos os opressores, quando abordados pelos questionamentos, reagirem pelo grito, pela violência e arrogância própria daqueles e daquelas cujas posturas são autoritárias.

## Cinquenta anos de Pedagogia do Oprimido

Outra prova cabal de sua atualidade no mundo se deve aos 52 anos de sua obra clássica - *Pedagogia do Oprimido*, editada em 30 idiomas em diferentes países. Esta obra chegou ao Brasil pelas mãos de uma jovem religiosa americana, missionária no Nordeste. Consciente de que Paulo Freire era perseguido no Brasil, ela trouxe consigo algumas obras de que dispunha, encapadas de imagens religiosas. Desta forma, tantos militantes puderam colocar a mão e ler este livro antes mesmo da sua publicação em português, apenas em 1975. Na obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo nos revela mais uma vez seu caráter e personalidade, mostrando respeito diante de quem inspirava em seus escritos. Na dúvida se os oprimidos entenderiam o que escreveu, entregou o primeiro capítulo deste livro a uma aluna negra que teve em Harvard, e solicitou que o lesse. Ela o entregou ao filho também. Dias depois, ele respondeu: “este texto foi escrito sobre mim. Ele trata de mim” (Freire, 1992, p. 75). Com esta resposta, Paulo seguiu sereno e confiante de que aqueles que o haviam inspirado, continuariam o inspirando para outras tantas obras. Este jovem se viu na condição de oprimido na sua experiência existencial, como descreve Paulo. Precisamos lembrar que esta obra é atual porque trata da dramaticidade do momento histórico em que viveu e do momento histórico em que nós vivemos. Em tempos passados e hoje, o autor coloca o ser humano como centro na busca de seus direitos. Ou seja, o direito a humanização.

Ao escrever *Pedagogia do Oprimido*, nos deixou um legado, regado de solidariedade para com os oprimidos, cuja miséria, machuca, fere a dignidade humana. Solidário com a dor e humilhação geradas pela opressão, nos alertou para não nos iludirmos de que para sair da condição de oprimido, basta mover-se para o lugar do opressor. Grande engano. Trocando de papéis, nada muda, ninguém se liberta. Somente a conscientização e a consequente mudança de práxis, sem vingança, nos libertará do vírus do ódio que habita, tanto o opressor quanto o oprimido. Paulo Freire fazia tudo imbuído de amor e teimosa luta pela solidariedade. Há indícios de que a cura e o perdão vêm pelos atos solidários (CAMINI, 2020, p.10-11).

A depender do compromisso selado com a classe trabalhadora na celebração do centenário, essa obra chegará aos 100 anos, atualizada pelo seu conteúdo,

em pleno diálogo com o oprimido e com os grandes mestres da literatura. Fernando Haddad recentemente nos disse: Paulo Freire escrevia de uma maneira muito parecida com Machado de Assis<sup>4</sup>. Ou seja, ao aproximar-se dos mestres da literatura, nunca descuidou do diálogo com a realidade vivida pelos oprimidos, seus prediletos interlocutores e inspiradores. Andarilhando em muitas partes do mundo, dialogou com operários e camponeses, como fez ao visitar o Assentamento Conquista da Fronteira, do Movimento Sem Terra no Rio Grande do Sul em 1991, em um encontro com jovens alfabetizadores. Dialogou com acadêmicos, que nem sempre concordavam com suas ideias. Seu pensamento encontrou solo fértil no terreno da medicina, da física, da matemática, da sociologia, ciências sociais, humanas e naturais.

Ainda que seja a pretensão de todos os escritores, são raras as obras capazes de dialogar com sujeitos sociais diferentes, vivendo em condições adversas. Paulo Freire dialoga com o pensamento dos oprimidos, porque os conheceu, conviveu ao lado deles, e nunca caminhou à sua frente. Sentou-se à mesa e ouviu deles o sentimento mais profundo que os habitava - o sentimento de perceber-se *excluído*, na escala social dos oprimidos, convivendo, dia após dia, com o *sem* cravado no seu peito: sem teto, sem trabalho, sem-terra, sem escola, sem direitos básicos, e com sua dignidade roubada pelo capitalismo opressor.

Paulo tomou posição ao lado deles em Angicos, na Bolívia, no Chile, na África. Suas obras são a expressão de que em momento algum vacilou, colocando-se dúvidas de que lado da história deveria estar. Em diálogo com Dom Pedro Casaldáglia, encarnou em si o seu ensinamento: na dúvida, fique ao lado dos pobres. Esta frase calou fundo no seu peito, reafirmando nele os valores humanos e cristãos dos quais nunca se distanciou. Com plena consciência e maturidade nos mostra a favor de quem lutou até o final de sua vida:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da justa ira dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever

---

4 Joaquim Maria Machado de Assis foi um escritor brasileiro, considerado por muitos críticos, estudiosos, escritores e leitores um dos maiores senão o maior nome da literatura do Brasil. Nasceu em junho de 1839 e morreu em setembro de 1908.

de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1997, p, 201).

Paulo Freire foi um homem que conheceu a fundo os sentimentos dos oprimidos, porque os escutou atentamente, e desde esta escuta, aprofundou a reflexão acerca da pedagogia que estes seres humanos eram portadores, capazes de se libertar coletivamente e em comunhão. Ele viu no coração do oprimido, sinais de maestria de si mesmo. Se foi preso e exilado, foi porque desejava ardentemente ver o povo alfabetizado, em condições de ler o mundo com seus próprios olhos. E mais, interrogou a classe dominante quando o Pedagogia do Oprimido se espalhou no meio do povo, alcançando aqueles que escutou e compreendeu em sua angústia e invisibilidade.

Pelo seu conteúdo, pelos sujeitos com quem dialoga, amorosa e respeitosa-mente, esta obra não envelhece nunca. Tampouco envelhecerá aquele que deslizou seus dedos sobre o papel e usou da pena para escrevê-la com seu próprio punho. Uma das suas obras mais lidas no mundo inteiro, continua a nos provocar ao diálogo, a nos fortalecer na luta por uma Educação como prática da liberdade, humanizadora e emancipatória. O centenário é a oportunidade de radicalizar a Pedagogia do Oprimido, porque existe um projeto em curso de produção em massa de oprimidos pela fome, analfabetismo, desemprego, falta de escola pública, falta de vacina para todos, pela pandemia. Não há obra mais atual e apropriada para nossos estudos neste momento histórico nebuloso, sem vermos a luz no fim do túnel.

Ainda que Paulo Freire tenha interrogado a escola bancária de sua época, e que tenhamos lutado para transformá-la em uma escola de formação humana, democrática, de acolhimento e respeito ao ser humano, há sinais visíveis de que a educação bancária resiste, alimentada e fortalecida por pessoas autoritárias que a querem ver intacta, aos moldes do projeto de escola Cívico-Militar e Escola sem Partido que vem disputando e ocupando territórios hegemônicos. Um exemplo disto ocorre em uma escola municipal de Porto Alegre. Com o nome de *Leocádia Prestes*<sup>5</sup>, essa escola se encaminha para assumir o projeto cívico-militar. O que

---

5 Maria Leocádia Felizardo Prestes foi a mãe de Luís Carlos Prestes. Ele foi militar e político comunista brasileiro, personalidade influente no país durante o século XX. Faleceu em março de 1990, no Rio de Janeiro.



Paulo Freire diria quanto a um ataque deste tipo a uma escola pública que leva o nome de uma comunista?

Quem lê e estuda as obras de Paulo Freire não sustentará, de forma alguma, projetos como este, mergulhados no autoritarismo. Quais as tarefas que nos cabem pós-pandemia e pós Bolsonaro? Celebrar seu centenário é um modo de soprar os ventos de sua pedagogia, mais fortes e mais longe. Com ele, contrariamos e jogamos no lixo os projetos autoritários citados acima.

## Paulo Freire - a esperança e o compromisso

Em que pese a realidade conjuntural deste momento, precisamos manter acesa a esperança do verbo esperar, pois enquanto houver ser humano, haverá Paulo Freire. Pela nossa experiência, seres humanos se multiplicam como sementes semeadas em solo fértil, diante dos olhos de quem preparou o solo e as semeou. Seres humanos são semeadores de seres humanos. Seres humanos não plantam opressores, assim como opressores não cultivam seres humanos. Prova cabal é o número de crianças Sem Terrinha alcançando a história e a memória deste educador do povo, construindo místicas, cartazes, poemas, caricaturas, poesias e fazendo cantorias nas varandas já que não podem fazê-las na escola presencial: *Aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire. Essa é a força pra gente viver. Essa é a força pra gente lutar*<sup>6</sup>.

Mesmo que a classe dominante tenha insistido em movimentos autoritários para tirar Paulo Freire dos nossos projetos, perspectivas sociais, e sobretudo, para negá-lo como Patrono da Educação Brasileira, ele continua vivo, nos fazendo pensar e escrever, ainda mais neste momento tão difícil, em que o autoritarismo tem retornando com força maior. Como não temos vacinas para todos, não podemos ocupar as ruas para protestar contra as indecências e a falta de sensatez das autoridades. O que temos visto no ano de seu centenário, é que quanto mais o negam, mais ele brota viçosamente no meio do povo.

Nessa ótica, podemos afirmar que nossa teimosia, determinação e trabalho incansável no enfrentamento do luto sem descuidar da luta nesta pandemia somam-se ao cultivo de nossa presença ao lado do povo oprimido: os sem vacina, os sem salário, sem escola, sem renda emergencial justa. Estamos ao lado daqueles com

---

6 Professor Leandro Maia/UFPEL, é compositor desta música para os Sem Terrinha.

os pés descalços sobre a terra vermelha. Enquanto tiver oprimidos, terá Pedagogia do Oprimido, porque são eles os portadores e únicos capazes de libertar-se do opressor. Está dentro deles esta força e energia que os move.

O quadro atual potencializa a presença humanizadora e transformadora de Paulo Freire em nossas escolas, no currículo e na organização do trabalho escolar no seu conjunto. É função nossa abrir espaços, reforçar e reservar um lugar para a releitura das obras freirianas em todos os espaços educativos, não só na escola, nos ajudando mutuamente a reconhecer que temos uma vida toda para viver um pouco do que ele viveu, educando e cultivando em nós as virtudes de tolerância, amorosidade, gratidão, respeito ao ser humano. Cem anos de Paulo Freire, são cem anos de esperança.

Por todas as atividades que estão em curso, em homenagem ao seu centenário, se confirma que o mundo inteiro está sedento de Paulo Freire: das suas ideias, audácia, amorosidade, ousadia, coragem, determinação, sabedoria e humildade. Está sedento de mãos que escrevem e mentes pensantes. Está sedento de uma releitura da Pedagogia do Oprimido e da Esperança, porque são obras mais que livros de Pedagogia. Como exercitar essa pedagogia em tempos sombrios, de tanta violência contra as mulheres, contra as infâncias, povos indígenas? Como problematizar a realidade e elevar a capacidade de análise e compreensão do povo? Há que se dizer que no mundo têm aumentado os oprimidos. Os opressores são em menor número, porém usam de forças e munições, sutis e poderosas: a fome, a falta de vacinas, falta de políticas de saúde física e mental, abandono da infância e falência dos órgãos de segurança, entre outros tantos ataques à Democracia. Que ele nos empreste seus olhos para podermos reler o mundo desde os aprendizados de uma vida cuja lama da impunidade e da sem-vergonhice dos que oprimem o povo não nos afastará da luta e do sonho por justiça e liberdade.

Não tenhamos dúvidas, Paulo Freire continua atual na América Latina e Caribe e no mundo. Para citar alguns países, é presente na memória e na história de lutas pela emancipação na França, Portugal, Suíça, África, Ásia, Haiti, Palestina, Rússia, Cuba e nos Estados Unidos<sup>7</sup>. No Brasil, o seu legado está revigorado. Suas obras são remexidas, libertadas das estantes, folheadas e lidas à luz da realidade que nos cerca.

---

7 Recentemente o Texto: O Encontro de Paulo Freire com o MST, de autoria de João Pedro Stédile e Isabela Camini, foi traduzido em Inglês, e está sendo estudado em muitos espaços escolares e não escolares.

Recentemente, em uma Live, Ana Maria Freire nos contou de seus 7 anos de trabalho para organizar a biografia de Freire. Surpreendeu-se ao vê-lo citado 72.358 vezes em teses e dissertações no mundo inteiro, junto com 3 mil dissertações e teses fundamentadas em seu pensamento. Haverá prova mais contundente que esta, de que ele não morrerá nunca? Sua pedagogia quer alcançar uma prática humanizadora, onde se possa sonhar com a bondade e a beleza, ainda em curso, ou em alguns casos, nem iniciada.

É provável que esse revigoramento se deva ao fato de estarmos vivenciando uma ditadura maquiada de democracia, causando danos imensuráveis à vida do povo através da perda de direitos, privatizações das Estatais, juros altos, desemprego, pauperização da classe trabalhadora, entre outras coisas que ferem profundamente a vida humana. Isto nos faz lembrar os temores vividos na ditadura iniciada em 1964, que levou Paulo Freire à prisão e ao exílio por 16 anos, assim como tantos outros militantes que foram mortos nas prisões e desaparecidos, causando dor às famílias até hoje, deixando o Brasil profundamente marcado pelo ataque a Democracia, tão cara a todos nós. Neste sentido, lembro aqui de uma fala de Paulo Freire a um grupo de alfabetizadores do MST. Sem rancor algum e com a serenidade de que era portador em suas falas, disse:

Eu não tenho dúvida, talvez eu não seja humilde, mas nem sempre a humildade vale. Por causa de brigas como estas de vocês, eu passei 16 anos proibido de voltar ao Brasil, eu fui preso, eu fui expulso da universidade onde eu trabalhava, eu fui obrigado a deixar o país, precisamente porque eu acreditava que era preciso e possível ter tardes como estas (MST, 2020, p. 107).

Eis a urgência de compreendermos os meandros da conjuntura atual para podermos fazer a resistência, lutar pela vacina, e tão logo ela alcançar os nossos braços, fazermos as nossas marchas contra a indecência, contra as injustiças cometidas pelo governo sem nenhuma empatia com o povo em luto, obrigado a lutar pela sobrevivência. Uma luta que se faz necessária pela ajuda emergencial justa e pelo Impeachment deste governo.

Ao nos referirmos ao cultivo de seu legado, acredito que a releitura de suas obras que tratam especificamente de Pedagogia: do Oprimido, da Esperança, da Autonomia e da Indignação nos ajudaria, nos daria argumentos de que precisamos para responder quais as questões sociais, políticas, educacionais, e de formação

humana, libertadora e emancipatória precisamos resolver e que a Pedagogia do Oprimido poderia nos ajudar.

É urgente recolocar Paulo no debate da formação humana, integral e emancipatória dos educadores. Precisamos pautar a questão da pandemia na escola, estudando as razões de tanta proliferação de vírus nos últimos tempos. Como fica o Meio Ambiente em tudo isso? Será um tema a integrar o currículo, porque a escola não será a mesma de antes da Covid-19. Terá que se reinventar em todos os aspectos. Como trataremos do luto, dos sentimentos das crianças órfãs, com medo, inseguras, distraídas, violentadas? Teremos que lutar para que o Estado faça a sua parte. Estado e sociedade civil terão que encontrar caminhos seguros para o desenvolvimento das infâncias. Criar centros de formação, terapias coletivas, escutas individuais. Pensar uma alimentação saudável para fortalecê-las. Cuidar para que essas crianças não sejam medicalizadas como forma camuflada de amenizar sua dor pelo abandono e maus tratos, muitas vezes abusadas por quem pretensiosamente se diz seus cuidadores. Esta questão é mais preocupante ao vermos se concretizar a proposta do ensino domiciliar, onde a violência tem se mostrado mais danosa para as infâncias e para mulheres.

Sem dúvida, nesta conjuntura de ataque à pessoa de Paulo Freire, precisamos contar com a força pedagógica e organizativa dos Movimentos Sociais que primam pela democracia. Pela sua prática social defendem a grandeza de Paulo Freire e suas obras, no Brasil e no mundo. Essa grandeza não pode ser cancelada por decreto e determinação daqueles antagônicos ao seu pensamento. Gostando ou não dele, por sua grandeza, Freire não pode deixar de ser conhecido. Enganam-se aqueles que pensam assim. Quanto mais querem tirá-lo de cena, mais ele brota no meio do povo, é lido, estudado, debatido e vivenciado na prática, reinventado e recriado como era o seu desejo. Como diz Chico Buarque de Holanda: quanto mais atacam Paulo Freire, com maior intensidade nós lutaremos pela sua história e memória.

Todos os eventos que orientam a sua releitura somam-se e provocam uma *vacina contra o vírus* da intolerância e do ódio nestes tempos de ataque às instituições públicas. É um vírus que afronta a nossa ainda jovem democracia em perigo. Uma vacina contra esse sistema social capitalista desumano, que em tempos de pandemia permite aumentar abusivamente a renda dos poucos bilionários, enquanto a maioria pobre luta para não morrer de fome.

Essa pandemia nos colocou frente a nós mesmos, e nos desafia a construir um projeto que se fundamenta na pedagogia da solidariedade “do povo cuidando

do povo”. Para alcançarmos esta pedagogia, é preciso cultivar as virtudes necessárias a quem educa e se deixa educar humanamente. Freire anunciava e cultivava nele mesmo as virtudes necessárias a um ser humano: o diálogo franco, com respeito, comprometido com essa sociedade e seu projeto social. Ele sabia ouvir e anotava tudo o que ouvia. Ele educou em si mesmo as virtudes da solidariedade, fraternidade, humildade, da tolerância, do amor. Por isso incomodou os defensores da Ditadura e continua a incomodar os ditadores da atualidade.

## A atualidade o inquietava

Há que se dizer que Paulo Freire continua sendo atual porque soube viver conectado ao seu tempo. Atentamente envolvido com os fatos que o cercavam, desejou escrever sobre eles de forma livre, dialogando e refletido com o leitor, sem aprisionar-se a nenhuma metodologia. Essa atenção e escuta do mundo ao seu redor o acompanhou até os últimos escritos. No final da vida, realizou um sonho há tempo acalentado, como nos diz: “Fazia algum tempo um propósito me inquietava, escrever Cartas Pedagógicas em estilo livre, em que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhas e filhos ou alunas e alunos na experiência do dia a dia” (Freire, 2000 (a), p. 29). Para entendermos melhor o quanto era um pensador atento, é oportuno mencionar a última Carta Pedagógica deixada sobre sua mesa, inacabada. Ela trata do Assassinato do Galdino Jesus dos Santos, índio pataxó. Quem não lembra o fato espantoso, de crueldade sem limites, cuja dor foi sentida por todos nós? Certamente perplexo pela brutalidade dos jovens, inicia a carta dizendo: “Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo, numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade” (Freire, 2000 (a), p. 65). Escrita em 27 de abril de 1997, ele analisou a malvadeza, a frieza e a falta de uma educação firme que faltou a estes jovens.

Segura de que sua atualidade dependerá de nós, eis um fragmento de uma Carta escrita a Paulo em preparação ao seu centenário:

Paulo, ainda tenho muito a lhe contar. É possível que não caiba nessa carta. O momento político atual está crítico, exigindo de nós coragem, mais do que quando você partiu. Os ataques à classe trabalhadora



alcançam a educação e ao seu legado pedagógico. A classe dominante no poder em nosso país está ameaçando retirá-lo de Patrono da Educação Brasileira, título recebido por você em 2012. Contudo, a cada ataque, surgem ações que embelezam o povo trabalhador. Acho que em nenhum momento da história você foi tão lembrado quanto hoje. Pesquisas e releituras que atualizam o seu legado aparecem, mais e mais (CAMINI apud MST, 2020, p. 20).

Quantas Cartas Pedagógicas deveríamos escrever hoje, denunciando as injustiças cometidas contra o povo?

Ainda que ele tenha se despedido de nós há 24 anos, deixando sobre a mesa a Carta inacabada, nós cremos nas palavras de José Martí, poeta e líder Cubano: “Morrer é fechar os olhos para ver melhor”. De outro lugar, ele acompanha a sementeira do seu legado germinando no meio do povo: um projeto de educação como prática da liberdade, de amor ao ser humano, instigando aqueles que buscam uma sociedade justa e fraterna, a ser exercitada, na escola, na vida cotidiana, nas rodas de conversa, na entrega de alimentos, nas reuniões e cursos de formação, entre outros espaços onde ele gostava de estar.

Não há dúvidas de que diante de tudo isso, Paulo Freire virou uma *causa*, por isso a elite não o quer como Patrono da Educação Brasileira. É verdade, ele não representa a Elite. Ele representa o Povo Brasileiro, o povo de Darcy Ribeiro, o povo de Dom Helder Câmara, de Dom Pedro Casaldáglia, com seus pés descalços sobre a terra vermelha, aquele povo de que nos falam Josué de Castro e Florestan Fernandes. Daquele povo acampado, assentando, produzindo alimentos sem venenos. Somos nós da classe trabalhadora os defensores de seu legado.

Nossa reflexão se fundamenta na gratidão a Paulo Freire, um ser humano que pensou e escreveu muito sobre Educação, e que nos deixa um legado pedagógico incontestável, que ultrapassou fronteiras, semeando o desejo de autonomia e liberdade, insistindo no sonho a favor de quem busca a liberdade, a justiça, e tudo o que implica fazermos esta luta. Por isso é conhecido e reconhecido no mundo todo, reinventado e recriado em tantos espaços educativos, na cidade, no campo, na floresta e nas águas.

Na pretensão curiosa de entender sua atualidade, busquei saber o que dizem alguns pensadores. Henry Groux, educador norte-americano, diz que Paulo Freire é um Cruzador de Fronteiras: das ciências e das artes, das profissões e das culturas, dialogando com camponeses e ao mesmo tempo com a academia, em muitas

partes do mundo. Enrique Dussel - filósofo argentino, nos lembra que Paulo é o melhor educador do século XX e XXI, por isso permanecendo vivo na história. Para Milton Santos, é o guardião da Utopia. Darcy Ribeiro, o tinha como um homem de fé, que ele dizia não ter. O professor Balduino Andreola o chama de Andarilho da Esperança. Para Oscar Jara, presidente do CEAAL<sup>8</sup>, Paulo Freire foi um educador que nunca perdeu a capacidade de admirar-se diante dos fatos e pessoas. Chico Buarque nos diz: Por mais que ataquem PF nós lutaremos pela sua memória e sua história. Para Carlos Rodrigues Brandão, ele era o menino que lia o Mundo. Para a escola pública, ele é o maior farol pedagógico. E para completar esses depoimentos, é oportuno o que segue:

Muchos que te conocieron sólo por tus libros, quizá pudieron percibirlo, pero quienes tuvimos el privilegio de conocerte, podremos estar de acuerdo en que, arrojando ese pensamiento lúcido y transformador, estaba el SER HUMANO MÁS HUMANO que yo haya conocido, como lo he dicho y escrito tantas veces desde que te conocí (HURTADO, apud Colectivo Nacional Del CEAAL em Cuba, 2000, p. 6).

Inegavelmente, na celebração de seu centenário nos veio aos olhos um Paulo Freire vivo, revigorado, sem nenhum temor de enfrentar com amorosidade, característica própria, o que virá pela frente. Lembrado e estudado no mundo inteiro, ele continuará a nos inspirar, a nos fortalecer em nossas lutas em tempos de dor, de luto, em que as lágrimas continuam a verter em nossos olhos e a rolar em nossas faces. Precisamente temos uma tarefa, ser jardineiro: preparar o solo, semear, regar, cuidar, admirar. Se fizermos isso pacientemente impaciente, colheremos os frutos de uma Pedagogia da libertação e emancipatória, forjada pelos oprimidos, cuja opressão os judiava tanto, a ponto de buscarem se organizar e forjar sua libertação.

## Afirmações necessárias

Sem esgotar a fertilidade desta reflexão, reafirmamos que a atualidade do Educador do Povo dependerá da qualidade de nossas práticas sociais concretas na

luta pela emancipação e humanização das pessoas, cuja exclusão e opressão não as deixam amanhecer e anoitecer sem lhes doer na alma. Nós o atualizamos ao assumirmos uma postura não subalterna e violenta; quando marchamos para ocuparmos escolas, latifúndios, casas para morar, rodeadas de hortas e jardins; quando nos rebelamos e levantamos a cabeça, como seres pensantes, reflexivos e com postura ética; quando coletivamente fazemos perguntas sobre a realidade ao nosso redor; quando vemos as lágrimas correrem no rosto do trabalhador desempregado dizendo: “eu tenho fome de pão e de livros”, e registramos o sentimento que brota destas lágrimas. E dali saímos buscando as razões desta fome.

Atualizamos o legado do Menino que Lia o Mundo quando temos esperança, e pela sua força nos insurgimos coletivamente contra a opressão. Quando plantamos mangueiras, jequitibás, timburana, pau brasil, jacarandá, manacá da serra, ipê-branco, com raízes profundas para proteger nossas fontes de água cristalina e nos dar alento nas horas de cansaço e de dor; quando vamos ao encontro das pessoas analfabetizadas de nossa comunidade, e buscamos juntos promover um projeto de alfabetização para que todos possam fazer a leitura do mundo e dizer a sua palavra, alimentados com comida de verdade e esperança de um outro mundo onde seja menos difícil amar. O mantemos vivo entre nós quando registramos e sistematizamos nossas experiências educativas para posterior reflexão-ação. Ele permanece vivo entre nós quando colocamos em prática a pedagogia do “povo cuidando do povo”, com alimentos saudáveis em suas mesas. Seu legado será eternamente atual se não deixarmos sua pedagogia ser aprisionada, como fizeram os opressores em 1964.



## Referências bibliográficas

BOLETIM DA EDUCAÇÃO n.15. *Paulo Freire e a Pedagogia do Trabalho Popular*. São Paulo, MST, 2020.

CAMINI, Isabela. *7 Cartas da Pandemia*, 2020. Circulação livre.

CAMINI, Isabela. *Paulo Freire e a Escola Itinerante do MST*, 2021. (Texto no prelo Revista Decisio/México).

CAMINI, Isabela; STEDILE, João Pedro. *O Encontro de Paulo Freire com o MST, 2020*. ( Texto no prelo – Paz e Terra).

COLECTIVO NACIONAL DEL CEEAL EM CUBA. *Paulo Freire entre nosotros*. Cuba e México, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 32ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança - Um reencontro coma Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo, Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000(a).

LANGER, Shirley. *A Revolução de Anita*. São Paulo, Expressão Popular, 2020.

MST. *Paulo Freire e a Pedagogia do Trabalho Popular*. *Boletim da Educação* n. 15. São Paulo, 2020.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini (Orgs). *Paulo Freire uma Arqueologia Bibliográfica*. Curitiba, Appris, 2019.



**Jader Cardoso Santini (filiação ao PT) // RS, Brasil** “Inspirado pelo centenário de Paulo Freire e pelo alcance mundial de suas ideias de leitura e releitura de si e do mundo, criei uma imagem onde ele aparece como símbolo de uma educação transformadora em caráter mundial. O quadro verde tradicional como símbolo da educação com seus escritos lembrando giz branco e o fundo com um mundo com seu mapa “invertido”, retirado do eurocentrismo.”

## 2 Convidado

# A promessa da Pedagogia do Oprimido<sup>1</sup>

**Esther Pérez<sup>2</sup>**

Há muitas décadas existe na América Latina, um campo de trabalho prático e teórico, de contornos vagos, que se costuma denominar de muitas maneiras: educação popular, pedagogia do oprimido, pedagogia libertadora, pedagogia dialógica. Entendo que essa variedade se deve a três causas fundamentais.

Primeiro é preciso compreender que ao longo de cerca de 40 anos, desde os escritos fundamentais de Paulo Freire,<sup>3</sup> houveram em quase todos os países do continente, inúmeras práticas que o assumiram como inspiração, no entanto, enfatizaram discussões, conteúdos e objetivos tão díspares que é difícil entendê-los como algo homogêneo, mesmo que a ideia de contextualização seja admitida como central para essas propostas pedagógicas.

---

1 Retirado da revista Temas, nº 31, Havana, 2002, p. 39-46. Retirado da revista Temas, no 31, Havana, 2002, p. 39-46. Texto traduzido por Manoela Huck, integrante da Coordenação Político Pedagógica da Escola Nacional Paulo Freire.

2 Editora, educadora e militante, Dirigente do Centro Memorial Martin Luther King em Cuba.

3 A educação como Prática de Liberdade, e especialmente, Pedagogia do Oprimido, que são, de longe, seus textos mais publicados e conhecidos. Tanto é assim que Paulo passou o resto de sua vida esclarecendo aos críticos desses primeiros livros, que sua evolução não havia parado com eles, e que a autocrítica de algumas de suas reivindicações iniciais estavam contidas em numerosos escritos posteriores.

Chegou-se mesmo a qualificar a educação popular como um movimento. É uma discussão antiga: a educação popular é um movimento popular, cujos atores seriam as centenas de centros que surgiram na América Latina ou é uma ferramenta que está a serviço dos movimentos populares? A resposta tem a ver, sobretudo, com as posições adotadas pelos educadores e os centros, sobre os objetivos políticos de seu trabalho e sobre quais são, ou poderiam ser, as motivações de mudança social em cada lugar.

Em segundo lugar, não foram fáceis as relações, e muito menos os encontros da educação popular com as ciências sociais de cada país, presente nas universidades e sistemas escolares, nos autores, nos temas escolhidos e no trato das disciplinas. A relutância e o preconceito de ambos os lados, impediram, em muitos casos, que se avançasse para além de uma consciência, muitas vezes, difusa de potencialidades; e os contatos com essas práticas, o conhecimento de suas realidades, avanços, desafios, objetivos e limites encontrou muitas vezes, mais acusações mútuas do que entendimento proveitoso.

O mesmo – dado suas especificidades – aconteceu com os movimentos e partidos políticos latino americanos: as investidas substituíram durante muito tempo, o encontro e o debate, entre duas visões de organização que estavam destinadas a confluir ou a enfrentarem-se. As raízes dessas discussões estão na crise das organizações populares e nos altos e baixos das lutas populares latino-americanas a partir da década de 1960. Um, dos dois pontos extremos desse desencontro têm sido as posições “basistas”, que desconfiam ou negam totalmente a organização política e sua capacidade de condução; E a outra, as acusações de “anti partidaristas” ou “cismáticos”, à aqueles que defendem a necessidade de uma articulação entre os movimentos da sociedade e as organizações políticas, e da “construção de baixo para cima” de posições e lutas. Obviamente, entre os dois extremos, existem inúmeras posições. Durante anos, houve progresso na participação de militantes de organizações políticas nos esforços de educação popular, bem como de educadores populares em tarefas formativas de lutas e organizações políticas. A história mostrou, por outro lado, que quando as lutas crescem, na prática, essas discussões tendem a ser deixadas de lado. São os períodos de estagnação que a fazem florescer novamente.

Em terceiro lugar, a educação popular se mistura, em algumas práticas e em muitas mentes, com uma longa série de “metodologias” surgidas nas últimas



décadas nos lugares mais diferentes<sup>4</sup>, que privilegiam a participação, a troca de experiências, os jogos e o envolvimento do corpo nos processos de aprendizagem. Mais do que a existência de influências mútuas, esta insistência comum parece tratar de aproximações diferentes partindo de necessidades somente até certo ponto semelhantes.

Essa imprecisão e esse campo de confusões, exigem um esforço de esclarecimento, que exponha as diferentes concepções e até as correntes existentes na educação popular latinoamericana. Esse esforço deve ter como ponto de partida dois aspectos centrais: o primeiro, que as práticas de educação popular são históricas, isto é, estiveram vinculadas às diferentes conjunturas vividas na América Latina, nas últimas quatro décadas, e as ideias que essas conjunturas geraram, ao passo, que também foram influenciadas por elas. Em segundo lugar que, por vocação, essas práticas diferem enormemente de um lugar para outro, de país para país: elas estão intimamente ligadas aos níveis e formas de lutas populares, cultura, tradições e crenças, à situação política e social de cada lugar em que se desenvolveram. Se esse esforço for feito, será possível começar a encontrar as afinidades e diferenças entre grupos de práticas e reflexões, e também vínculos frutíferos com outros modos de pensamento e ação social. Essas afinidades e vínculos poderiam ajudar a superar o isolamento que sofre o pensamento, em meio a tantas comunicações aparentes, para aumentar a eficácia e encontrar novos caminhos e alianças<sup>5</sup>.

Para ser conseqüente com o exposto anteriormente, esclareço, que o que se segue é a concepção pedagógica que alcançamos, enquanto grupo de educadores populares, a partir de uma prática de dez anos de trabalho, em Cuba, sob as condições da crise iniciada nos anos 90. Mencionei de passagem que uma das perguntas mais frequentes - às vezes franca, às vezes carregada de suspeitas - que nos faziam em Cuba no início dos anos 90 e que seguem nos fazendo em outros países latino americanos, é: por educação popular em Cuba?

---

4 Desde a administração de empresas nos Estados Unidos até diversos métodos de animação sociocultural.

5 Nesse sentido também, o mexicano Pablo González Casanova representou um avanço: Em todos os casos, se o problema do rigor se coloca para nós, e se persiste, inclusive quando como pesquisadores científicos, não nos propomos a ficar na investigação da realidade, senão que nos colocamos também o problema da transformação da realidade. Neste último caso, não só temos que recorrer ao pensamento filosófico, nem só ao raciocínio e a metodologia científica, senão que precisamos abordar, em torno da tarefa ideológica, problemas relacionados com a pedagogia como, por exemplo, a pedagogia do oprimido. E também com as formas de persuasão, com o tipo de retórica que iremos usar para transmitir aquele tipo de conhecimento que adquirimos e consideramos que deve ser transmitido a um grande número de pessoas, que não são especialistas em ciências sociais. (Caminos, nº2, p. 15)

Acredito que a origem da questão é que a educação popular, é frequentemente confundida com práticas compensatórias - de alfabetização ou outras - para suprir as deficiências dos Estados na área da educação, uma situação crônica em muitas partes da América Latina e cada vez mais frequente em países como a Argentina, que possuíam uma educação pública de qualidade. E embora seja verdade que Freire partiu de uma experiência de alfabetização no nordeste do Brasil no início dos anos 60 e que muitas práticas de educação popular tiveram que enfrentar a tarefa de alfabetizar como parte de seu esforço de conscientização, obviamente não é o caso cubano. Além disso, também não era a visão freireana, como evidenciado por suas abundantes reflexões sobre o papel da pedagogia libertadora, após a tomada do poder pelas forças populares, e seu trabalho em países como Guiné-Bissau e Granada<sup>6</sup>.

A nossa, é uma concepção construída aqui e agora - um “agora” histórico. Já que não é o mesmo que fazíamos e pensávamos há dez, cinco anos atrás - que estabelece um debate com outras, que também se denominam educação popular em Cuba e no resto da América Latina. E, embora cubana, um elemento fundamental de sua construção tem sido a vontade de articular e a realidade devínculos sistemáticos com outras experiências latino-americanas, com as quais compartilhamos idéias e ideais básicos. Uma delas, é que a estrutura ideal para pensar a educação popular, no âmbito de sua promessa mais geral e de seus objetivos finais, é a da América Latina.

Começo então por uma demarcação que me parece fundamental. A pedagogia dos oprimidos não é para nós uma metodologia, uma didática, um conjunto de métodos e técnicas neutras - na realidade quase nada é -, mas um pensamento e uma prática pedagógica que, assumem uma posição, diante da realidade social e apostam na educação como ferramenta fundamental para a transformação cultural, que considera essencial para o sucesso e a consolidação de um bloco popular. Insisto: não há educação popular sem a união entre reflexão e ação; não há educação popular que não aponte a cultura como objetivo final e dinamizador das

---

6 “Os homens introjetam os mitos superestruturais, que então condicionam as infraestruturas. Daí o fenômeno da permanência dos mitos da antiga estrutura. Sem a compreensão crítica desse problema, não podemos entender, por exemplo, como transformada uma infraestrutura, os homens continuam a pensar como pensavam antes da transformação da infraestrutura. Esse entendimento da dialética, que já estava em Marx, é o que explica a inviabilidade de uma apreensão mecanicista de transformações sociais. Para um mecanicista, uma vez que a infraestrutura é transformada, a superestrutura é automaticamente transformada, e isso não é verdade.” Paulo Freire, “Conscientizando para Libertar”, em José Gómez e José Hernandez, *Psicologia Comunitária*, México, Universidade Ibero-americana, 1989, p. 230

mudanças sociais; não há educação popular sem a tomada de posição política. Dito isto, comento alguns elementos básicos da definição que proponho.

Em primeiro lugar, presumir uma posição diante da realidade, parte do reconhecimento da relação existente entre o capitalismo - e suas diferentes formas “desenvolvidas” e “subdesenvolvidas”, nacionais, regionais, formulações ideológicas - e o pensamento e as práticas educativas historicamente nascidas dentro dele. Daí que, a proposta de uma pedagogia dos oprimidos deva superar até as formas mais progressistas, das quais não há outra escolha senão chamar, “educação domesticadora”, tanto em suas intenções, quanto em seus métodos e maneiras de construir conhecimento.

Essa proposta reconhece o papel importantíssimo que os mecanismos de legitimação ideológica e cultural desempenham na reprodução do sistema de dominação, e a relativa autonomia de opressões de uma matriz cultural. Por isso, entende que esses mecanismos e essa legitimação podem ser reproduzidos mesmo depois do dismantelamento ou eliminação das relações de exploração econômica e outras instituições de opressão, realizadas por um poder revolucionário, e também entende que essas relações e instituições podem começar a ser questionadas e desgastadas na prática antes que se tenha o poder de efetuar essa eliminação. Essa proposta também reconhece a existência de opressões inter-relacionadas, mas diversas, introjetadas por indivíduos e grupos humanos. E ao entender a práxis social como uma unidade entre reflexão e ação, assume que seu papel é contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos - individuais e coletivos - para que os processos libertadores do campo popular se desenvolvam em todo o seu potencial. Esse é processo de formação que chamamos “conscientização”<sup>7</sup>.

Por outro lado, a pedagogia do oprimido sustenta que nenhuma educação é neutra, que todas estão grávidas de suposições, premissas e modos de fazê-lo que as fazem parte de um projeto, de um ideal da sociedade, quer seus participantes estejam cientes ou não. E, portanto, considera que a construção de uma pedagogia dos oprimidos, bem como a construção de uma nova maneira de estar em uma sociedade, a partir da atual situação de opressão, com vistas a superá-la, deve ser um esforço consciente e intencional.

---

7 A conscientização é um dos elementos centrais da proposta pedagógica de Freire. Não se limita a “tomada de consciência”, senão que supõe a modificação da práxis desses sujeitos. Paulo Freire, “Conscientizar para Libertar” em José Gomez e José Hernandez, *Psicología de la Comunidad, México, Universidad Iberoamericana*, 1989.

Ao mesmo tempo, a educação popular deve se reconhecer como um projeto necessariamente inacabado dentro da estrutura da sociedade não transformada ou no processo de transformação em que pensa e atua, como uma educação de e para novos homens e mulheres que constroem a si mesmo no processo de construir uma nova sociedade. Isso supõe uma crença radical na capacidade de autotransformação dos sujeitos, uma abertura também radical aos ensinamentos da prática social e também o pressuposto de certos elementos do método que demonstram sua utilidade para superar as intenções limitadas incorporadas nas práticas educacionais atuais.

Entre esses elementos, aqueles relacionados ao reconhecimento da eficiência e da natureza do conhecimento popular me parecem altamente relevantes. Esses saberes, de diferentes ordens, tem a ver com o conhecimento do mundo, e também com as formas de se relacionar, ordenar a realidade e a comunicação. Sua organização interna e seu relacionamento com o meio (isto é, ao que se aplicam, de que maneira e por quais meios) são diversos e diferem em muitos casos daqueles legitimados pela cultura dominante e estruturados em torno de suas noções de lógica ou ordem.<sup>8</sup>

Por outro lado, esses saberes incluem a educação para dominação, produzem “a palavra oprimida”. Portanto, eles também são veículos de dominação; então, a sua aceitação acrítica, por serem “populares”, é, na melhor das hipóteses, ingenuidade. Por esses motivos, é essencial um entendimento aprofundado desse conhecimento por parte do educador e a “pronúncia da palavra” por parte dos educandos, para prosseguir com seu desvelamento, com a visão de seu futuro, para um processo educacional que tenta superar “uma concepção do mundo imposta mecanicamente pelo ambiente externo”.

Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica da educação popular sustenta que o processo educacional é uma construção. Portanto, essa pronúncia é apenas o seu primeiro passo. É necessário, então, que esses conhecimentos populares conversem com os estruturados ou codificados. Não se trata apenas de um ato desrespeito, que consiste em reconhecer o direito dos setores populares de acessarem o conhecimento dos “cultos”. Se trata de uma articulação crítica dos conhecimentos trazidos por todos os envolvidos no ato educativo: seus valores, princípios de organização, intenções. Construir um conhecimento novo é se abrir para o

---

8 Freire costumava expressá-lo com uma frase, retiradas em muitos de seus escritos e entrevistas: “ninguém passa pelo ato de aprender”.

desafio de questionar a legitimidade do próprio conhecimento a partir dos outros, e também para o reconhecimento do erro ou incerteza.

Isso gerará modificações na relação educador-educando. Talvez essa, seja a mais conhecida das propostas da pedagogia dos oprimidos. No entanto, ela não equivale ao desaparecimento do educador, quanto condutor de um processo estruturado, com intencionalidades, com objetivos, com métodos. O que supõe é a construção da corresponsabilidade, o que implica, para todos os envolvidos, o prazer de aprender e o “momento de dor”, ou seja, as renúncias ao que era “conhecido anteriormente” e a tomada de posições que podem ser transgressões às normas grupais ou sociais, com consequentes rupturas<sup>9</sup>.

A ênfase nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o mundo, e sua intenção de transformar o que existe, explica a relação precoce das práticas de educação popular com as organizações populares. Sua proposta nesse sentido é dupla: por um lado, no nível das organizações, trata-se de contribuir para que elas não se façam funcionais para o sistema e que não reproduzam em seu meio, os vícios e as práticas de mando da dominação. Em outras palavras, que estejam sempre um passo à frente da adaptação e cooptação, e que sejam o húmus de novos homens e mulheres e de novas relações sociais e humanas. Por outro lado, qual é uma condição para isso: trabalhar com a totalidade de cada um dos e das militantes. Somente na medida em que cada pessoa se desenvolve intelectualmente, afetivamente, axiologicamente, é possível a nova sociedade.

Porque se trata de uma nova sociedade, isto é, uma sociedade socialista. Mas o socialismo não pode ser, não é apenas - embora também seja - a distribuição da riqueza social. As pessoas do socialismo terão que ser novas, criadoras de comunidades contra o “senso comum” individualista, fragmentador, eficiente no que serve ao sistema, com o qual o capitalismo tornou involuntária nossa vida cotidiana. E, novamente, isso só será possível, mediante a busca pelos sujeitos, por uma criticidade que permita discernir, filtrar, julgar, relacionar, tomar partido, entender. Que permita que, nas condições de uma sociedade que empreende o longo caminho da transição socialista, os sujeitos individuais e coletivos possam e devam pensar

---

9 As primeiras reflexões de Freire sobre a relação educador-educando e educando-educador, cuja intenção era sublinhar a construção comum do conhecimento e o comprometimento de todos os envolvidos no processo, levaram a práticas que tentavam apagar a diferença entre educador e educando e denunciavam como manipulação qualquer tentativa de condução por parte do educador. Até sua morte, Freire sustentou um debate fraterno com essas posições e sempre afirmava o papel específico do educador no processo de aprendizagem.

sua realidade e, a partir desse exercício de pensamento, contribuir com iniciativas, enriquecer o projeto, influenciar no processo e construir relações mais humanas e mais ricas, capazes de superar a dominação capitalista, com sua extrema densidade e complexidade atuais.

É essa extrema densidade que exige que as práticas da educação popular tenham que ser muito complexas se quiserem se desdobrar na totalidade de seus desafios e promessas, e não se limitarem a criação de espaços pseudo-participativos. Por um lado, precisam responder às necessidades, as perguntas do lugar e tempo em que se realizam e, ao mesmo tempo, devem formar parte da cultural anticapitalista. Isso coloca enormes desafios, alguns dos quais gostaria de destacar.

Em primeiro lugar, que em nossos países, projetos revolucionários são confrontados com a necessidade de realizar tarefas de “civilização”, que foram realizadas nos chamados países centrais. Alfabetização, educação universal, disseminação de hábitos de higiene, a defesa contra agressões, são missões seguidas de tarefas prolongadas e momentos agonizantes de construção econômica, entre outras, sempre muito difíceis. A tentação de avançar através do contingente de pessoas e a falsa dicotomia entre disciplina e exercício de opinião, pode confundir uns e outros e estabelecer aparentes oposições entre o desenvolvimento dos indivíduos e as enormes tarefas sociais a serem realizadas.

Em segundo lugar, o grupo intelectual mais nutrido, e aquele que, em grande medida, assume as tarefas da educação após um triunfo revolucionário, é o dos professores. Sua origem de classe, predominantemente modesta é, na maioria dos países, um fator a favor: são também o setor da intelectualidade que mais se nutrem de membros das classes populares. Isso não significa, no entanto, que eles não sejam portadores das formas dominantes de educar. O significado de suas práticas pode muito bem ser o de reproduzir modelos da classe média, assumidos como o ideal de vida que as classes populares tiveram diante de si, do que lhe foi negado e desejado.

Os educadores precisam se submeter a críticas radicais sobre a natureza política de sua educação e à sociedade para a qual a educação que praticam aponta. Isso significa revisar os currículos, os ideais de uma “vida boa”, as crenças complacentes em que se é portador de valores superiores, às relações que se estabelecem no processo educativo, que deve ser um modelo no qual não se fale apenas de onde queremos chegar, mas que se comece a viver esse por vir. E, é claro, a educação não pode ser confinada à sala de aula, mas a dimensão educativa de todos os processos

sociais deve ser intencionalmente desenvolvida.<sup>10</sup> Os ideais que sustentam essa construção não podem abrir mão da vida, eles precisam partir das práticas sociais atuais. Por isso, uma de suas tarefas urgentes será revelar o que há em nossas culturas populares de libertador, mas também de dominação introjetada. Isso requer uma atitude autocrítica que deve nos acompanhar o tempo todo.

Por fim, a educação popular terá que incorporar práticas cada vez mais complexas para ajudar a reverter a vitória do capitalismo na batalha cultural de nosso tempo, consistindo na aceitação geral de que as únicas relações sociais possíveis são as suas; isto é, a mediação privilegiada do mercado, o individualismo crescente, o lucro como principal motor das pessoas e sociedades; e, também - como resultado de tudo isso, produz perplexidades, incertezas e pessimismo entre aqueles que acreditam que o capitalismo deve ser superado - a escassez de projetos socialistas coerentes que sirvam de pólo de atração, que incluem desde a economia até as relações familiares, e que inflamam a imaginação e o compromisso.

O que quero dizer, em resumo, é que nossas práticas educativas só serão dignas de sua promessa quando forem tão complexas - e ao mesmo tempo tão próximas das massas - que sejam capazes de abranger a enorme rede de opressões, que a dominação gerou nas sociedades humanas até o momento, e iluminar os caminhos de sua superação. Quando sejam capazes de se encarregar do sofrimento humano em toda a sua profundidade e expressão. Quando constituam um conhecimento a ser aplicado à tarefa de contribuir com nossos pensamentos e ações, com a coerência de nossa atividade e nossos pensamentos - desde a teoria que produzimos até a militância consciente, passando por relações de companheirismo e de família - até a mudanças mais profundas nas pessoas e nas relações sociais.

Não quero deixar a impressão de que expresse um “programa máximo” ou que faça alusão a um sonho do futuro: essa atividade educativa é algo que já está acontecendo. Então, quero terminar com dois exemplos - entre muitos - que tem me inspirado. Um é brasileiro. Alguns anos atrás, um companheiro me mostrou alguns materiais que haviam preparado para trabalhar com os militantes. Foram casos concretos de atitudes individuais, situações problemáticas que abordavam a vida e o trabalho de militantes concretos. E a partir deles se debatiam os temas mais profundos, do compromisso, da ética, a sociedade futura, o caráter das organizações, a relação entre a base e a direção... Para mim, foram uma fonte de estímulo, pois se tratava de uma maneira de alcançar discussões mais profundas e gerais,

que são tão importantes, partindo de algo que não devemos esquecer: somente a análise crítica, por parte das pessoas sobre o seu modo de vida, nos permitirá visualizar que é possível viver de outra maneira; que ninguém dá sua vida, seu tempo, sua afeição por slogans abstratos, mas que os slogans servem para condensar e nos lembrar do compromisso que assumimos com os afetos e a razão.

A outra, é uma experiência de formação que fazemos no centro onde trabalho, em Cuba<sup>11</sup>. Quem chega a ele, vem por vontade própria, pois respondem pessoalmente a um convite; às oficinas - cujo único requisito é que os participantes tenham uma prática social, comunitária concreta - não oferecem nenhum título válido para o currículo, nem estão vinculadas ao sistema nacional de educação. Muitas vezes, os participantes dedicam às oficinas, o tempo de suas férias anuais. Os assistentes são diversos, e as discussões produzidas são, muitas vezes, acaloradas. Mas, após a intensa convivência de três semanas, quando, no final, perguntamos a eles por que investiram seu tempo dessa maneira, por que vieram, a resposta - que é expressa de várias maneiras - sempre se refere a um mesmo elemento: acreditam que sua realização pessoal só será alcançada se passar por um projeto coletivo. Além de saberem que esse projeto não está totalmente delineado, que tenham incertezas ou idéias diversas sobre ele, não querem - não queremos - se render à mesquinha idéia, de que vivemos e trabalhamos para consumir.



---

11 Centro Martin Luther King, Jr., onde desde 1993 desenvolvemos uma experiência de educação popular com e pelos cubanos envolvidos em práticas sociais.





**Felipe Canova (MST-DF e Entorno) // DF, Brasil** “O cartaz sintetiza um jogo didático narrado por Paulo Freire, no contexto da Alfabetização de Adultos na Reforma Agrária chilena, em sua *Pedagogia da Esperança*: “gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês. A essa altura, precisamente porque assumira o *momento* do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio. Primeira pergunta: – Que significa a maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. – Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: – Que é curva de nível? Não soube responder. Registrei um a um. – Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? Dois a um. – Para que serve a calagem do solo? Dois a dois.” / Técnica: entalhe em madeira, pintura em madeira, finalização digital.”

### 3 Convidado

# Sistematização de Experiências: Uma proposta enraizada na história Latino Americana<sup>1</sup>

Oscar Jara<sup>2</sup>

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (Paulo Freire: 1997:85-86)

O conceito de Sistematização de Experiências foi criado historicamente na América Latina como produto do esforço de construir nossos próprios marcos de interpretação teórica a partir das condições particulares de nossa realidade. Em 1959, a Revolução Cubana inaugurou um novo período histórico em “Nuestra América”, como Martí a chamou, demonstrando que é possível romper o esquema de dominação colonial que se impôs aos nossos países desde a conquista espanhola e, além disso, que era possível pensar desde a realidade específica da América Latina, um projeto diferente de sociedade baseado na busca por justiça social e autodeterminação.

---

1 Texto traduzido por Manoela Huck, integrante da Coordenação Político Pedagógica da Escola Nacional Paulo Freire.

2 Educador popular e sociólogo peruano, com uma extensa trajetória na educação popular latino-americana.

Este evento questionou radicalmente os esquemas populistas e paternalistas com os quais os governos tentaram aliviar as crescentes tensões sociais e políticas criadas pelo modelo dominante durante as décadas de 1940 e 1950. Os programas de “desenvolvimento comunitário” receberam um grande impulso com o apoio financeiro do governo dos Estados Unidos por meio da chamada “Aliança para o Progresso”, criada para evitar que se repetisse em outros países o exemplo de Cuba. Assim, temas como “desenvolvimento” e “modernização” tornaram-se moda. Foram acompanhados por modelos de intervenção social e comunitária, visando a incorporação da população nestes projetos pensados e dirigidos desde o exterior.

Esses modelos de intervenção passaram a ser questionados e confrontados numa perspectiva de transformação social, o que gerou uma série de processos de crítica, avaliação e redefinição, tanto dos atuais paradigmas de interpretação, quanto dos esquemas de ação social. O novo contexto histórico-social na América Latina promove, então, o surgimento de um novo “contexto teórico” no qual o trabalho de promoção, o trabalho educativo e o trabalho investigativo enfrentam um intenso desafio a partir de intensas e inovadoras mudanças sociais e políticas. É o caso do surgimento em 1970 do governo de Unidade Popular no Chile, presidido por Salvador Allende, que cria condições e expectativas inéditas para a viabilização de novos processos de transformação social em nosso continente.

Neste marco, e vinculadas a todas essas dinâmicas de questionamento e proposição de alternativas, emergem as primeiras referências à “sistematização” de tais práticas.

## Da “Assistência Social” ao Trabalho Social reconceituado: abrem-se os primeiros caminhos

Leticia Cáceres e María Rosario Ayllón<sup>3</sup> localizam os antecedentes da sistematização no campo do Trabalho Social entre os anos 50 e 60, relacionados

---

3 Cáceres, L. (1991): Memória da oficina sobre o ensino da sistematização do Serviço Social, Seminário Latino-Americano de Serviço Social (ALAETS-CELATS), Lima, novembro de 1991, pp. 1-3 em: Ayllón Viana M. (2002): Aprendendo com a prática, uma proposta operacional para sistematizar, Associação Kallpa, pp. 17-27.

com a busca pela profissionalização dessa disciplina que na época era chamada de “assistência social” ou “serviço social” e era predominantemente influenciada pelas concepções norte-americanas, que preconizavam o “metodologismo asséptico”, isto é, sem questionar a sociedade em que se realizava e utilizando métodos que buscavam, ao contrário, a “adaptação” das pessoas e grupos sociais de tal sociedade: o caso social individual, o serviço social de grupo e o desenvolvimento comunitário, entre outros.<sup>4</sup> Além disso, no campo das Ciências Sociais, o Serviço Social era considerado uma disciplina de baixo status profissional e fraca consistência teórica. Por isso, o sentido inicial com que se utilizou o termo sistematização foi marcado pela intenção de resgatar, ordenar, especificar e classificar os saberes do Serviço Social para dar caráter científico-técnico à profissão e elevar seu status perante outras especialidades.

Posteriormente, na primeira metade da década de 1970, o tema estará vinculado à chamada “Reconceitualização do Serviço Social”<sup>5</sup>, a partir de uma abordagem ancorada agora na realidade latino-americana e que surge no confronto com a suposta neutralidade metodológica e influência de outros contextos, como destacado por Vicente de Paula Faleiros e JP Netto:

Nos anos 60, os movimentos e lutas sociais, o desenvolvimento das experiências reformistas na América Latina, o surgimento da Revolução cubana, a luta guerrilheira e a reflexão em torno dos processos de dependência acentuaram a insatisfação de muitos assistentes sociais que se viam como “bombeiros” chamados a apagar pequenos incêndios, a atuar sobre os efeitos da miséria, a estabelecer contatos sem efetivamente contribuir para melhorar a qualidade de vida cotidiana do povo [...] No Chile, a participação do movimento estudantil no confronto político global e especificamente no Serviço Social, foi da maior relevância, o que levou à reorganização da Escola de Serviço Social, cujo objetivo era transformar as práticas do Serviço Social, iniciando e promovendo novas práticas baseadas em permanências em instituições

---

4 Veja: Serviço Social busca respostas (julho-setembro de 1970). Serviço Social, Revista da Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Chile, editorial nº 1, do ano 1.

5 Se trata de todo um processo teórico-prático de revisão e evolução dos propósitos, funções e métodos de trabalho desta disciplina nas décadas de 60 e 70 do século XX: ver a respeito: Dupont Oliveira, R.(1971) Reconceitualización del Servicio Social, Bs.As: Humanitas.

que tiveram uma nova dimensão teórica e política. (FALEIROS, 1981, pp. 114 e 117<sup>6</sup>)

A principal conquista do Movimento de Reconceituação foi a recusa dos assistentes sociais em se caracterizarem exclusivamente como agentes técnicos executores das políticas sociais. Por meio do processo de requalificação, principalmente com o ingresso desses profissionais no campo da pesquisa acadêmica, foi possível romper com a divisão de trabalho estabelecida entre cientistas sociais (teóricos) e assistentes sociais (os profissionais da prática). (NETTO, 2005, p.12)<sup>7</sup>

Além disso, a sistematização das práticas de serviço social aparecerá como um fator fundamental para tornar possível a reconceituação:

Se busca responder melhor às exigências que a realidade latino-americana faz [...] acreditamos que a reconceituação é fundamental, mas deve atender a alguns requisitos para que realmente responda à América Latina e às suas necessidades de mudança. Entre eles, a ênfase na formação científica que permita interpretar corretamente a realidade; a análise aprofundada da realidade nacional e latino-americana; e o trabalho de campo para vivenciar e compartilhar os problemas dos trabalhadores de dentro, compreendê-lo criticamente e sistematizá-la.<sup>8</sup>

Dessa maneira, “se atribui a sistematização a missão de resgatar e refletir sobre as experiências como fonte de conhecimento do social para a transformação da realidade, objetivo inerente à natureza do serviço social tal como era definido naquele período”<sup>9</sup>, procurando extrair conhecimentos de situações particulares de forma a generalizá-las para apoiar a intervenção profissional. A sistematização é vista como um fator que permitiria superar a separação entre prática e teoria,

---

6 Faleiros, V. P. (1981). Metodologia e Ideologia do trabalho Social. 2a. ed. São Paulo: Cortez.

7 Netto, J. P. (2005). Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós -64. 8a. ed. São Paulo: Cortez.

8 O Serviço Social busca respostas, já citado, p.4.

9 Idem, p. 20

principalmente por parte dos profissionais “práticos” (como os assistentes sociais), que, segundo Dupont:

[...] tendem a dar maior importância ao fazer do que à teoria, sem compreender plenamente os esforços que outros fizeram para criar o conhecimento disponível. Sem perceber até que ponto a teoria que já possuem, os ordena, orienta e esclarece e como eles próprios a avaliam, retificam e ampliam, partindo dela e voltando a ela repetidas vezes. Mas os praticantes de qualquer profissão, que geralmente sabem muito mais do que pensam, e o que talvez os colegas mais brilhantes tendem a aceitar, quase nunca transmitem tudo o que possuem, porque não ordenam, especificam e sistematizam.<sup>10</sup>

Nesta corrente poderíamos localizar as importantes contribuições de Teresa Quiroz e Diego Palma, da Universidade Católica do Chile, em suas obras: “Nova etapa no Serviço Social” e “Práxis científica no Serviço Social” respectivamente, que figuram na mencionada revista da Escola de Serviço Social, nos seus números 2 e 3 do ano de 1971. Quiroz cita como referências importantes desta época os trabalhos apresentados no “Seminário de Escolas de Serviço Social” organizado em 1971 pelo Instituto Latino-Americano de Solidariedade de Ambato, Equador. O tema deste seminário é muito indicativo: “O trabalho de campo como fonte de teoria”. Por isso, provavelmente o primeiro documento produzido na América Latina que traz no título o termo “sistematização” usado no sentido que estamos indicando, é o denominado: “Sistematização das práticas como fonte de teoria”, apresentado por Ana María Quiroga e Leila Lima, da Escola de Serviço de Belo Horizonte, Brasil, no referido Seminário Ambato.<sup>11</sup>

Por sua vez, Quiroz e Palma irão incorporar diretamente sua reflexão e proposta teórico-prática aos desafios que o Chile vive com o Governo da Unidade Popular, e consideram que isso abre uma conjuntura favorável ao Serviço Social na medida em que estão dialeticamente vinculados às mudanças do contexto com as mudanças na profissão:

10 Para um maior aprofundamento nos debates deste período ver: Dupont Oliveira R. (1971) De la Reconceptualización al Trabajo Social Crítico, seleção de documentos em: [www.ts.ucr.ac.cr](http://www.ts.ucr.ac.cr)

11 Citado por Quiroz T. (1971): Nueva etapa en Trabajo Social en Revista Trabajo Social # 2, Universidad

[...] o fato de o Chile estar entrando em uma situação política diferente favorece a participação dos setores populares tanto na gestação do poder político quanto nos benefícios da sociedade, e, ao mesmo tempo, permite ao Serviço Social ir além das pequenas mudanças locais que não afetam a estrutura global da sociedade [...] formação, organização social, planejamento social em diferentes níveis; o campo da saúde, a educação, a habitação, a economia, a organização, são áreas de ação do Serviço Social.<sup>12</sup>

Esse processo retoma, segundo Palma e Quiroz, o antecedente da influência de Paulo Freire na Escola de Serviço Social da época de Frei (64-70): “uma epistemologia que ligava o saber atual ao saber científico, que se inseriu contra o positivismo e o marxismo ortodoxo; que atribuiu grande importância à prática e fez um esforço sistemático para ordenar o que estava sendo encontrado”. Assim, a Escola de Serviço Social

estava inserida nas fábricas, nos cordões industriais, nas áreas rurais, nos acampamentos. A ênfase estava na prática [...] os alunos e alunas iam escrevendo toda a semana o processo que se desenvolvia na prática [...] não terminava em um informe do haviam feito, mas um ensaio de reflexão sobre a prática.<sup>13</sup>

Segundo Ayllón, esta nova abordagem da sistematização

está ligada à preocupação de uma intervenção mais rigorosa, ou seja, sustentada, controlada, verificável e, sobretudo, também à possibilidade de extrair conhecimentos das experiências. Neste momento, a sistematização tenta mostrar que os problemas e necessidades deste lado do mundo têm características particulares de contextos subdesenvolvidos e, portanto, merecem dar ao serviço social um conteúdo e um sentido autenticamente latino-americano.<sup>14</sup>

---

12 Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile (dic 1970- marzo 1971). Editorial. En Revista Trabajo Social No. 2, Chile: autor. p. 3

13 Entrevista de Mariluz Morgan a Teresa Quiroz e Diego Palma, Santiago de Chile, 8 de setembro de 2010.

14 Ayllón Viaña M. (2002). p.20



Assim, o Seminário Latino-americano de Serviço Social realizado em Porto Alegre em julho de 1972, intitulou-se: “Sistematização da atividade prática em Serviço Social”, tornando-se um evento latino-americano onde se coloca a reflexão crítica sobre a prática do Serviço Social como instrumento fundamental na formação dos e das trabalhadoras sociais.

Não poderíamos deixar de citar também, como fato relevante, que Teresa Quiroz coordenou a equipe que desenvolveu o projeto da “Escola de Trabalho Social da Universidade Católica de Valparaíso” decorrente de um autoquestionamento e um repensar total das Escolas de Educação Família e Serviço Social por alunos e professores, e que foi aprovado por unanimidade em 27 de junho de 1971. Este projeto inclui a sistematização como um dos componentes essenciais, pois busca “passar de uma prática social espontânea para uma práxis científica”<sup>15</sup>:

A práxis científica também significa participar da transformação da realidade e buscar o modo como essa experiência ou vivência enriquece o conhecimento, para que a ação transformadora seja cada vez mais dinâmica e eficiente. Tarefa que envolve encontrar e criar os instrumentos apropriados: metodologia, técnicas e categorias de análise, que nos permitam captar a complexidade e dinâmica do processo e desenvolver as formas que nos levam a registrar esses fatos para chegar a generalizações e leis básicas por meio de uma sistematização ou teorização do processo de transformação que se tenha atuado comprometidamente [...] A estrutura e o processo metodológico consideram a experiência direta, o discurso, a linguagem, a sistematização da ação em diferentes momentos por meio de aproximações sucessivas [...] Ao final desses conteúdos, o aluno deve sistematizar seu processo de aprendizagem, contribuindo para a formação de uma teoria do Serviço Social [...].

É interessante identificar como este período histórico de 15 anos de intensas mudanças e tensões na América Latina (entre 1959 e 1975: a Revolução Cubana, os programas da “Aliança para o Progresso” e o conseqüente impulso de uma visão desenvolvimentista; o surgimento de movimentos revolucionários, bem como o governo da UP no Chile e outros governos progressistas, populistas e nacionalistas

---

15 Quiroz, T. (y otros). (marzo 1972). La nueva escuela de Trabajo Social en Valparaíso en: Trabajo Social n.4-5, revista de la escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile, pp. 36-37; 38, 39.



e, em contraste, o processo de contra-insurgência que levou ao subsequente estabelecimento de ditaduras militares baseadas na doutrina da “segurança nacional”) representou um período turbulento, mas enormemente fértil para o surgimento do pensamento crítico, o questionamento de padrões conceituais e metodológicos predominantemente americanos e a busca do próprio pensamento na América Latina. Tudo isso se expressa com muita clareza no campo do Serviço Social, em particular ao longo da criação da Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social, ALAESS, sob a influência organizacional e conceitual do Serviço Social Norte-Americano, da OEA e das organizações Pan-americanas ligadas a esta disciplina, principalmente entre 1961 e 1965. Posteriormente, inicia-se o referido processo de reconceitualização, que está vinculado à criação do Centro Latino-Americano de Assistência Social CELATS em 1976. Este processo de redefinições leva a que o nome da Associação seja alterado em 1977 para: Associação Latino-Americana de Escolas do Serviço Social, ALAETS, que contou com o CELATS como um dos promotores desta nova visão comprometida com as novas realidades do nosso continente: uma nova visão política, uma nova abordagem epistemológica e novas abordagens metodológicas, entre as quais a “sistematização de práticas” é notoriamente relevante.<sup>16</sup>

Em suma, as primeiras abordagens que surgem sobre o tema da Sistematização na América Latina partem do campo do Serviço Social, de seu próprio processo de constituição como disciplina científica e profissional. Essas abordagens são baseadas em cinco afirmações:

- a. a referência à particularidade do contexto latino-americano e, portanto, à influência das perspectivas de transformação social que passam a predominar no contexto teórico daquele período;
- b. a negação de uma metodologia neutra, que era o que as correntes dominantes norte-americanas mantinham no período anterior;

---

16 Um exemplo palpável disso é a profusão de documentação desse processo, bem como o esforço despendido na reconstrução de sua história e na sua interpretação crítica. Graças a isso, temos importantes esforços de “sistematização” dessa experiência, realizados por seus protagonistas, que visam embasar suas buscas para o futuro. Ver, em particular as contribuições interessantes: Vega, Guzmán, M.C. (2004): ALAETS e a Universidade Latino-americana do século XXI e Molina, M. L. (2004). Contribuições para o debate sobre o futuro da ALAETS-CELATS, em: A questão social e a formação profissional em Serviço Social no contexto do novo Relações de poder e diversidade latino-americana, XVIII Seminário Latino-Americano de Escolas de Serviço Social, julho, San José, Costa Rica. Bons ares. Espaço editorial.

- c. a centralidade da prática cotidiana e do trabalho do campo profissional como fonte de conhecimento;
- d. a necessidade de superar a dicotomia entre a formação teórica e a aprendizagem prática;
- e. o interesse em construir um pensamento e uma ação sustentada e orientada com rigor científico.

Este caminho aberto pelo campo do Serviço Social, foi brutalmente interrompido pelos processos ditatoriais nos países do Cone Sul, mas nos anos que se seguiram seria amplamente projetado em outros países graças à influência dos assistentes sociais que tiveram de se refugiar neles. Além disso, será aprofundado por esforços como os de Teresa Quiroz e María de la Luz Morgan, da área de modelos práticos do Centro Latino-Americano de Serviço Social, CELATS, que promoverão uma reformulação da formação profissional dos assistentes sociais nos anos oitenta, e chegam, inclusive, a identificar a sistematização como o fator que serviria de base ou matéria-prima para o desenvolvimento de um corpo técnico, conceitual e teórico desta disciplina.<sup>17</sup> Por sua vez, no mesmo período, Mercedes Gagnetten desenvolveu toda uma proposta político-metodológica de sistematização a partir de uma longa experiência de trabalho social antes e depois da ditadura militar na Argentina.<sup>18</sup>

Vejamos agora como, durante as décadas de oitenta e noventa, o tema da sistematização começará a percorrer outros dois caminhos paralelos ao percurso marcado pelo Serviço Social:

- a. a da educação de adultos (principalmente pesquisas sobre a práticas de educação de adultos), e

---

17 CELATS (1983): *Serviço Social na América Latina, equilíbrio e perspectivas*, Lima. Ver também: Quiroz Martín T. e María de la Luz Morgan (1988): *A sistematização, uma tentativa conceitual e uma proposta de operacionalização*, em: *VVAA: A sistematização em projetos de educação popular*, Santiago. CEAAL, 2ª ed.

18 Gagnetten, M. (1986): *Rumo a uma metodologia de sistematização da prática*, Bs.As. Humanitas. A sua proposta continua a ser apoiada ao longo dos dias da folha com grande repercussão através da Rede de práticas sistematizadas, Reprasis ([www.reprasis.org](http://www.reprasis.org)).

- b. a da educação popular (principalmente as reflexões teóricas das educadoras e educadores populares).

## O percurso da sistematização a partir da Educação de Adultos

Na década de 1970, a Educação de Adultos já era praticada há vários anos na América Latina. Após a Segunda Guerra Mundial, no marco do modelo de “substituição de importações” e da ampliação da influência dos Estados Unidos em nosso continente, se promove um conjunto de programas de extensão agrícola, que implicam na realização de programas de educação não formal de adultos, a fim de contribuir na aceleração do desenvolvimento econômico capitalista. Com a ideia de que um aumento nos níveis educacionais determinaria um maior nível de desenvolvimento econômico, a maioria dos governos promove campanhas de alfabetização em massa. O ideal de estender o alcance do sistema público de ensino a toda a nação - tarefa não cumprida desde os tempos da independência de Espanha e Portugal - torna-se agora um objetivo fundamental, então essas visões, que tinham o povo como destinatário da educação, se consolidam fortemente. Nesse contexto, a UNESCO promove e dissemina um novo conceito: a Educação Fundamental e cria centros dedicados a promovê-la em vários países do chamado Terceiro Mundo.<sup>19</sup>

É nas décadas de sessenta e setenta do século XX que a Educação não formal de adultos tem seu mais importante e significativo desenvolvimento na América Latina, pautada na perspectiva do chamado Desenvolvimento Comunitário e demais correntes de promoção social existentes naquele período.<sup>20</sup> Isso dá origem a uma grande diversidade e riqueza de experiências, o que motiva os esforços de pesquisa no campo da educação de adultos, devido à necessidade de identificação e partilha do que acontecia com tais experiências e suas inovações. Esses esforços de

---

19 Em nosso caso, o CREFAL, originalmente Centro Regional para a Educação Fundamental na América Latina, em Pátzcuaro, Michoacán, México, o qual após sucessivas atualizações de sua missão passou-se a chamar Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe.

20 Caribe, sempre desempenhando um papel de liderança em nossa região. 16 Ver: La Belle, T. (1980): Educação não formal e mudança social na América Latina, México. Nova visão. Também: Puiggrós, A. (1984): Educação popular na América Latina: origens, controvérsias e perspectivas, México. Nova imagem.

pesquisa se concentraram em coletar, classificar, catalogar e organizar repertórios de experiências, tarefa que será chamada de “sistematização”.

Nesse sentido, alguns dos esforços mais conhecidos foram, por exemplo: a compilação de experiências realizada por ocasião do Simpósio Mundial em Cartagena, Colômbia, sobre Crítica e Política nas Ciências Sociais, em 1977, promovido por Orlando Fals Borda. O projeto de consolidação metodológica, sistematização e apoios à educação não formal para adultos rurais, coordenado pelo Centro de Estudos do Terceiro Mundo, CEESTEM, do México, dirigido por Félix Cadena, em 1979; a sistematização de projetos em vários países centro-americanos realizados pelo Instituto Latino-Americano de Pedagogia da Comunicação, ILPEC, da Costa Rica, coordenado por Francisco Gutiérrez e Edgar Céspedes em 1981; a compilação realizada pelo projeto de Pesquisa e avaliação de experiências de inovação em educação de adultos, do Centro de Estudos Educacionais, CEE, do México em 1982, coordenado por Humberto Barquera; importante trabalho de compilação e estabelecimento de uma tipologia, feito por Pablo Latapí em torno das principais tendências da Educação de Adultos na América Latina, publicado pelo CREFAL em 1984; da mesma forma, o trabalho pioneiro de mapeamento, identificação e análise de experiências de Educação de Adultos (já incorporando experiências de Educação Popular), de Patricio Cariola, Juan Eduardo García Huidobro e Sergio Martinic do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, CIDE, Chile, entre 1980 e 1983.<sup>21</sup>

## O percurso da sistematização a partir da Educação Popular

Por outro lado, nesse mesmo período assistimos ao surgimento da Educação Popular, que com o nome inicial de “Pedagogia da Libertação” marcaria doravante uma nova forma de compreender a educação. Como aponta Carlos Rodrigues Brandão, os “caminhos cruzados” (relações e diferenças) entre as duas correntes

---

21 Ver: Latapí, P. (1984): Trends in Adult Education in Latin America. Pátzcuaro, CREFAL. Cadena, F. (1987): Sistematização como a criação do conhecimento da libertação, CEAAL. Barquera, H. (1982): Pesquisa e avaliação de experiências de inovação na educação de adultos. México. CEE. García Huidobro, J.E. (1980): Contribuições para a análise e sistematização de experiências não formais de educação de adultos, Santiago. UNESCO-OREALC.

continuarão ao longo das décadas que se seguem.<sup>22</sup> Ao final do século XX o uso do termo “educação popular” foi estendido para se referir ao que hoje conhecemos como “instrução pública”. No início do século XX, alguns programas de formação política e projeção cultural voltados para as classes populares eram denominados de “educação popular”. O termo “sistematização” acompanhará essa jornada, até hoje.

As origens de uma nova noção de educação popular<sup>23</sup> são gestadas no Brasil nas experiências do Movimento de Educação Popular e dos Centros Populares de Cultura, a partir de cuja prática e proposta, Paulo Freire formula uma filosofia educativa que propõe uma forma renovadora de estabelecer as relações entre ser humano – sociedade – cultura e educação; com o conceito de “conscientização” como símbolo principal e contra uma “educação bancária e domesticadora”, surge a noção de uma “pedagogia libertadora”.<sup>24</sup>

Na ação e reflexão dos educadores populares latino-americanos dos anos 1970, Freire tornou-se uma referência fundamental. A noção de uma pedagogia libertadora, inicialmente ligada apenas a uma proposta e a um método de alfabetização, se estende a outros campos da prática e da teoria educacional e ainda impacta outros campos como a comunicação, o teatro, a pesquisa social e a reflexão teológica.<sup>25</sup>

Exemplos disso são a articulação da concepção freireana com a proposta “edu-comunicativa” de comunicação popular, dialógica e participativa elaborada pelo uruguaio Mario Kaplún, que revolucionou a visão predominante na época de uma comunicação unidirecional, para propor a direcionalidade da mesma<sup>26</sup>.

- 
- 22 Brandão, Carlos Rodrigues (1981): Os caminhos cruzados: forma de pensar e realizar educação na América Latina, (Rev. Educación de Adultos, INEA, México, vol 2, No 2, pp. 28-41), onde recorrerá a esta temática introduzindo a relação entre “Educação permanente”, “Educação de adultos” e “Educação Popular”.
- 23 Como principais obras desse período são: (1969) Educação como uma Prática de Liberdade, Montevideu. Terra nova; (1968) Ação Cultural pela Liberdade, Santiago, ICIRA. (1971) Extensão ou comunicação? Conscientização em áreas rurais, Tierra Nueva-Siglo XXI, Montevideu-Buenos Aires. E sua obra mais significativa: (1970) Pedagogia do Oprimido, Tierra Nueva, Montevideu.
- 24 Infelizmente, por muito tempo, a identificação da contribuição de Paulo Freire com um método de alfabetização se espalhou mais do que com toda a sua revolucionária e profunda filosofia educacional.
- 25 Infelizmente, por muito tempo, a identificação da contribuição de Paulo Freire com um método de alfabetização se espalhou mais do que com toda a sua revolucionária e profunda filosofia educacional.
- 26 Kaplún, M.(1983): Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos, UNESCO, Santiago y su obra principal: El Comunicador Popular, CIESPAL, Quito, 1985, assim como programas de rádio, que tiveram nessa época, grande difusão em toda América Latina: El Padre Vicente –Diário de un cura de barrio, y el famosísimo Jurado No.13.

Da mesma forma, em um campo próximo, a revolução na dramaturgia produzida pelo Teatro do Oprimido do brasileiro Augusto Boal, cuja proposta visava transformar pessoas, de espectadores em protagonistas da ação teatral, preparando-os para atuar na realidade que eles vivem com uma perspectiva de libertação das opressões.<sup>27</sup>

Por outro lado, o impacto da Teoria da Dependência no campo das ciências sociais e da Teologia da Libertação no campo da renovação dos modos de viver e pensar a fé, contribuíram definitivamente para a conformação de um contexto teórico coerente e afirmativa para um setor crescente de ativistas sociais e políticos. Em particular, o pensamento de autores como Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto nas Ciências Sociais (no âmbito da Teoria da Dependência) reafirmou a necessidade de construir teoria a partir das condições da realidade latino-americana. Isso implicava dar maior atenção às experiências e processos inovadores ou originais que estavam sendo realizados em nosso continente, com o qual foi revalorizado o campo de ações sociais e políticas transformadoras, bem como a construção de um pensamento próprio a partir dessas experiências, o que reforçou a importância da sistematização.

No campo da Teologia da Libertação, inspirados principalmente em autores como Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo e Leonardo Boff, gera-se uma abordagem teológica popular vinculada à construção de Comunidades Eclesiais de Base, que realizam processos de reflexão crítica sobre a ação (“ver-julgar-agir”), em que é realizado um exercício de resgate da memória pessoal e coletiva, bem como a elaboração de narrativas testemunhais e análise do contexto histórico. Muitas das técnicas e dinâmicas utilizadas pelas Comunidades de Base serão compartilhadas por experiências de educação popular realizadas em outras áreas e muitas delas se tornarão ferramentas relacionadas à sistematização de experiências.<sup>28</sup>

---

27 A proposta conceitual de Augusto Boal, e suas técnicas, como o teatro periódico, o teatro legislativo, o teatro invisível, o teatro de imagens e o mais conhecido, o teatro fórum, são influenciadas pelo Teatro Épico de Brecht e pela Pedagogia do Oprimido de Freire. Entre os seus textos destacam-se: (1985) *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio Civilização Brasileira.

28 Um dos poucos autores que trabalharam explicitamente os vínculos entre a Educação Popular e a Teologia da Libertação é Giulio Girardi, por exemplo, em: (1988) *Os desafios ético-políticos da educação popular na transição para o século XXI*, La Paz, Movimento de Educadores Populares da Bolívia, e (2008) *Educação Integrativa e Educação Libertadora*, Ed. Laboratório Educativo, Caracas. Outro trabalho interessante que aborda o assunto é: Preiswerk, M. (1994): *Educação Popular e Teologia da Libertação*, San José. DEI.

## O pensamento a partir da própria prática

Durante as décadas de 1970 e 1980, houve uma multiplicação impressionante de experiências de educação popular em toda a América Latina. Junto com elas, começa a surgir o interesse em conhecer, analisar, caracterizar e debater em torno desse fenômeno social e sua concepção educativa. Essas investigações, reflexões, análises e controvérsias são realizadas em duas áreas: a da pesquisa em educação de adultos/educação popular e a área de prática e reflexão dos próprios educadores e educadoras populares.

Na primeira área atuam diversos autores importantes sobre o assunto, que divulgam amplamente suas pesquisas.<sup>29</sup> Nesse panorama, destacamos a seguinte anotação de Juan Eduardo García Huidobro, que indica, referindo-se à Educação Popular, que:

[...] se vê a realidade de um novo paradigma na educação na região, emergindo através de uma multiplicidade de experiências entre as quais, sem dúvida, experiências não formais no meio o rural ocupam lugar de destaque [...] experiências que ocorrem em contextos diversos, face a diversos modelos de desenvolvimento dominantes, com origens e manifestações diversas, é claro que podemos falar de um sentimento comum, de uma abordagem partilhada da problemática da educação do povo [...] Estas experiências e programas educativos procuram partir da realidade dos participantes, da sua situação histórica concreta, fomentando a consciência da sua situação econômica e social [...] A atuação é normalmente coletiva, cooperativa, organizada e democrática. O crescimento pessoal é buscado na relação com os outros [...]. Se tende a uma relação pedagógica horizontal entre educador e educando. O professor é mais um orientador, monitor de um processo em que o grupo tende a aumentar a autonomia; muitas vezes recorrem a referências ou lideranças da mesma comunidade. Falamos de autoaprendizagem, autodisciplina, autoavaliação, autogestão [...]. A educação está intimamente

---

29 Picón, C. (1983): A educação de adultos na América Latina, uma visão situacional e estratégica, Pátzcuaro. CREFAL; Paiva, V. (1973): Educação Popular e educação de Adultos, São Paulo. Loyola; Gajardo, M. (1983): Educação de adultos na América Latina. Problemas e tendências, Santiago. UNESCO; Wanderley, L.E. (1979): Apontamentos sobre a Educação Popular, Cultura do Povo, São Paulo Cortez; Pinto, J. B. (1982): Seven visions on Adult Education, Pátzcuaro. CREFAL.



ligada à ação... neste sentido, a abordagem é inevitavelmente política ou tem implicações políticas no sentido geral do termo [...]. Por fim, deve-se notar que o caráter participativo dos programas, os objetivos que perseguem e as abordagens teóricas em que se baseiam levam a um questionamento dos métodos ortodoxos de pesquisa, planejamento e avaliação da educação.<sup>30</sup>

Justamente, a sistematização de experiências de educação popular, significará um dos instrumentos privilegiados de questionamento e busca por alternativas àqueles “métodos ortodoxos”, geralmente positivistas, que dominaram o campo da pesquisa e avaliação educativa.

Em segundo lugar, desde a prática e reflexão dos educadores populares, destacam-se os enunciados que sustentam um posicionamento teórico sobre o que se concebe como Educação Popular; sobre o seu papel face aos desafios políticos, éticos e organizacionais; sobre o significado e caráter de sua metodologia, técnicas e procedimentos que utiliza, entre outros temas. A grande maioria dessas afirmações surgiu, de alguma forma, da sistematização de experiências, produto de reflexões coletivas e individuais realizadas em eventos de encontro entre educadores e educadoras populares, seja em suas esferas nacionais ou em escala continental. Uma nova modalidade de produção de conhecimento entrou em cena no debate educacional latino-americano: as reflexões advindas não de teorias ou parâmetros pré-definidos, mas advindas do encontro entre seus protagonistas, que contribuem com um olhar crítico sobre as experiências vivas, reais e em construção das quais participam. Assim, desvela-se um novo vínculo entre teoria e prática: em vez de aplicar na prática o que havia sido anteriormente formulado na teoria, constroem-se abordagens teóricas a partir da sistematização das práticas educativas.<sup>31</sup>

---

30 Contribuições para a análise e sistematização de experiências de educação não formal de adultos, UNESCO-OREALC, Santiago, 1980. O mesmo autor investiga essas questões em outras publicações feitas com Sergio Martinic (1980): Educação Popular no Chile, algumas proposições básicas, PIIE, Santiago e em: (1980) Fundamentos teóricos e peculiaridades da educação popular na América Latina, Lima. CELADEC.

31 Em particular: Martinic, S. e Walker, H (1984): Reflexão metodológica no processo de sistematização das experiências de educação popular, Santiago. CIDE; Martinic, S. (1984): Algumas categorias de análise para sistematização, CIDE-FLACSO. Cadena, F. (1988): A sistematização como criação de saberes de luta em: CEAAL: A sistematização em projetos de educação popular, Santiago. CEAAL.

## O encontro com a pesquisa-ação participativa

Por fim, além de estar vinculada a todas essas novas iniciativas ocorridas nos últimos anos, a sistematização estará relacionada a uma busca que vem do campo das Ciências Sociais em busca de um “novo paradigma epistemológico” para a produção de conhecimento científico da realidade. O colombiano Orlando Fals Borda, é o pioneiro desta nova pesquisa, quando com seu texto fundador: *Ciência Própria e Colonialismo Intelectual* e outros documentos sucessivos<sup>32</sup>, forneceu as bases, desde a realidade latino-americana, para o surgimento de uma nova tendência na pesquisa social: a Pesquisa-Ação-Participativa (PAP), entendida como uma abordagem investigativa que busca a plena participação das pessoas dos setores populares na análise de sua própria realidade, a fim de promover a transformação social a favor dessas pessoas: oprimidas, discriminadas, marginalizadas e exploradas. Com o PAP, se trata, como diz Emma Rubín, de afirmar uma outra forma de fazer pesquisa científica “cuja principal característica é que as pessoas se auto-investiguem e cujo objetivo central é a mudança social a partir da organização das classes dominadas”.<sup>33</sup>

Essa nova corrente circularia rapidamente pelo interior de várias disciplinas, entre elas a pesquisa educativa, e se cruzaria com esforços semelhantes em várias partes do mundo, todos interessados em superar a divisão entre sujeito e objeto na pesquisa, por resgatar o conhecimento dos setores populares, por vincular a teoria à ação, por fazer da busca do conhecimento um processo criativo vinculado a uma perspectiva de transformação social e pessoal. Por exemplo, o Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), com a animação do Budd Hall, promove ativamente a discussão em torno da pesquisa participativa; organiza uma

---

32 Ed. *Nuestro Tiempo*, México, 1970; e (1972) *Popular Science, Popular Cause - uma metodologia de conhecimento científico através da ação*, Bogotá. Ed. Rosca Foundation for Research and Social Action, e sua memorável apresentação no Simpósio Mundial de Cartagena 1977 intitulado: *Por práxis: o problema de como investigar a realidade para transformá-la*, (ver Simpósio Mundial “Crítica e política em Ciências Sociais - o debate Theory and Practice” Volume II, Bogotá, 1978), bem como: (1980) *Science and the People*, artigo apresentado na Conferência Internacional de Ljubljana. 29 Rubín de Celis, E. (1981): *Pesquisa científica*.

33 Rubín de Celis, E. (1981): *Scientific Research vs. Participatory Research, reflexions on a false dilemma*, in: “*Participatory Research and Rural Praxis*”, Francisco Vio Grossi, Vera Gianotten, Ton de Wit, (Eds). Lima. Mosca azul.

reunião chave, realizada em Toronto, em julho de 1977, que daria origem a novas iniciativas e propostas que levariam, por um lado, à criação do Conselho Latino-Americano de Educação de Adultos (CEAAL) e, por outro, promoveria a reflexão crítica, que levaria a um ponto de amadurecimento e a uma grande proposição em nosso continente quando realizado o Primeiro Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa em Ayacucho, Peru, 1980. Outros autores como Anton de Schutter, Paul Oquist, Guy Le Boterf, Gerrit Huizer, João Bosco Pinto, Marc Lammerink, Carlos Rodríguez Brandão, João Francisco de Souza, marcaram durante os anos oitenta percursos fundamentais onde esta tendência ganhou perspectiva e projeção na América Latina.

Nessa dinâmica de busca, o PAP converge com os interesses renovadores das demais correntes latino-americanas mencionadas anteriormente, chegando mesmo a ser concebido como “uma atividade educativa, de pesquisa e de ação social”.<sup>34</sup> Nesta confluência, durante a década de oitenta, algumas pessoas identificaram a sistematização como uma modalidade de PAP ou mesmo como um método ou ainda, um instrumento particular do mesmo. O debate sobre este aspecto será retomado mais tarde no quarto capítulo.

Em síntese, durante os anos setenta e início dos anos oitenta, na América Latina, o interesse pelo tema da sistematização surge e se alimenta destas oito correntes teórico-práticas renovadoras, que buscam redefinir a partir da particularidade da realidade latino-americana, os quadros de interpretação e modelos de intervenção na prática social que prevaleciam até então: o Trabalho Social reconceituado; a Educação de adultos; a Educação popular; a Comunicação Popular, o Teatro do Oprimido, a Teologia da Libertação, a Teoria da Dependência e Pesquisa-Ação-Participativa. Por sua vez, essas correntes estimulam, retroalimentam e convergem umas com as outras, a ponto de muitas vezes se cruzarem e até confundirem-se. Por isso, sendo a sistematização de experiências um conceito e uma proposta tão arraigada em nossa história, não podemos entendê-la ou assumi-la senão dentro deste quadro comum e de seus desafios.

---

34 ICAE (1977): Resumo do Encontro Internacional sobre Pesquisa Participativa, Toronto.

## Outra forma de pensar é possível: ALFORJA, CEAAL e as novas dinâmicas da Educação Popular na década de oitenta

É importante ressaltar que todas essas correntes renovadoras que surgiram em nosso continente não surgiram por acaso ou como consequência de seu próprio dinamismo interno, mas porque os processos sociais, políticos e culturais na América Latina colocaram em xeque toda a lógica de interpretação colonial e subordinada que havia sido predominante até a década de 1950. A ruptura desses paradigmas conceituais foi possível graças às rupturas produzidas pelos movimentos sociais e políticos revolucionários que abriram os canais da imaginação e da conquista de novas possibilidades. A Revolução Cubana dos anos sessenta e o governo da Unidade Popular no Chile no início dos anos setenta foram desencadeando acontecimentos que estimularam em todos os cantos do nosso continente o desenvolvimento de muitas novas experiências no campo da organização, educação, promoção e participação popular, que exigia conhecer, compartilhar e compreender uns aos outros. Essas experiências, principalmente no Cone Sul, durante duas décadas passaram por duros períodos de resistência diante da força da censura e da repressão das ditaduras, bem como por fases de conquista progressiva dos espaços democráticos. Assim, em meados dos anos oitenta, todas essas correntes renovadoras foram alimentadas, por um lado, pelo dinamismo dos novos espaços conquistados na América do Sul e, por outro, pelas profundas mudanças que se operam na América Central, em particular pelo triunfo da Insurreição Popular na Nicarágua. Tudo isso gerará novas demandas e propostas de sistematização, tanto práticas, teóricas quanto metodológicas.

O contexto produzido pela Revolução Sandinista desempenhou um novo papel convocatório e dinamizador nas perspectivas políticas e pedagógicas que animaram as múltiplas práticas em todo o continente, e isso explica, em parte, o intenso intercâmbio, desenvolvimento e busca comum da segunda

metade dos anos oitenta<sup>35</sup>. É o período de surgimento da Rede Mesoamericana ALFORJA<sup>36</sup>, que incorpora a sistematização de experiências como componente essencial de sua própria constituição como rede.

Com a convicção de que as experiências de Educação Popular vividas naqueles anos na América Central proporcionaram um aprendizado sem precedentes, a Rede ALFORJA convocou todos os anos, a partir de abril de 1982, uma Oficina Regional de Sistematização e Criatividade. Para isso, cada equipe da Rede se preparava previamente recolhendo e ordenando os registros de sua prática formativa durante aquele período e assim, juntos, se formulavam questões aprofundadas, cujas respostas e aprendizados eram compartilhadas, debatidas e aprofundadas nas oficinas regionais. Até 1998, foram realizadas 15 oficinas regionais de Sistematização e Criatividade, que sem dúvida constituíram o principal espaço de intercâmbio organizado, análise crítica, reflexão teórica e construção coletiva das propostas de ação da Rede ALFORJA. Essas contribuições foram compartilhadas com educadores e educadoras populares de toda a América Latina e que ainda hoje continuam sendo uma importante referência neste campo. Foi no calor desse processo que surgiu, especificamente, uma proposta teórica, metodológica e prática de sistematização das experiências da Educação Popular, que é a referência fundamental deste trabalho.

Nestes anos, também se consolida o Conselho de Educação de Adultos da América Latina, CEAAL, organização à qual aderem, em poucos anos, a maioria

---

35 Dentre os primeiros materiais de reflexão teórico-metodológica sobre Educação Popular, vinculados à sistematização e produzidos a partir da experiência sandinista e centro-americana, temos: Ministério da Educação da Nicarágua (1989): Elementos Fundamentais da Concepção da Educação Popular da Nicarágua, Ministério da Educação, Nicarágua; Núñez, C. (1984): Educate to Transform, Transform to Educate, Guadalajara. IMDEC; Leis, R. (1986): O Arco e a Flecha, San José. Alforje; Jara, Oscar (1981): Educação Popular, uma dimensão educacional da ação política, Panamá. CEASPA - ALFORJA; (1984): Os desafios da educação popular, San José. Alforje; (1986 :) Aprendendo a praticar, San José. Alforje. Ver também: Fals Borda, O. (1982): Knowledge and Power, Mexico. Século XXI; Brandão, Carlos Rodrigues (1984): Lições da Nicaragua, Rio de Janeiro. Vozes; Torres, R.M (1982): O Cep: Educação Popular e Democracia Participativa na Nicarágua, Manágua. CHOROS.

36 Originalmente denominado Programa Coordenado Regional de Educação Popular ALFORJA, constituído em maio de 1981 com a participação do Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário, IMDEC, do México; o Centro de Estudos e Ação Social Panameño CEASPA e o Centro de Capacitación Social CCS, do Panamá; o Centro de Comunicação Popular de Honduras, CENCOPH; o Centro Educacional de Promoção Agrária, CEPA, da Nicarágua e uma equipe de coordenação permanente na Costa Rica que constituiria o Centro de Estudos e Publicações Alforja, CEP. Posteriormente, Serviços Jurídicos e Sociais, SERJUS, da Guatemala; a Fundação Promotora de Cooperativas, FUNPROCOOP de El Salvador. Posteriormente, o Centro CANTERA de Comunicação e Educação Popular, da Nicarágua, substituiria o CEPA e o CCS do Panamá se retiraria.

das instituições que atuavam na Educação Popular do continente. Nunca antes se havia gerado tanto intercâmbio, reflexão e busca de aprendizagens conjuntas como neste período em que acontecem importantes e inesquecíveis encontros latino-americanos que dão lugar à formação de importantes redes de educadores e educadoras que atuam em todos os cantos da nossa região.

Duas redes latino-americanas se destacam neste período: a REPEM, Rede de Educação Popular entre Mulheres e a Rede de Educação Popular e Direitos Humanos. Elas refletem, por um lado, a vitalidade das novas formas organizativas que surgem na América Latina, na perspectiva de “tecer” redes a partir do estabelecimento de vínculos e compromissos conjuntos em uma prática bastante horizontal e não tanto por pertencer a uma estrutura formal e, por outro lado, mostram o surgimento de novos temas que orientam perspectivas de ação comum, a partir do sentimento de pertencimento a um espaço que convoca: é o caso dos movimentos de mulheres e de direitos humanos, os quais foram classificados, na época, como “novos movimentos sociais” próprios dessa época.

Os movimentos de mulheres e perspectivas feministas já vinham desde os anos 1970, rompendo esquemas tradicionais de organização (como as típicas “secretaria da mulher” de sindicatos, cooperativas ou organizações de produtores rurais) e entrando na história latino-americana com ímpeto irreversível, tal como haviam feito em países do norte geopolítico. No caso do CEAAL, a formação da REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres) em 1984 refletirá a existência de um número crescente de experiências de educação popular entre as mulheres e o crescimento da reflexão, do debate e da geração de propostas dela decorrentes. É o caso da Rede-Mulher no Brasil, CIPAF na República Dominicana, Flora Tristán e Manuela Ramos no Peru; GEM e CIDHAL no México; IFFI na Bolívia e muitos outros. A sistematização dessas experiências inovadoras permitiu gerar uma maior troca de aprendizados entre as diferentes organizações de mulheres do continente, possibilitou começar a identificar perspectivas teóricas e metodológicas feministas que sustentariam o movimento de mulheres desde suas condições particulares na América Latina e deu início a um processo de defesa de suas contribuições para organizações de educação popular e outros espaços. Cada vez mais, foram surgindo sistematizações de experiências de organizações de mulheres, redes, projetos com enfoque de gênero, de experiências marcadas por orientações feministas em campos de trabalho muito diversos, que iriam construir progressivamente paradigmas de reflexão teórica e epistemológica a partir de outros pontos de vista.

Os movimentos de defesa dos Direitos Humanos tiveram nas décadas de setenta e oitenta sua prova de fogo e o maior desafio para seu surgimento. Experiências profundamente inovadoras da educação e promoção dos Direitos Humanos, primeiro relacionadas aos direitos civis e políticos tradicionais, depois aos direitos econômicos, sociais e culturais, bem como aos direitos ambientais, têm seu principal desenvolvimento neste período, como é o caso dos Comitês de Justiça e Paz do Brasil, o Vicariato da Solidariedade no Chile, CODEHUCA na América Central, a Comissão Ecumênica de Direitos Humanos do Equador, IPEDHEP no Peru, o Serviço de Paz e Justiça e as Mães da Plaza de Mayo na Argentina, entre muitos outros. Suas experiências de denúncia, defesa jurídica, documentação de violações e ações de pressão nacional e internacional, são diversificadas e realizadas com enormes dificuldades e riscos em meio a ameaças e ataques. A partir de tudo isso, surge a necessidade de sistematizar essas experiências para fortalecer a coordenação e o intercâmbio, para que assim seja possível contribuir com essas aprendizagens para a realização de diversos encontros latino-americanos, entre os quais se destaca o I Seminário Latino-Americano de Educação pela Paz e pelos Direitos Humanos, realizado em Caracas em setembro de 1984, que buscou partir das diferentes experiências de movimentos de Direitos Humanos, referindo-se a contextos muito diversos, intercambiar aprendizados e construir uma proposta conceitual e metodológica para a educação neste campo, tarefa que seria realizada com grande esforço nos anos seguintes.<sup>37</sup>

Ao longo desse período, também se conformaram no CEAAL outras redes e grupos de trabalho: de Comunicação Popular, de Saúde, de Pesquisa Participativa, de Trabalho com Povos Indígenas, de Formação de Educadores e Educadoras etc. Nesse âmbito, foi criado o Programa de Apoio à Sistematização e Autoavaliação da Educação Popular, que realizou em 1986 e 1987 diversas oficinas para divulgar uma proposta de sistematização metodológica interessante, mas complexa demais

---

37 Ver CEAAL (1984): Programa de Educação para a Paz e os Direitos Humanos: I Seminário Latino-Americano, Venezuela. Especialmente a apresentação: Movimentos de direitos humanos na América Latina: identidade, diversidade e estratégias de ação, apresentada por Hugo Frühling do Chile.

para ser posta em prática pelas organizações que integravam o CEAAL como um componente normal de suas práticas institucionais diárias.<sup>38</sup>

No final dos anos oitenta, quando mais de duzentas organizações de todos os países da região pertenciam ao CEAAL, se percebe a importância de impulsionar duas “consultas” para sistematizar e investigar de forma participativa a visão dos praticantes da Educação Popular. Essas consultas são um marco para os processos participativos de identificação de temas, problemas e perspectivas, decorrentes da revisão de suas próprias experiências.<sup>39</sup>

## O CEAAL mapeia nos anos 1990 a jornada percorrida pela sistematização

Em resposta à crescente preocupação em identificar o papel que a sistematização das experiências de educação popular estava desempenhando e poderia desempenhar, o CEAAL encomendou ao especialista chileno Diego Palma, um estudo para dar conta do que estava acontecendo nesse campo, graças ao qual podemos contar com um claro panorama de como esta temática era abordada no início da década de 1990. O trabalho intitulado: “A sistematização como estratégia de conhecimento na educação popular”. A situação na América Latina”, é - desde então - uma referência obrigatória sobre o assunto.<sup>40</sup> Palma conclui em:

---

38 A proposta originada no CEESTEM e no Centro Latino-Americano de Apoio ao Conhecimento Popular, CLASEP, do México, e promovida por Félix Cadena, baseou-se na aplicação de um Esquema de Análise Formal, o qual era composto por dez componentes (1. Caracterização e natureza do projeto, 2. Ideologia princípios e objetivos 3. Estratégia metodológica, 4. Contexto histórico e social global, 5. Contexto local, 6. História e caracterização dos membros da organização ou grupo popular, 7. Caracterização do promotor equipe, 8. Contexto institucional, 9. Implementação e desenvolvimento do projeto, 10. Resultados e impactos). Por sua vez, cada componente seria sistematizado separadamente, pois foi desdobrado em seis ou mais categorias particulares, com diretrizes específicas para cada uma. Tudo isto dificultou muito a operacionalização desta proposta, que ficou assim reservada para ser executada por especialistas ou teve de suspender por muito tempo o trabalho cotidiano, o que motivou muitos organismos do CEAAL a procurarem outras propostas mais viáveis metodologicamente. Ver Cadena, F. (1987): A sistematização como criação do conhecimento da libertação - Guia para a consolidação dos processos de sistematização e autoavaliação, Guanajuato. CEAAL.

39 Essas consultas, promovidas pelo Comitê Diretivo e executadas por uma equipe multidisciplinar coordenada por Carlos Núñez Hurtado, resultaram em relatórios e suas conclusões foram publicadas: (1989) De Dentro - educação popular vista por seus praticantes, Santiago. CEAAL e (1993) Nossas práticas ... perfil e perspectiva da formação de educadores populares na América Latina, México. CEAAL.

40 Palma, D. (1992). Papeles de CEAAL, n.3, Santiago.



- a. Que existe de fato uma prática específica que merece o nome próprio de “sistematização” e que, portanto, pode ser diferenciada de outros esforços relacionados ao conhecimento dos fatos sociais, como pesquisa ou avaliação.
- b. Que o termo “sistematização” é utilizado de forma ambígua por educadores/as e promotores/as e que entre os autores e autoras não existe um acordo pleno quanto aos conteúdos que lhe são atribuídos.
- c. Que, entre as diferentes propostas, mesmo com abordagens diferentes e ênfases particulares (de concepção e método), há influências mútuas e afiliações que se cruzam.
- d. Que a fonte da unidade fundamental, manifestada na coincidência dos objetivos gerais, se encontra em um quadro epistemológico comum:

[...] todas as propostas de sistematização expressam uma oposição flagrante com a orientação positivista que tem guiado e orientado as correntes mais poderosas das ciências sociais [...]. Todo esforço para sistematizar, seja qual for sua tradução mais operacional, está incluído nesta alternativa que reage contra as metodologias formais. A sistematização se insere nessa ampla corrente que busca compreender e lidar com o qualitativo da realidade e que se encontra em cada situação particular. Alguns o tornam explícito e outros não, mas a oposição à redução positivista de toda sistematização é baseada em uma epistemologia dialética.<sup>41</sup>

Apesar do exposto, Palma aponta que as principais fontes de diferenciação encontram-se em:

Os **objetivos específicos** que se buscam principalmente com sistematização; ou seja, se sistematiza para favorecer a troca de experiências; ter um melhor entendimento da equipe sobre o seu próprio trabalho; para adquirir conhecimento teórico da prática, ou para melhorar a prática.

---

41 Mesma referência, p. 13.

O **objeto concreto** que será sistematizado: isto é, se o que se deseja sistematizar é fundamentalmente: a prática dos educadores e educadoras; a prática de grupos populares; a relação entre educadores/as e alunos/as.

Por fim, Diego Palma localiza a principal fragilidade de tais propostas em sua metodologia, o que deixa em aberto um importante campo de preocupação sobre este tema, que será retomado posteriormente por vários esforços coincidentes no fundamental, com nuances interessantes no particular, tais como: a Oficina Permanente de Sistematização do Peru<sup>42</sup>; a Rede Mesoamericana ALFORJA<sup>43</sup>; Dimensão Educativa, da Colômbia<sup>44</sup>, entre outros.

## Novos e múltiplos caminhos se abrem: sistematização no novo milênio

Por outro lado, é importante destacar que, para além do âmbito da Educação Popular, surgiram outras iniciativas teóricas, metodológicas e práticas de sistematização de experiências, que abriram ainda mais campos de pesquisa e reflexão sobre esta temática. É o caso, por exemplo, da Escola para o Desenvolvimento no Peru, que há muitos anos se forma no tema e promove concursos de sistematizações, publicando-os.<sup>45</sup> O CREFAL em Pátzcuaro, México, que há muito promove programas de treinamento em sistematização para educadores e educadoras<sup>46</sup>. No campo do desenvolvimento rural, destaca-se a plataforma internacional de planejamento, monitoramento e avaliação PREVAL, associada à conhecida ONG peruana DESCO e ao Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola FIDA<sup>47</sup>. Da mesma forma, o Grupo CHORLAVÍ, que é uma rede

42 Barnechea, M.M., González, E y Morgan M. L. (1992): ¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización, Lima. Taller Permanente de Sistematización-CEAAL Perú.

43 Jara, O. (1994): Para sistematizar Experiências, San José. ed. Alforja, Antillón, R. (1995): La Sistematización: ¿qué es? y ¿cómo se hace?, Guadalajara. Imdec, Torres, A.F. (2005): Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: Una propuesta desde la práctica, San José. CEP Alforja.

44 Cendales, L. (2004): A Metodologia de sistematização: uma construção coletiva, Rev. Aportes # 57, Bogotá. Torres, A. (1996): A sistematização desde a perspectiva interpretativa, in Rev. Aportes, n. 44, Bogotá; e em: (2004) Sistematização de experiências de organização popular em Bogotá, em: Revista Aportes # 57, Bogotá.

45 [www.escuela.org.pe](http://www.escuela.org.pe)

46 [www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

47 <http://preval.org>

que promove o intercâmbio de aprendizagens no meio rural latinoamericano e caribenho, que conta com um fundo denominado Mink'a, que anualmente abre editais para financiar projetos de pesquisa e sistematização<sup>48</sup>. Recentemente, também foi criada a Rede de Monitoramento, Avaliação e Sistematização da América Latina e Caribe, RELAC, que reúne pessoas dedicadas à avaliação e sistematização em diferentes países, realizando eventos internacionais sobre o tema.<sup>49</sup>

Inclusive, as agências de cooperação tornaram-se importantes promotoras de algumas iniciativas de sistematização de experiências: desde o Fundo governamental para a Igualdade de Gênero da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, que as impulsionou tanto na América do Sul como na América Central<sup>50</sup>, até a Organização Católica Canadense para o Desenvolvimento e a Paz, que apoiou a sistematização de experiências de reconstrução pós-furacão Mitch na América Central<sup>51</sup> e, posteriormente, experiências latino-americanas de resistência, cuidado dos recursos naturais e alternativas, com enfoque de gênero<sup>52</sup> ou coordenação de agências católicas de cooperação solidária, CIDSE, que apoiou a sistematização de experiências latino-americanas de estratégias indígenas e camponesas frente ao modelo dominante de indústrias extrativas (mineração e petróleo)<sup>53</sup>. Também a agência humanitária canadense CUSO, que promoveu a sistematização das experiências de seus cooperados em vários países da América Latina<sup>54</sup>, ou a agência de cooperação Alboán do País Basco, que promoveu a sistematização de dez experiências de construção da cidadania no estado espanhol, Colômbia e Costa Rica<sup>55</sup>, e a agência internacional Action Aid, que projetou a

---

48 <http://www.grupochorlavi.org>

49 <http://www.relacweb.com>

50 Veja, por exemplo, as publicações produzidas pela FIG-CIDA em vários países: Cidadania Plena ... Cidadania Plena! (Colômbia); Identidade e cidadania feminina (Equador); Sistematizando Caminhos (Brasil); A mesma coisa acontece comigo e com você (reflexões TPS sobre sistematização no Peru); Vinculando experiências de gênero, cidadania e desenvolvimento local (Bolívia), etc.

51 Publicadas com o título: Otro desarrollo es posible- reconstrucción post-Mitch. <http://www.devop.org>

52 Desarrollo y Paz (2010): Voces que cuidan y Resisten- Sistematización de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas en América Latina, San José.

53 Ver: América Latina: riqueza privada, pobreza pública en: <http://www.cidse.org>

54 Ver Caminos y encuentros: experiencias de acción de la cooperación humana en América Latina y el Caribe. [www.cuso.org](http://www.cuso.org)

55 [www.alboan.org](http://www.alboan.org)

sistematização de experiências no Brasil, Guatemala e Estados Unidos<sup>56</sup>, apenas para apontar algumas das mais relevantes.

Um caso a ser destacado é o crescente interesse e implantação de projetos de sistematização de experiências realizadas no contexto da revolução bolivariana na Venezuela nos últimos anos por universidades, órgãos governamentais e organizações sociais. É o caso da Universidade Bolivariana da Venezuela, que transformou sua direção de pesquisa em uma direção de “criação e recriação de conhecimento”, promovendo projetos de sistematização de experiências de trabalho comunitário que constituem um componente fundamental do currículo acadêmico. É o caso também da Rede de Infocentros, que promove a sistematização de experiências comunitárias realizadas por esses centros de tecnologia que buscam democratizar o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Ou da cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular, que formulou uma proposta teórico-metodológica e desenvolve extensos processos de formação em sistematização.<sup>57</sup>

Por fim, queremos destacar que na última década, por meio da Biblioteca Virtual do Programa Latino-Americano de Apoio à Sistematização do CEAAL<sup>58</sup>, foi gerado um importante espaço de contato, intercâmbio e reflexão, que contou com a ampla participação de muitas pessoas e entidades que atuam na sistematização de experiências em áreas rurais e urbanas, nos mais diversos campos como educação e saúde, enfoque de gênero, proteção ambiental, inovação agrícola, participação feminina, organização popular, economia solidária, gestão de riscos e pós-desastre reconstrução, participação juvenil, formação cidadã, etc. Neste espaço participam ONGs, organizações sociais, universidades, centros de pesquisa, etc.

Felizmente, por tudo isso, podemos agora dizer a Diego Palma, que embora o termo “sistematização” ainda seja usado de forma ambígua, há muito consenso em torno de uma noção mais interpretativa e crítica e não em torno de uma noção utilitária, descritiva ou de registro e documentação. Poderíamos dizer que está de fato confirmado que existe uma prática específica que merece ser chamada assim e se diferenciar de outros esforços semelhantes ou complementares; que o arcabouço epistemológico predominante definitivamente não é positivista, mas mais dialético, interpretativo, crítico e histórico; que a metodologia deixou de ser uma fragilidade intransponível, visto que surgiram várias propostas viáveis, consistentes

---

56 Ver: Advocacy for change: lessons from Guatemala, Brazil and USA <http://www.actionaid.org>

57 Ver: <http://www.ubv.edu.ve>, también: [www.sistematizacion.infocentro.gob.ve](http://www.sistematizacion.infocentro.gob.ve) y [www.cepep.org.ve](http://www.cepep.org.ve)

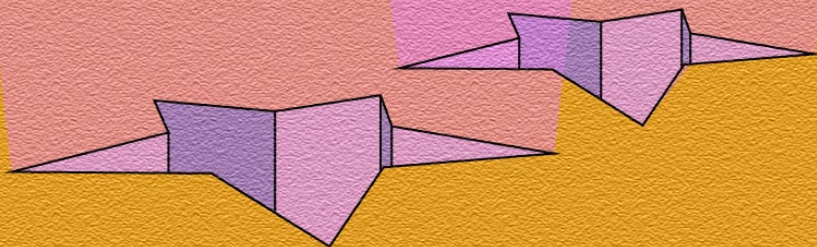
58 [www.cepalforja.org/sistematizacion](http://www.cepalforja.org/sistematizacion)

e eficazes que produziram resultados importantes, embora ainda em processo de enriquecimento e aprofundamento permanente.

Este processo será o que, definitivamente, nos permitirá superar a tendência de ter a “sistematização” como uma forma que deve ser aplicada acriticamente nos projetos de trabalho. Este processo e as aprendizagens que dele retiramos nos permitirão mergulhar em percursos de reflexão epistemológica incorporando novos aspectos do pensamento contemporâneo. Permitirá também identificar as diretrizes de interpretação das novas práticas sociais e políticas, que expressam novas lógicas e significados que podem não ser compreendidos pelos esquemas analíticos e teóricos tradicionais. Isso permite, por fim, fazer deste exercício uma forma de aproximação ao conhecimento e transformação da prática, não restrita a especialistas, mas adequada a um grande número de educadores e educadoras, promotores e promotoras, dirigentes sociais, etc, que de diferentes cantos do nosso continente, lutamos todos os dias para conquistar novas capacidades transformadoras e novos espaços de poder democrático e equitativo.



não existe educação  
**NEUTRA**



toda neutralidade  
afirmada é uma  
opção escondida.



**Érica Nógui // CE, Brasil** “Quando tive contato com a proposta pela primeira vez me veio uma explosão de informações que sei sobre Paulo Freire a partir da licenciatura, afinal, o conhecimento expande a mente. Imagino que as pálpebras dos olhos são um dos responsáveis por cumprir o papel de entrada para essa expansão que é tão temida pelos vermes. Expansão me remete ao céu estrelado que em meio ao caos permanece atento.”



## 1 Artigo

# A sociologia dos países subdesenvolvidos: o “vale de lágrimas” como uma das condições de origem da pedagogia libertadora de Paulo Freire

**Dr. José Ernesto de Fáveri<sup>1</sup>**

Resumo // Este artigo é um estrato do manuscrito do pensador que fundamenta a concepção de educação libertadora de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto. Consiste numa analogia a oração católica da “salve rainha” quando, faz referência ao “vale de lágrimas”. Esse significa todas as formas de condições materiais, precárias de sobrevivência à nação subdesenvolvida, gerando a desumanização de cada e da nação. Os filósofos, intelectuais e cientistas ligados ao poder dominante usam as ciências como instrumento eficaz e eficiente para ocultação da realidade objetiva e suas contradições, de toda a ordem às massas pelos “senhores das senzalas atuais”, para consolidar nacionalmente a consciência ingênua gerando o imobilismo social. Este artigo e a obra, é um convite para todos que acreditam na pureza e na inocência, da equivocada e de má-fé da difusão e implementação da concepção de que a educação é neutra.

Palavras-chave // Sociologia do subdesenvolvimento, consciência ingênua, Educação libertador

---

1 Graduado em Filosofia e Pedagogia; Mestrado em Educação: Ensino superior; Doutorado em Educação: Fundamentos da Educação (UFSCar/SP); Pesquisador independente; possui dezenas de artigos, capítulos e obras publicadas nas áreas da educação, filosofia e desenvolvimento nacional/regional. E-mail: [faverije@gmail.com](mailto:faverije@gmail.com); Rio do Sul/SC.

O percurso para resgatar essa obra manuscrita de Vieira Pinto, está, intimamente, ligado ao trabalho de pesquisa de mestrado<sup>2</sup>, realizado, na primeira metade da década de 90. Foi nesse processo de pesquisa, ao estudar o pensamento pedagógico de Paulo Freire, que o autor se encontra com os escritos de Vieira Pinto. Desse encontro, origina-se em 2003, o projeto e a pesquisa no curso de doutorado, realizado no programa de pós-graduação da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, S.P - na área de Fundamentos da educação sob a orientação do Dr. Paolo Nosella. Em 27 de outubro de 2006, realizo a defesa da tese, com o título; **ÁLVARO VIEIRA PINTO: trajetória, filosofia e contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. Esse artigo é um extrato da referida tese.

Esse artigo<sup>3</sup> sobre a obra, **A sociologia dos países subdesenvolvido**, escrita em 1975, é permeada por uma aproximação metafórica entre realidade dos países subdesenvolvidos, no caso o Brasil, com o *vale de lágrimas* (da oração católica *Salve Rainha*). O autor dedica as primeiras páginas a uma espécie de introdução metodológica do ensaio, apontando os descaminhos das práticas, metodicamente, desenvolvidas pelas elites para ocultar os fundamentos sociais desse *vale de lágrimas*.

A abordagem que segue é um extrato da obra **Sociologia nos países subdesenvolvidos**, organizada por mim. Esse artigo está referenciado no escrito inédito, anterior a publicação pela editora contraponto (2008). Essa obra aborda uma profunda análise das condições sociais e materiais em que a massa oprimida sofre o processo de desumanização, no país subdesenvolvido, através da imposição ao povo brasileiro às condições de vida de sofrimento no ser do brasileiro e no ser da nação, determinando uma existência sem dignidade nos diferentes setores da sociedade e nas múltiplas dimensões de vida coletiva nacional. O autor mostra a metodologia usada pelas elites para alienar as massas, ocultando a realidade socioeconômica dos brasileiros. Nessa perspectiva aponta como agem os falsos intelectuais dos diversos campos do saber, em defesa da ideologia opressora para ocultar a realidade objetiva. A concepção de educação libertadora mediante um processo educativo construtor da consciência crítica, capaz de mudar o modo de pensar ingênuo para uma forma crítica que contribua para as mudanças na conjuntura da sociedade para a libertação do povo oprimido; é a finalidade última de uma educação para a libertação do povo oprimido. É a semelhante a luta que se trava hoje

---

2 Trabalho este documentado e minuciosamente analisado na obra (FÁVERI, 2011).

3 O conteúdo dessa abordagem, é extrato da obra: (FÁVERI, 2014, p. 221-239).



por uma educação sem partidos, isto é, educação opressora defendida pelo governo bolsonarista. Portanto, a educação nunca foi e não será jamais neutra. Neste sentido encontramos a atualidade de se estudar o pensamento de Álvaro Vieira Pinto, como fundamentador do pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire.

O autor sempre associa os pobres, às massas trabalhadoras, e os poderosos aos capitalistas, Álvaro Vieira Pinto (AVP), reafirma, o tempo todo, sua interpretação dialética da realidade, assentada, ainda, sobre a estrutura de classes sociais antagônicas do materialismo histórico tomando como referência a obra **o senhor e o escravo**, do pensador Hegel. Assim, na *geologia do vale de lágrimas*, interessa-lhe explicitar por que o trabalhador habita as vertentes do *vale* e o que fazer para acabar com sua torturante realidade.

As elites sempre sustentaram que a organização social dividida em classes é natural à humanidade, portanto, no *vale de lágrimas*, houve, há e haverá uma maioria sofredora, o que dificulta qualquer iniciativa de libertação e imobiliza os agentes cultos da sociedade, que em geral mantêm-se como tal, às custas de sua subserviência aos interesses dos poderosos. *As lágrimas, caracterizam a climatologia do vale, mas não o modificam.* A libertação, então, deverá ser um empreendimento do povo subjugado, que somente a concretizará com o suporte de teoria-realidade, refletindo-se uma sobre a outra através de processos educativos capazes de consolidar a transformação do pensar ingênuo para um pensar crítico sobre o mundo e que se desenvolve a existência do oprimido. Por isso, pensar criticamente é o fundamento para alavancar o comportamento social das massas para conquista a libertação de si para si no contexto de suas vidas.

O autor considera indispensável que pensadores de boa vontade e portadores de uma consciência crítica, expliquem os acontecimentos às massas, ou seja, trabalhem uma teoria revolucionária, responsável pela superação do caráter ingênuo do pensamento do povo. A teoria revolucionária revelará compreensão da natureza social dos infortúnios de classe, ou seja, as razões da opressão.

A criação de uma anti-sociologia esvaziaria, de conteúdo, a sociologia da dominação. Seu primeiro gesto seria a desmistificação da assistência humana e cristã dos dominadores, uma das quais passa pela formação acadêmica dos cientistas sociais, cujo único objetivo é legitimar, cientificamente, as ciências sociais da opressão. Assim, as armas intelectuais voltam-se contra o povo, e não a favor dele, nos países subdesenvolvidos. *A noite ártica da inteligência dos intelectuais*

*revolucionários*, como diz PINTO (1975)<sup>4</sup>, ser acompanhada da profunda compreensão do passado e do presente das culturas, para poder explicar o processo de sucessão das formações sociais, quando o contato com as massas se fizer possível. Nesse contato, mostrar-se-á, sempre, que a vigência de um sistema de liberdade econômica, segurança nacional e comunicação de massas, que enfeitiça o povo, só atende aos interesses dos que detêm a propriedade dos bens econômicos, dos meios de segurança, da comunicação e o acesso e apropriação do conhecimento. Esses, em geral, são instrumentalizados por teóricos acadêmicos que reiteram, naturalizam e legitimam tais sistemas através das chamadas pesquisas de campo, cujos resultados, espalhados em revistas científicas e congêneres, estruturam uma ideologia de dominação, composta por aparentes correntes divergentes de entendimento da realidade. No entanto, convergem no que é essencial, ou seja, afirmar o capitalismo como destino da humanidade civilizada, e a classe trabalhadora, como capaz de superar, com esforço, determinação, mais e mais trabalho, sua condição de explorada. O importante, para tal ciência da dominação, é negar, de todas as formas, a possibilidade de destruição da estrutura social em classes antagônicas, tanto quanto a destruição da dicotomia entre país desenvolvido e país subdesenvolvido.

Segundo AVP, desfigura-se a sociologia, confundindo-a com psicologia, desviando-se motivos sociais para explicações grupais e individuais, com base em conceitos de ordem psicológica, tais como *motivações*, *complexos*, *pulsões*, etc. Deslocam-se, assim, os conflitos de classe para reações individuais ou coletivas de cunho patológico. Como corolário, segue-se que a organização social capitalista é perfeita; inadaptados são alguns de seus atores. Isso granjeia polpudas recompensas financeiras aos psiquiatras que tratam dos chamados problemas psicossociais, muitos dos quais fabricados no país dominador ou na classe social dominante do país subdesenvolvido.

Diante desse quadro, os inconformados com o sistema são, justificadamente, enquadrados em programas de adaptação. E toda forma de rebeldia política é passível de tratamento, que vai da cadeia ao manicômio e, por fim a exclusão sobre as múltiplas formas e estratégias. A finalidade suprema é obter trabalho docilizado na ordem capitalista para consolidar interesse e legitimar a ordem opressora capitalista neoliberal vigente.

As distorções benéficas às elites estendem-se a outros campos do saber. A biologia é envolvida com as noções: de meio ambiente, adaptação e a naturalização

---

4 Doravante, AVP.

dos fatos e acontecimentos sociais para aceitá-los sem a devida compreensão crítica, transmutadas para a idéia de ambiente social, onde a permanência da inadaptação e transgressão na forma de pensar contrária a ordem opressora imposta pelo capitalismo neoliberal, passa a ser caso de polícia.

Por outro lado, as elites acusam os sociólogos revolucionários de estigmatizar a realidade objetiva, haja vista o progresso das relações sociais, da escravatura até o trabalho social assalariado do regime capitalista. Na verdade, estão defendendo o futuro da manutenção do capitalismo, promovendo a profilaxia da revolução e repudiando a qualidade ideológica das concepções capitalistas.

Toda sociologia é, obrigatoriamente, uma ideologia social, sendo produto do pensamento de alguém, a favor ou contra a maioria dos que são os deserdados do mundo. Uma sociologia não-ideológica ou neutra seria uma ciência sem fundo social. É o caso atual do governo bolsonaristas que defende equivocadamente uma educação neutra pela escola sem partido. Uma educação descomprometida para legitimar um pensamento abstrato que evite de qualquer maneira, através de uma prática educativa que desperte o pensar crítico das massas para gerar o imobilismo sociais e que sejam manipuláveis pelo sistema em marcha.

O autor enfatiza a necessidade de constituir o que considera uma autêntica sociologia do subdesenvolvimento ou da classe trabalhadora dominada, com procedimentos lógico-dialéticos, em contraposição aos formais e abstratos, utilizados pelas ciências da dominação e destinados a manter a inércia dos povos subdesenvolvidos no estágio colonial, isto é, fornecendo matérias-primas e trabalho braçal ou culto a grupos ou países superpotentes capazes de concentrar poder político e econômica para subjugar as nações pobres.

AVP aponta a ética como outro caminho desviante da sociologia da opressão. Pois, coloca-se os fenômenos sociais sob a tutela da moral e introduzindo a ética como critério de apreciação de dados e fenômenos sociais, substitui-se o fato pelo valor, com valores imutáveis de uma espécie de ideologia social intocável. O cientista social converte-se em advogado do *status quo* e teólogo das relações sociais sob o capitalismo, repudiando as categorias do pensamento crítico-dialético e cultivando a consciência ingênua. Segundo a lógica dessa teologia, o sentido da exploração do trabalho é assumido apenas como natural diversificação das formas produtivas para que o trabalho das massas gere passividade e produz mais riqueza para as elites nacionais e internacionais consolidando a dominação e a servitude da nação pobre para satisfazer os interesses das nações ricas que nos exploram.

A ciência do Direito é mais um campo de cultivo da consciência ingênua dos intelectuais da elite criando uma cultura antirrevolucionária. Aplica técnicas de obtenção do consenso social passivo em torno das distorções da sociologia para a área dos valores e penaliza os infratores dos valores absolutos do sistema democrático capitalista. Essa ciência oferece interpretações diversas a situações de corrupção em função da classe social, e combate, sob o nome de subversão, qualquer iniciativa que ponha em risco a ordem opressora estabelecida, em todos os setores da sociedade, sob estratégias diferentes, mas com o objetivo de manter viva a consciência nacional ingênua das massas. Quando os estratagemas ideológicos falham, não falha a repressão material impiedosa dos poderosos, pelo uso irracional dos aparelhos ideológicos e repressões que detém em seu alcance.

Finalmente, para impedir a compreensão da realidade objetiva, os sociólogos de má-fé apontam para ainda outro desvirtuamento da sociologia: o deslocamento do fato social para o campo da biologia, confundindo as leis que regem a convivência dos animais superiores com as da convivência humana. Assim, exploradores e explorados são identificados como fortes e fracos, sendo o reflexo sociológico da lei da vida, uma espécie de darwinismo social, onde os fracos são naturalmente devorados pelos fortes. Mais uma vez, AVP advoga o uso da dialética materialista histórica para explicar as relações de trabalho típicas da sociedade humana e denuncia o uso hipócrita que os sociólogos da burguesia fazem das ciências da vida, para naturalizar a existência permanente do *vale de lágrimas*, onde habitam os explorados pelo capitalismo numa *luta pela vida*, que é mais luta inglória do que vida.

Conceitos da cibernética, também, são acoplados às estruturas da sociologia justificadora da miséria do mundo, que somados à psicologia, biologia, ética e ecologia, oferecerão substratos para trabalhar uma noção de raça que desvirtua os menos afortunados, marginalizando-os do processo de humanização e legitimando as elites no seu status quo. Vejamos o exemplo recente a tragédia que foi o ensino remoto. A pandemia trouxe-nos o desmanche da ocultação da realidade nacional desvirtuada pela classe política e econômica a favor dos ricos, mostrando a precariedade e os problemas ocultados formando o atual “vale de lágrimas” nos diferentes setores da sociedade brasileira.

Para atribuir qualidade e cientificidade às suas proposições, os sociólogos da burguesia, também, valem-se da matemática, de cuja manipulação estatística retiram valiosa colaboração nas correlações entre dados sociais, principalmente de caráter demográfico, além de, projeções gráficas, diagramas e curvas que sempre

serão lidos de acordo com os interesses do sistema para ocultar a realidade as massas e fortalecer os interesses da elite. Além disso, a obstinação pelo uso de medidas exatas, ou uma sociometria para uma ciência qualitativa como a sociologia, só pode conduzir a distorções da interpretação dos fenômenos sociais e da realidade nacional objetiva.

Entre as estratégias disciplinares mais contundentes para produzir o viés do estudo da luta de classes, está, para AVP, a redução da sociedade a grupos sem divisões internas e com características de acordo com sua composição, sendo estudados através da dinâmica de grupos. O grupo é ninguém porque é figura retórica da sociologia que sustenta a tecnoestrutura da sociedade autoritária dinamizada e consolidada pelas elites de poder opressor. Serve apenas para comparações e classificações sem interesse para uma sociologia revolucionária, mas de grande utilidade para a produção de trabalhos escolares acadêmicos inúteis, que apenas ocupam o tempo daquilo que deveria ser estudado, criando falsos problemas e soluções sem utilidade, além de reduzir o estudo dos grupos à sociedade mais próxima, local e familiar, desviando os estudos da sociedade global.

Aos sociólogos dessa sociologia, a quem AVP chama de *sociologetas*, cabem defender a democracia do capitalismo, dedicando-se à aferição de adesões, repúdios e realização de sociodramas, orquestrados pela dinâmica de grupos, que dirige o olhar da mobilidade para os minigrupos e opaciza o estudo das relações de classe social. Completa-se a deformação com um arsenal matemático de apoio a inquéritos, sondagens e recenseamentos demográficos por amostragem que oferecem, à opinião pública, os elementos necessários para que ela pense, eleja e comporte-se como convém aos dirigentes das democracias liberais. Sub-repticiamente corre a premissa de que é livre a circulação entre os grupos e nos grupos; logo a ascensão social depende do interessado. A tese de AVP é de que se faz associação fácil entre sociologia e psicologia e dessa com a psicanálise. Um passo tão pequeno quanto a sondagem de condutas para o tratamento adequado das individualidades assalariadas. Afasta-se, de todas as maneiras, a homogeneização dos *grupos de baixo*, para extirpar, pela base, a luta de classes. Para os problemas dos grandes grupos, há a política, o governo e a administração pública. E para manter todos unidos, esportivamente, em lutas racionais e naturais do mundo capitalista, e não de classes, os teóricos, alvo da crítica severa de AVP recorrem à teoria da identificação pelos símbolos e à teoria da pacificação pelos símbolos.

Conforme AVP, recentemente os sociologetas introduziram, nos mecanismos de ocultação do *vale de lágrimas*, no âmbito da cibernética, cálculos que

estudam e criam processos de controle dos seres vivos e máquinas, operando, quase ilimitadamente, sobre projetos e programas sociais e cujas conclusões, a gosto dos sociologistas de aluguel, são tornadas, na atualidade, expressões máximas do saber científico. A cibernética, tornando-se a ciência do governo da sociedade, promete trazer a solução ideal à sua direção, apelando para a redenção da humanidade graças à redenção dos robôs, desaparecendo, afinal, o *vale de lágrimas*. AVP reafirma, enfaticamente, que, somente a redistribuição da propriedade dos meios de produção seria a solução, obtida pela luta incessante das massas na nova ordem política do mundo. A evolução tecnológica apenas continuará beneficiando os capitalistas, consumidores na acepção da palavra – inclusive da classe oposta, ou seja, a classe trabalhadora pelo esgotamento das suas forças. Por isso, o rico é uma classe de indivíduos que além da dominação que promovem na sociedade pela usurpação do trabalho, o rico tem de ser compreendido como um ser agressivo porque regressivo. Isto é, sujeito de práticas e relações de violência sobre o ser do oprimido para tirar vantagem de toda a ordem em seu próprio proveito egocêntrico, no sentido de consolidar a sua posição de opressor e dessa forma evitar o desaparecimento da classe dominante que integra.

No encobrimento do *vale de lágrimas*, operam em conjunto a cibernética, a informática e a teoria da comunicação. Conforme AVP, as massas sofrem, apesar disso, de máxima deficiência de informação e de comunicação num mundo que se diz potencializado pela informática e pela comunicação, mas que é regulado pela *voz do pastor* e pelo *balir obediente das ovelhas*. Além o discurso “dos pastores” acalenta a alma para que acreditem na falsa esperança, que em via de regra serve para aumentar o imobilismo social e a supremacia dos condutores do rebanho pelo exercício o poder pastoral sobre as massas sujeitas aos interesses supra pastorais, sendo conduzidas para nunca reagirem diante da atual situação de opressão por ser desígnios e vontade divina.

A partir desse ponto, AVP dedica-se a explicar como se dá a direção financeira e social dos centros hegemônicos sobre os países do *vale de lágrimas*, dizendo ser, a economia, a ciência que ocupa o papel central na mistificação global. Para tanto, inicia com o desvelamento da noção de capital, pois, aí, reside o interesse máximo dos beneficiários do sistema em ocultar que o mundo pode viver sem a presença e as funções do capital. Nosso autor recorre à história dos povos para provar que a inevitabilidade do sistema capitalista, para uma sociedade bem organizada, é um engodo que a burguesia implantou a partir do século XVI.

Demonstra como a universidade cumpre o papel selecionador e criador das teorias e modelos convenientes, exemplificando como os futuros economistas, ao invés de se enfrontarem em conceitos teóricos sérios, como opressão, exploração, trabalho não pago, têm seus neurônios ocupados em invenções fantasiosas, como produto nacional bruto, rendimento per capita, concentração de recursos, capacidade e equilíbrio de endividamento e mais centenas de conceitos vazios em dialeto ianque. Tais economistas recebem, com o diploma, o poder de anunciar a descoberta das soluções salvadoras para a maioria, já que as massas, sem diploma, são tornadas incompetentes para emitir julgamentos e, verdadeiramente, incapacitadas pela supressão do acesso ao saber.

No afã de conter o surgimento da consciência de si no país subdesenvolvido, afirma AVP que as elites convencem as massas da impossibilidade de superarem suas deficiências políticas, econômicas e culturais por si só, porque a miséria não gera ciência, tendo então de aceitar a *generosidade* dos países ricos.

O país pobre não pode pensar, mas, sim, seguir *modelos de desenvolvimento de pensamento* por outros desenhados. Só o surgimento da consciência de si, segundo AVP, supõe a presença de pensadores e líderes políticos que se disponham a dizer a verdade e partir para a ação, o que não acontece facilmente, porque a alienação cultural fabricada pelo imperialismo anestesia e imobiliza o povo subdesenvolvido para se embrenhar na lutar por sua libertação.

AVP afirma a tese de que o subdesenvolvimento tem de ser pensado, pelo mundo subdesenvolvido, em esforço de ascensão e executando uma política de libertação de todas as submissões. Em contraposição, o autor afirma que desenvolvido é o país soberano, ou seja, um modo de ser existencial da população autônoma e com igualdade cultural, social e econômica.

Em todos os momentos, AVP insiste que só a lógica dialética não idealista, está capacitada a apreciar a correlação entre os diversos processos nacionais, e não as matrizes de pensamento quantitativas comparativas, como as usadas pelas disciplinas universitárias e seus peritos de aluguel do capitalismo liberal, que ele designa por imperialistas. Considera que a dialética do desenvolvimento é inseparável da luta do povo por sua ascensão política, crendo, decididamente, na revolução política transformadora.

AVP denuncia a falsa inteligência de esquerda, que através de encontros, seminários e afins, gesta novas manifestações no vernáculo em consonância com seus professores das nações hegemônicas. Fixado para o momento o vernáculo gerador da teoria, encenam-se os encontros e os debates, fórmulas para fazer

outros acreditarem nas invenções recém-nascidas. Disso se incumbem os proprietários dos meios de comunicação, o mercado editorial e as cátedras universitárias, de preferência atuando em linguagem hermética e indecifrável. Tudo isso funcionando como freio para a consciência dos povos atrasados. AVP denuncia tais intelectuais como traidores do povo, esses que fazem crer que traidores são os que falam pela voz das massas trabalhadoras.

AVP ressalta que os técnicos, políticos ou cientistas sociais acusam de escandalosos os estudiosos sérios que falam em subdesenvolvimento e utópicas as idéias nacionalistas que incidem na mais primária compreensão dos fatos. Por isso, são subversivos, perturbadores do trabalho pacífico e esclarecido dos técnicos. Quanto à consciência popular, os técnicos, convertidos em autoridades administrativas, consideram que o povo nada tem a dizer sobre conceitos nebulosos e imprecisos, porque o golpe semântico transformou realidade em conceito, longe da curiosidade do povo. Os dirigentes fiéis às tradições nacionais, que nada mais são que as tradições da classe dominante, afirmam que o certo é como eles tratam as questões e, se não for assim, será o caos, ou seja um estado social que nunca existiu nem poderia existir, mas com o qual o imperialismo atemoriza as massas, sobre pensar numa transformação social acelerada.

Finalmente, o pedagogo parasita incluirá o subdesenvolvimento no campo da etnografia, identificando os subdesenvolvidos com primitivos objetos de estudo do mundo colonizador, enquanto seus sábios tomam o lugar de sujeitos da história e das pesquisas científicas. Diz AVP que reduzir outro homem à condição de objeto é reintegrá-lo na condição do escravo da dialética hegeliana.

O país subdesenvolvido sempre deixa de existir como tal e converte-se em laboratório da ciência importada, com seus mestres que educam os noviços aprendizes locais no dogma do saber sociológico de que a realidade do país atrasado só pode ser objeto de definição e estudo por parte dos adiantados, que constituem a ciência e a consciência da inferioridade dos nativos. Não existe “norte-americanologia” ou “francologia”, mas sim “egiptologia” e muitos “brasilianistas”, já que a sociologia do dominador fala sozinha: A ideologia do dominador está portanto encurralada nesta insolúvel contradição: ou não se dá a conhecer às suas vítimas, e nesse caso não cria discípulos nem instala megafones; ou avassala os centros de ensino, as escolas, faculdades, os jornais as revistas e as prateleiras das livrarias, mas ao tirar a máscara deixa patente a



face disforme da sua hediondez moral. [...] Ao tomar conhecimento da “ciência” do inimigo, o intelectual do mundo subdesenvolvido adquire decisiva superioridade. Passa a valer-se dela a fim de dizer para si e para os seus a ciência verdadeira, a teoria econômica desalienada, que deve libertar o país submisso (PINTO, 1975, manuscrito).

Para AVP, a crítica é a arma dos intelectuais despertados para a realidade do país, mesmo que os dominadores insistam em declarar que o subdesenvolvimento exige, para ser estudado, uma metalinguagem. Afirma que, afinal, estamos diante de processos históricos, e não semânticos, rumo a um único objetivo que é a humanização do trabalho e cessação da pilhagem de áreas indefesas por falta de consciência de si.

AVP chama a atenção de que a relação de dominação, sendo um fato dialético total, não se resume ao recebimento passivo de ordens ou lições. O dominador julga destruir o dominado, mas estabelece com ele um diálogo confrontante, que vai do debate lógico ao choque revolucionário violento. A revolução é a metalinguagem dos que não podem falar. Já a violência da dominação consiste em criar, no meio nacional vencido, uma legião de violentos, educá-los com atribuições dirigentes, administrativas e intelectuais, que apelam para a censura irracional, para as pesquisas, a catequese e outras estratégias que vencem porque convencem, com a divulgação das idéias que constituem *o saber*.

Esse saber dos estudiosos da sociedade, que responde pela dominação, passa por dotar o social de caráter abstrato, ornamentando-o com o verbete *sociologia geral*, confundido com generalidades da sociologia, que vem a constituir os alicerces de tal ciência, no âmbito do idealismo filosófico. Tais artimanhas continuam no âmbito pedagógico.

Por outro lado, nosso autor defende que a base das ciências sociais tem de partir da realidade particular, existencialmente vivida, para chegar às idéias gerais totalizadoras:

O pecado mortal na formação do sociólogo das áreas pobres consiste em partir da sociologia feita para definir o subdesenvolvimento, quando o que compete ao intelectual nativo é partir do seu subdesenvolvimento para definir a sociologia (PINTO, 1975, manuscrito).

O procedimento adequado, segundo nosso autor, é:

[tendo] fundado a ciência no particular concreto, atravessará a camada do universal abstrato para daí chegar, por fim, ao universal concreto, o ponto de máxima altitude na inteligência científica. Para isso, porém, precisará estar munido do instrumental lógico dialético, sem o qual a ascensão inteligível o transformará num alpinista malograda sociologia (PINTO, 1975, manuscrito).

Para AVP, aos povos atrasados compete elaborar a ciência social global, refletindo a condição total em que vive a humanidade inteira para gerar a consciência crítica sobre as condições materiais locais que geram a dominação e sujeição desumana de si e do coletivo que o povo está inserido. A dialética aponta a superioridade do escravo sobre o senhor, segundo ele; pertence à genuína humanidade adolescente que se prepara para a revolução científica, invertendo as posições sociais. É interessante notar, afinal, que para o nosso autor a racionalidade dialética é a grande esperança da humanidade. É ela que anunciará a verdade sobre a dominação e teoricamente dará condições para extinguir todas as formas de exploração do trabalho humano.

O autor afirma ser a pedagogia a arma por excelência da classe dominante na metrópole e na colônia. Travando-se, aí, uma luta incessante entre os diversos especialistas. No âmbito da economia, transformam os índices financeiros em índices econômicos. AVP esclarece que o âmbito da economia é o da produção, antes e depois de essa ser ciência. As finanças funcionam no âmbito do intercâmbio, operação que foi-se complicando, nas sucessivas formações históricas. O ardil está em misturar relações sociais e correlações financeiras, envolvendo tudo em análise abstrata.

AVP esforça-se nessa tese porque está convencido de que o conteúdo das ciências consumidas atualmente é, ideologicamente, comprometido. Sua exemplificação do conteúdo inerente ao conceito de consumo atesta tais desvios em malefício dos povos oprimidos. A disparidade do processo de consumo, dentro de um mesmo país, é o melhor indício da real condição de nação subdesenvolvida. As classes ricas do país pobre são, segundo nosso autor, as classes pobres do país rico. Todos querem o desenvolvimento, mas, segundo os capitalistas, esse não implica na igualdade econômica, porque a desigualdade faz parte da ordem natural das coisas. Só dizem o contrário, sonhadores utópicos e agitadores profissionais. Quando

o capitalista fala em desenvolvimento, refere-se a algo no país em geral, e não ao povo em particular, em totalidade igualitária. AVP protesta, contundentemente, contra o que dizem os capitalistas:

A distribuição, espantosamente desigual, da renda e do consumo, portanto, longe de ser um estigma moral, uma situação oprobriosa, enodoando o país, resulta da capacidade da iniciativa particular, e pessoal de alguns poucos empresários ou homens de negócio, que não pode ser exigida das massas em geral (PINTO, 1975, manuscrito).

*A sociologia do vale de lágrimas* termina assim. Mais uma intuição realista quanto atual do nosso autor. No dia 27 de janeiro de 1975, AVP assinava o manuscrito de quatrocentas páginas, sem nenhuma referência bibliográfica. Sua penúltima obra, repleta de adjetivações metodológicas e de substantivas contribuições epistemológicas e pedagógicas.

*A sociologia dos países subdesenvolvidos é leitura essencial para quem acredita na pureza da escola*, da universidade, do direito, da economia e das demais chamadas disciplinas científicas forjadas, institucionalmente, por especialistas que as consomem, ao mesmo tempo em que delas se nutrem, e, de tantos outros pilares institucionais, tão difíceis de serem desnudados cruamente ante educadores e aspirantes a profissionais universitários.

A importância de Álvaro Vieira Pinto, como fundamentador do pensamento pedagógico libertador de Paulo Freire, consiste em inspirar o referido pedagogo, legítimo intelectual representante da nação subdesenvolvida, organizar uma teoria da educação, a partir da realidade nacional para contribuir com a formação da consciência social crítica das massas trabalhadoras. Dessa forma, simultaneamente, contribui para elaboração e a difusão no contexto social, a ideologia do desenvolvimento nacional de si e para si. Por outro lado, proporciona via processos pedagógicos, a mudança nas formas de pensar ingênua das massas oprimidas para uma forma de pensar crítica, em torno da realidade nacional opressora, com o fim gerar uma reação coletiva, objetivando a libertação das massas trabalhadoras oprimidas, através da implementação do projeto de desenvolvimento nacionalista para superar as condições desumanas impostas pelo subdesenvolvimento à nação brasileira.

Por isso, a educação não faz a revolução, mas consegue mudar a forma ingênua de pensar para uma forma mais crítica, incitando, as massas, conscientemente,

pressionar coletivamente, a mudança na lógica da opressão através da criação e implementação de políticas nacionalistas de desenvolvimento, para melhorar as condições materiais e culturais das massas num mesmo processo de produção material da existência. Enfim, definir um pensamento social crítico avançado entre as massas trabalhadoras, sobre a realidade nacional, exercendo pressão sobre o poder instituído com o intuito de realizar as mudanças necessárias com o fim de melhorar a qualidade de vida material e cultural para toda a nação pobre e oprimida com a contribuição indispensável de uma educação libertadora defendida por Paulo Freire.



## Referências bibliográficas

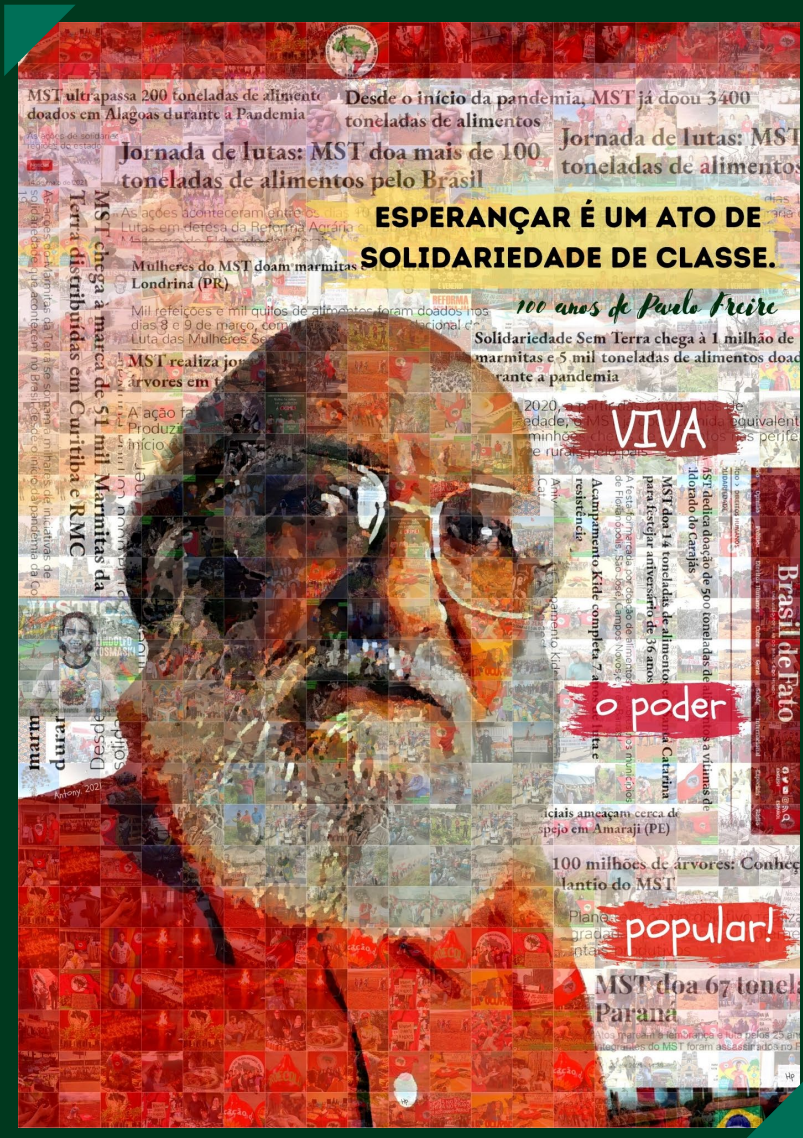
FÁVERI, José Ernesto de. **Álvaro Vieira Pinto**: contribuições à educação libertadora de Paulo Freire. São Paulo, LiberArs, 2014.

\_\_\_\_\_. **Álvaro Vieira Pinto**: trajetória, filosofia e contribuições à educação libertadora. 2006. Tese (Doutorado) Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 583 páginas.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**: o ensino de Filosofia na perspectiva Freireana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro (1975). Aproximadamente 400 páginas. Manuscrito/Inédito. Hoje essa obra está publicada, cuja a organização foi realizada por mim. PINTO, Álvaro Vieira. **A sociologia dos países subdesenvolvidos**. Org. José Ernesto de Fáveri. Rio de Janeiro: contraponto, 2008.



**Antony Josué Corrêa (Setor de educação e comunicação do MST) // SC, Brasil** “Esperançar é um ato de solidariedade de classe. A composição submetida como cartaz é a expressão do que vi e que vivemos na pandemia. Formada por um mosaico de cenas, ações e atos que retratam em sua maioria o que passa e o que realiza o povo trabalhador camponês. / As imagens são de místicas, atos de solidariedade e por justiça, colheita, produção de marmittas e plantio de árvores, ações realizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra e parceiros voluntários ao longo de 2020 e 2021. / O cartaz é composto ao fundo por recortes de manchetes falando sobre as ações, sobreposta por um mosaico com uma sequência de 221 fotografias que se repetem em cerca de 513 cédulas. Estas imagens e palavras compõem a imagem de Paulo Freire, e expressam a concretização de suas ideias. / As imagens utilizadas são de repositórios organizados pela comunicação e redes sociais do Movimento, com algumas imagens de autoria própria. Elas expressam a diversidade de sonhadores que há entre o povo trabalhador!”

# Por uma comunicação popular crítica e libertadora em tempos de desinformação e manipulação

**Alfredo Luiz M. Portugal<sup>1</sup>**

**Resumo** // Este artigo traz uma reflexão sobre a necessidade de os movimentos sociais darem protagonismo ao debate sobre os meios de comunicação no Brasil em tempos de desinformação e manipulação. Tal discussão tem forte influência das ideias de Paulo Freire e da atualidade de sua leitura crítica e dialógica do mundo. Alinha-se às ações comunicativas e educativas populares praticadas nos movimentos sociais camponeses, caracterizados por um fazer contra-hegemônico. Trata-se de uma revisão bibliográfica e documental que nessa relação de saberes busca espaço para o protagonismo do debate sobre os meios de comunicação através do processo educativo e formativo dos movimentos sociais do campo.

**Palavras-chave** // Comunicação popular. Movimentos sociais do campo. Educação popular.

---

1 Aluno do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Militante do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) na Bahia; e militante do Coletivo Brasil de Comunicação - Intervenções. E-mail: [aluzportugal@gmail.com](mailto:aluzportugal@gmail.com)



## Introdução

Desde o golpe de 2016, quando o Brasil passou a ser governado por representantes da direita e extrema direita fascista, o protagonismo dos meios de comunicação se evidenciou como eixo central da estrutura econômica, política e cultural da sociedade. A espetacularização da mídia no processo de impeachment de Dilma Rousseff e na perseguição e prisão do ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva são exemplos recentes do uso político dos meios de comunicação que, somados à disseminação de informações falsas através das redes sociais, impulsionaram a campanha que culminou na vitória do atual presidente Jair Bolsonaro.

Os meios de comunicação são historicamente caracterizados no Brasil, dentre outros aspectos, pela concentração da renda nas mãos de poucas corporações, e estas, por sua vez, pelo controle e domínio da produção, transmissão e distribuição dos conteúdos. Essa concentração implica na imposição de valores hegemônicos pautados pelo consumo, por um modelo de negócio alinhado ao sistema capitalista e pela incapacidade de representar a pluralidade cultural que caracteriza o Brasil.

Se por um lado tem-se os meios de comunicação a serviço do capital, pautados pelo interesse hegemônico, centralizador; por outro lado, tem-se a força da comunicação popular, de participação horizontal, crítica, de caráter libertador que parte das manifestações do próprio povo. Esta comunicação popular também sempre fez parte da dinâmica da sociedade brasileira, principalmente, a partir dos Movimentos Sociais, e apresenta princípios bem próximos ao pensamento de Paulo Freire, através do diálogo, da crítica, da libertação e, claro, por conseguinte, no seu caráter contra-hegemônico.

E é daqui que parte nossa discussão: da atualidade do pensamento de Paulo Freire, através de sua leitura crítica do mundo, de sua capacidade dialógica, de sua pedagogia libertadora que dá voz à classe oprimida. Partimos também do caráter educativo, formativo e crítico dos Movimentos Sociais que ao comunicar-se praticam o que se entende por comunicação popular, feita pelos sujeitos protagonistas da história, falando da sua realidade. E partimos ainda da própria comunicação popular e do seu viés contra-hegemônico que historicamente protagoniza a luta popular na batalha das ideias.

Esse percurso segue até o que entendemos como um caminho para o enfrentamento à desinformação, ao silenciamento, à hegemonia que caracterizam as desigualdades nos meios de comunicação e que tem ganhado proporções ainda maiores na atualidade. Esse caminho é o da discussão dos meios de comunicação



nas comunidades, da leitura crítica, da educação para os meios de comunicação. Discutir os meios de comunicação em tempos de desinformação passa a ser uma prioridade para aqueles que lutam por uma sociedade mais justa e igualitária.

O momento que o país atravessa, marcado pelo recrudescimento da extrema direita e, por conseguinte, pelo duro processo de transformação que os espaços públicos e as instituições enfrentam, nos faz crer que os movimentos sociais são espaços capazes de viabilizar essa discussão de maneira mais plural, rápida e eficiente por seu caráter de atuação autônoma com dinâmica própria e capacidade organizacional para além dos muros das instituições.

## A atualidade do pensamento de Paulo Freire e a leitura crítica para o entendimento do mundo

“Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. É com essa frase que Paulo Freire inicia a escrita da *Pedagogia do Oprimido* (1987), uma de suas obras mais importantes. E é com ela que iniciamos nossa discussão, pois nos remete de imediato a um Freire mais que educador, preocupado sim com as questões educacionais, mas também com a situação brasileira caracterizada pela injustiça social e pela necessidade de transformação.

Não por acaso, a principal parte de sua obra — apesar da atualidade das discussões — se refere ao contexto vivido nas décadas de 1960 a 1980, marcado pela opressão vigente no período da ditadura militar (1964–1985); marcado pelo analfabetismo, pela extrema pobreza e desigualdade social; além da condição de manipulação político-ideológica da população. Como bem coloca Cicilia Peruzzo (2017, s/p):

Nesse contexto ele [Paulo Freire] se mostrou preocupado com a democratização da sociedade (geral) e dentro dela com a democratização da cultura, e indicou caminhos para a realização desse pleito. Claro que sua obra não se resume a esses aspectos, haja vista toda contribuição quanto ao método de alfabetização e as reflexões entre educadores, educando e o mundo etc. Seu método de alfabetização de adultos, inclusive, não se

restringe a ensinar a ler a escrever, mas a ler o mundo para transformar a sociedade injusta e opressora.

Assim, o pensamento de Freire lança olhar para a educação formal, entendida como aquela que acontece dentro da escola; mas, também para educação não formal ou informal que acontece fora do espaço escolar. E ainda, o pensamento dele ultrapassa o campo da Educação e ganha espaço em outras áreas do saber. Então, quando se fala em educação libertadora de Paulo Freire, por exemplo, está se falando da libertação da condição de pensar a partir dos ideais dominantes. A Educação para a liberdade é capaz de fazer o ser humano ser sujeito da história.

A concepção de uma educação libertadora e problematizadora amplia o olhar e a capacidade de leitura do mundo, rompe com a relação vertical Opressor X Oprimido que está consolidada e estruturada para assim permanecer. E nessa perspectiva, rompe com aquilo que Freire (1987) vai chamar de educação bancária, que aliena, estagna e limita a capacidade reflexiva do sujeito uma vez que o entende como mero depósito de conteúdo. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 67).

Para isso é necessário uma permanente leitura crítica, que se aplique aos meios de comunicação como expressão da palavra mundo. Leitura esta capaz de problematizar, e na qual as pessoas se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo sua própria visão do mundo. Discutindo, nesse caso, os meios de comunicação a partir de uma representação democrática e plural, inclusive do ponto de vista da acessibilidade.

Para Paulo Freire (2011, p. 19), “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou na linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Além disso, é preciso entender-se sujeito, mas, sobretudo, o seu lugar enquanto sujeito no e com o mundo. Entender-se sujeito no mundo em diálogo com outros seres e saberes; esse diálogo é a essência da educação e da comunicação libertadora. É a partir desse pensamento que se estabelece uma relação próxima com a comunicação popular e suas características.

## A comunicação popular e seu caráter crítico e libertador

É no mesmo contexto histórico em que as ideias de Paulo Freire ganham força através de suas práticas, que a comunicação popular surge como alternativa à comunicação hegemônica a partir dos movimentos populares. Em sua característica, estão presentes alguns dos pressupostos teóricos de Freire. Como indica Mário Kaplún (1985 apud Peruzzo, 2006, p. 3), trata-se “de uma comunicação libertadora, transformadora, que tem o povo como gerador e protagonista”.

A comunicação popular, segundo Cicilia Peruzzo (2006, p. 2), se caracteriza como “expressão das lutas populares por melhores condições de vida que ocorrem a partir dos movimentos populares e representam um espaço para participação democrática do povo”. Possui conteúdo crítico-emancipador e reivindicativo e tem o povo como protagonista principal, o que a torna um processo democrático e educativo. Assim sendo, é um instrumento político das classes subalternas para expressar sua concepção de mundo, seu anseio e compromisso na construção de uma sociedade igualitária e socialmente justa.

Esse processo educativo caracterizado na comunicação popular é assim explicado por Kaplún (2002, p. 15):

¿Por qué empezar hablando de educación y no directamente de comunicación? ¿No es alargar el camino con un rodeo innecesario? En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes “para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad”, o “para suscitar una reflexión”, o “para generar una discusión”. Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador.

O que se pretende do processo educativo e da leitura crítica dos meios de comunicação é conscientizar os sujeitos para sua capacidade de contraposição à realidade dos meios de comunicação no Brasil. Para tanto, é necessário discutir a diversidade e a pluralidade nesses meios; fortalecer a participação popular na governança do acesso e do uso da internet brasileira; discutir os limites à propriedade cruzada; pensar a estruturação de políticas de comunicação local e espaços

públicos, como escolas e centros culturais; buscar a inclusão de disciplinas de educação e comunicação para os meios de comunicação nas escolas do campo; entre outras coisas.

É nesse processo — que consideramos aqui como de ruptura — que a comunicação popular se faz acontecer. Na perspectiva de Pedro Gilberto Gomes (1990, p. 47), “a comunicação popular é aquela que se insere num contexto alternativo que é o do enfrentamento com o projeto de dominação capitalista e dele se define como agente de definição do projeto”. No âmbito da história e da atualidade, “o papel maior de uma comunicação contra-hegemônica é o de fazer pensar, o de propiciar novas formas de reflexão, com o objeto precípuo e final de libertar as consciências” (Paiva, 2008, p. 166).

Esse fazer pensar e esse enfrentamento ao projeto de dominação capitalista para o libertar das consciências nos remete novamente a Paulo Freire (1987, p. 34) quando fala sobre a liberdade:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal fora dos homens, ao qual, inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.

Daí a necessidade de superar a situação de dominação hegemônica dos meios de comunicação. Isso implica reconhecimento crítico; significa o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes, como apontamos anteriormente. Pois, como afirma Peruzzo (2017, s/p),

A comunicação, no contexto dos movimentos populares e comunitários, se ancora na prática da liberdade explicitada no exercício do direito de comunicar a partir do seu saber e da própria voz e do empoderamento das tecnologias de comunicação, as mais diversas, para colocá-las a serviço das comunidades nas lutas para mudar as condições desumanas de existência e interferir na política, nas políticas públicas e na ação dos Estados.

## Os Movimentos Sociais do Campo e seu papel educativo e de formação

Para Alain Touraine (apud Gohn, 2011), os movimentos sociais são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime, ou de construção do novo que liberta. Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em “fazer propositivos” (Gohn, 2011, p. 336). Assim, os movimentos são capazes de realizar diagnósticos sobre a realidade social e de construir propostas, de atuar em rede, de se autogerir, têm como horizonte a construção de uma sociedade democrática.

A partir disso, é preciso pensar também os movimentos sociais como espaços educacionais para além dos muros das escolas, espaços mais próximos do povo e mais distantes do ideal de “formação” no sentido de pôr em uma forma dada; espaços de educar para aprender e construir um pensamento crítico diante do mundo. Para Maria da Glória Gohn (1994, p. 17),

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico.

Quando lançamos olhar para os movimentos sociais do campo, observamos também a capacidade desses movimentos de estabelecerem o diálogo entre o campo e a cidade. A capacidade de interiorizar, no sentido de levar as discussões para o campo, sobretudo aquelas que muitas vezes se restringem aos centros urbanos, como é o caso aqui da discussão sobre os meios de comunicação. Observamos ainda a capacidade educativa, formativa, crítica que possibilita uma ruptura com a ordem hegemonicamente vigente.

Assim, localiza-se aqui o potencial transformador desses movimentos que, a história também nos mostra, são capazes de mudanças. “As mudanças que engendram não são apenas no cenário político-econômico, mas também se referem à dinâmica das relações vividas pelas pessoas mais diretamente ligadas a eles” (Melo apud Melo Almeida, 2009, p. 142).

Há algum tempo os principais movimentos sociais do campo atuam através de uma comunicação que se estabelece por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos não tão novos meios de comunicação e informação, como a internet. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), por exemplo, possui amplo protagonismo na área de comunicação popular e alternativa.

A centralidade da comunicação na luta do MST também deve ser considerada a partir da história, que se atualiza no funcionamento de seus *sites*, *twitter*, jornais, revistas, audiovisuais e rádio. Relacionadas ao âmbito comunicacional estão, também, as ações simbólicas não-midiáticas, como a icônica, as palavras de ordem, as marchas, as atividades culturais, os festivais de música e poesia, a assessoria de comunicação, os cursos formativos e os documentos de comunicação (Guindani; Engelmann, 2012, p. 62. Grifos dos autores).

A trajetória histórica do MST é marcada, entre outras coisas, pela trajetória de um modelo de comunicação contra-hegemônica, de caráter popular. Segundo Guindani e Engelmann (2012, p. 62), “suas ações comunicacionais avançam pelos mais variados segmentos: para a mobilização popular; para a interação com a sociedade, tendo em vista a sua transformação, como também a própria organização dos trabalhadores rurais”.

Um outro exemplo de movimento social do campo é o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), que se autodefine como um movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído por grupos de famílias camponesas. De acordo com o próprio movimento (MPA, s.d.), ele busca resgatar a identidade e a cultura camponesa na sua diversidade, e se coloca ao lado de outros movimentos populares do campo e da cidade para a construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na soberania e nos valores de uma sociedade justa e fraterna.

Essa construção é traspassada também por um fazer comunicação de caráter popular. As práticas desta comunicação nascem a partir da necessidade de comunicar as lutas por soberania alimentar. E é uma comunicação feita predominantemente pela juventude do campo, cuja formação de base advém principalmente através das lutas do movimento e de sua realidade no campo. Segundo Eulália

Maria<sup>2</sup>, coordenadora do coletivo de comunicação do MPA na Bahia, a preocupação com a comunicação no Movimento sempre existiu. Nos eventos promovidos pelo MPA (marchas, mutirões, formações), por exemplo, a comunicação sempre esteve presente no processo organizativo, bem como na produção de material de divulgação, matérias para veículos jornalísticos impressos, para rádio e para o próprio blog e site do movimento.<sup>3</sup>

O MPA tem em sua estrutura organizativa um coletivo nacional de comunicação, que dialoga com os coletivos estaduais, que, por sua vez, estão subdivididos em regionais. Essa organicidade em relação conjunta com os demais coletivos movimentam a comunicação interna, mas também está presente na produção de uma comunicação para fora, para a sociedade, através do site do Movimento, de suas redes sociais, campanhas, mutirões e formações.

A partir desses exemplos, é importante ressaltar uma outra concepção dos movimentos sociais apresentada por Scherer-Warren (apud Melo Almeida, 2009) que os compreende como ações coletivas organizadas, produzidas em reação a carências não atendidas. E destaca o aspecto da comunicação entre os participantes, apontando para a velocidade e o dinamismo que constituem tais movimentos, observando ainda diferentes graus ou formas de inserção num mesmo movimento social. Para Scherer-Warren (apud Melo Almeida, 2009, p. 145-146),

Movimento Social é um conjunto abrangente de práticas sociopolítico-culturais que visam a realização de um projeto de mudança (social, sistêmica ou civilizatória), resultante de múltiplas redes de relações sociais entre os sujeitos e associações civis. É o entrelaçamento da utopia com o acontecimento, dos valores e representações simbólicas com o fazer político, ou com múltiplas práticas efetivas.

Essas características nos fazem crer na viabilidade de discutir os meios de comunicação de forma crítica no âmbito dos movimentos sociais do campo, entendendo que esses movimentos são capazes de propor este olhar crítico sobre os meios de comunicação, alinhando esta às outras pautas de lutas que são prioritárias nesses movimentos, a exemplo da soberania alimentar, da questão agrária, entre outras. É preciso ressaltar ainda que tais lutas camponesas também se desenrolam

---

2 Comunicação oral ao autor em entrevista sobre a história do coletivo de comunicação na Bahia. Este material ainda não foi publicado, e compõe a pesquisa do autor, no mestrado em Educação no Campo, na UFRB.

3 Muito embora o MPA produza muito material a partir da sistematização de seus processos, ainda não há nenhum material escrito sobre a comunicação. Isto evidencia uma percepção interna no movimento de que a comunicação é uma área importante de atuação, que, no entanto, precisa ser fortalecida.

no âmbito da informação e da comunicação, naquilo que convencionamos chamar batalha das ideias.

## Por uma comunicação popular crítica e libertadora em tempos de desinformação e manipulação

Aqui se busca protagonizar o debate sobre os meios de comunicação em nosso país por um viés educativo, de leitura crítica, problematizadora. Não que ele não exista. Ele existe e está no enfrentamento diário através de lutas travadas na batalha das ideias, mas na contra luz de outras pautas do campo também importantes, como ressaltamos. O que se pretende aqui, entretanto, é trazer a discussão sobre os meios de comunicação para o centro do debate social, coletivo, nos espaços públicos, por dentro dos Movimentos Sociais do Campo e através deles.

O momento de crise pelo qual passamos atualmente exige urgência no debate sobre os meios de comunicação. O Brasil é historicamente caracterizado pela concentração desses meios. Isso significa concentração do discurso, que se desdobra no silenciamento de diversos povos, diversas culturas, diversos saberes, especialmente no que toca as populações rurais, não urbanizadas, historicamente apagadas do espaço midiático. Em tempos de desinformação e manipulação da informação, é preciso discutir com a sociedade os meios de comunicação que temos e os que queremos, inclusive, de que forma queremos.

A crise sanitária causada pela pandemia da covid-19 obrigou as pessoas ao isolamento social, um isolamento físico e não virtual. O que significa que os meios de comunicação nesse contexto ganharam proporções ainda maiores no processo de mediação da informação e comunicação entre as pessoas, num mesmo instante em que esses mesmos meios se demonstram frágeis no sentido da segurança e do controle dessa mesma mediação.

Para além dessas questões, este mesmo contexto que se mostra dependente desses meios evidencia as desigualdades de acesso a tais espaços. Tal percepção se intensifica quando entendemos que o uso das tecnologias através dos meios de comunicação também media hoje o acesso ao ensino remoto das escolas, o acesso ao auxílio emergencial e à própria possibilidade de comunicação interpessoal.



Uma pesquisa realizada recentemente — coordenada pelo Intervezes — Coletivo Brasil de Comunicação Social, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR-NE) — evidencia as dificuldades de acesso à internet por comunidades rurais e quilombolas do nordeste brasileiro. Com o título *Territórios Livres, Tecnologias Livres*, a pesquisa foi realizada com 274 famílias de 33 comunidades dos nove estados do Nordeste entre os meses de abril e junho de 2021. O resultado aponta, por exemplo, que quase 90% dessa população não possui computador em casa, e quase 70% não tem acesso à internet.

Esse resultado expõe que, num país em que as desigualdades sociais são acentuadas, o acesso aos meios de comunicação também é restrito. Isso se desdobra, por exemplo, no alto índice de evasão escolar, no fechamento das escolas do campo, nas longas filas nas Casas Lotéricas para acessar auxílio emergencial e Bolsa Família mesmo num contexto de pandemia. E aqui é importante salientar que junto à acessibilidade é necessária a educação para os meios, educação, como já colocamos, crítica, problematizadora para que essas pessoas, uma vez incluídas no acesso, não sejam excluídas e silenciadas nesses espaços. Acessar a internet não é o suficiente. É preciso possibilitar a todas as pessoas a capacidade de compreensão crítica dos meios e seus desdobramentos sobre a realidade e, assim, possibilitar igualmente a capacidade de protagonizar a construção de uma comunicação popular, campesina, que inclua discursos e percursos reais.

Desta forma, o debate sobre os meios de comunicação com a sociedade é crucial nesse momento. Precisamos pensar um processo educativo e formativo sobre essa discussão na base, em nossos espaços e em nossas comunidades. Os Movimentos Sociais do Campo, através de suas práticas e de sua história de luta capaz de mobilização popular, de processos educativos e formativos da subjetividade dos sujeitos, podem ser espaços para trazer o protagonismo deste debate para o centro das discussões.

Isso não significa anular as pautas prioritárias de luta, mas somar-se a elas também através desse debate, entendendo que são também nesses espaços que tais batalhas acontecem. Para isso, partimos do pensamento de um dos nossos maiores intelectuais brasileiros, através da comunicação que nos caracteriza: a comunicação popular, crítica e libertadora. A comunicação contra-hegemônica capaz de realizar o enfrentamento por meios de comunicação democráticos e públicos.



## Referências Bibliográficas

- DANTAS, Marcos. O capital é a rede: 25 teses sobre meios de comunicação e capitalismo. **Projeto Brasil Popular**, GT de Sistema de Comunicação. pp. 52-64. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 4ª ed., São Paulo, Loyola, 2004.
- \_\_\_\_\_. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011, p. 333-361. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- GOMES, Pedro Gilberto. **O jornalismo alternativo no projeto popular**. São Paulo: Paulinas, 1990.
- GUIDANI, Joel Felipe; ENGELMANN, Solange I. A comunicação popular e alternativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: história e contexto de uma luta contra-hegemônica (MST). **Revista Brasileira de História da Mídia**, vol. 1, n. 1, jan./jun. 2012, pp. 61-70. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/rbhm/ed01/artigos/06.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2020.

INTERVOZES – Coletivo Brasil de Comunicação Social. Territórios livres, tecnologias livres. 2021. Disponível em: <<http://territorioslivres.online/>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**: el comunicador popular. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. ed., Brasília: UnB, 2011.

MELO ALMEIDA, Denise Mesquita de. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais. **EccoS Revista Científica**, vol. 11, nº 1, enero-junio 2009, pp. 141-156.

MPA. **O movimento**. s/d. Disponível em: <<https://mpabrasil.org.br/historico/>>. Acessado em: 03 nov. 2020.

PAIVA, Raquel. Contra-mídia-hegemônica. In: COUTINHO, Eduardo Granja (org.). **Comunicação e contra-hegemonia**: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

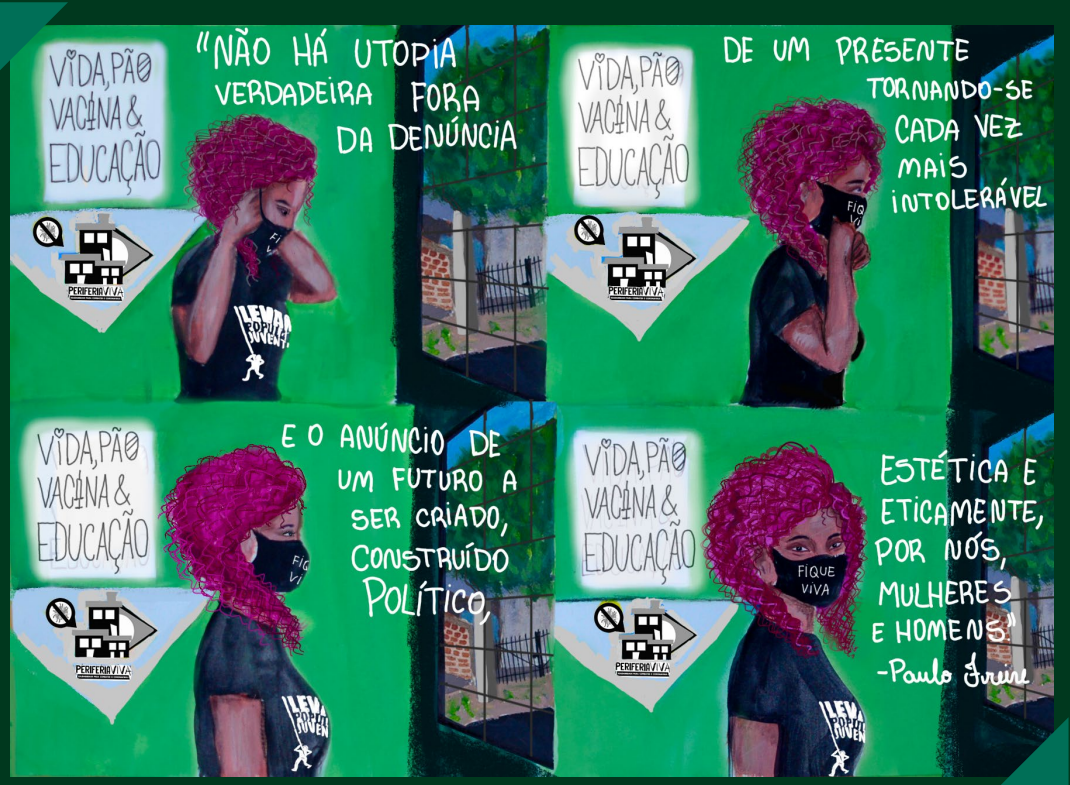
PERUZZO, Círcia Krohling. **Comunicação nos Movimentos Populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Revisitando os conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom. **Anais...** 6 a 9 set. 2006, pp. 1-17.

\_\_\_\_\_. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. **ECO-Pós**. v. 12, maio-agosto 2009, p. 46-61.

\_\_\_\_\_. Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. In: **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia. Porto Alegre, v. 24, n. 1, janeiro-abril 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2017.1.24207>>. Acessado em: 03 nov. 2020.

SILVA, Merli Leal. Pedagogia freireana na perspectiva da educomunicação popular. **Rev. Ed. Popular**. Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 4-19, set./dez. 2019.



**Julia Duran Martinez (Levante Popular da Juventude) // SP, Brasil** *"Vive, livre, sobreviva é sobre as dificuldades cotidianas que enfrentamos, sobre se cuidar como um ato revolucionário, pois estar viva já é uma vitória. É entender profundamente a conjuntura que enfrentamos, entendendo seus conflitos, que está na essência da vida, suas contradições que trazem desafios mas também potencialidades. É sobre no meio do caos se enraizar em nossas convicções e achar caminhos, através da solidariedade de classe, se ver nos nossos companheiros e através da luta, esperar um novo mundo."*

# O processo de conscientização de jovens a partir do envolvimento em ações do Levante Popular da Juventude em Belo Horizonte-MG

**Lucas Soares Rodrigues<sup>1</sup>, Maria Luísa Magalhaes Nogueira<sup>2</sup> e Verônica Moraes Ximenes<sup>3</sup>**

- 
- <sup>1</sup> É mestre em Psicologia, com área de concentração em Psicologia Social, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Psicologia, com ênfase em Processos Psicossociais, pela mesma universidade (2017). Cursa especialização em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é assessor técnico na Associação Estadual de Defesa Ambiental e Social (AEDAS), atuando na assessoria técnica independente aos atingidos e atingidas pelo rompimento da barragem da Vale S.A. em Brumadinho-MG. É militante do Levante Popular da Juventude e da Consulta Popular.
  - <sup>2</sup> Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente coordena a Especialização em Transtornos do Espectro do Autismo e é integrante e co-coordenadora do LEAD (Laboratório de estudo e extensão em autismo e desenvolvimento) e do PRAIA (Programa de Atenção Interdisciplinar ao Autismo), todos vinculados à UFMG. É Doutora em Geografia/UFMG (2013), com tese sobre a produção do espaço e a experiência subjetiva contemporânea, tendo realizado estágio de doutorado sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Possui mestrado em Psicologia/UFMG (2004) e é psicóloga. Desenvolve pesquisas e projetos de extensão na temática Transtornos do espectro autista. Pesquisa e atua na interrelação entre diferença, espaço, alteridade e produção de subjetividade. Mãe de um menino, esteve em licença maternidade em 2011.
  - <sup>3</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (1992), Doutora em Psicologia - Universidad de Barcelona (2000) e Pós-Doutorado em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). É professora Titular da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-graduação em Psicologia. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia -UFC. Coordenadora do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM), que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em Psicologia Comunitária. Direciona suas atividades acadêmicas nos seguintes temas: psicologia comunitária, implicações psicossociais da pobreza, políticas públicas, contextos de vulnerabilidade social, pessoas em situação de rua e outros. Pesquisadora do CNPq - PQ-2.

Resumo // Este artigo apresenta parte das discussões realizadas na dissertação de mestrado intitulada Modos de vida e enfrentamento à pobreza de jovens através de ações do Levante Popular da Juventude. Trata-se de uma pesquisa militante em psicologia social, apoiada no materialismo histórico-dialético, realizada junto ao movimento na Pedreira Prado Lopes, periferia de Belo Horizonte -MG. Seu objetivo foi compreender se e como o envolvimento de jovens em ações do Levante Popular da Juventude tem potencializado o surgimento de estratégias de enfrentamento à pobreza multidimensional, utilizando do conceito de conscientização para análise. Utilizou-se metodologia qualitativa, com entrevistas e observação participante. A conclusão é que a vivência dos jovens no movimento colabora para o processo de reconhecimento de si e do mundo, de maneira que consigam ressignificar suas experiências individuais e coletivas, abrindo uma janela de possibilidade para as organizações populares desenvolverem iniciativas de luta popular para a transformação de suas realidades.

Palavras-chave // juventude; conscientização; pobreza multidimensional

## Introdução

Este texto apresenta parte das discussões realizadas na dissertação de mestrado intitulada Modos de vida e enfrentamento à pobreza de jovens pobres através de ações do Levante Popular da Juventude, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa militante apoiada no materialismo histórico-dialético inserida no campo de estudos das implicações psicossociais da pobreza pela via do arcabouço teórico da Psicologia Comunitária, entendendo esta como uma área da Psicologia Social da Libertação (GÓIS, 2005).

Compreendendo a pobreza enquanto um fenômeno multidimensional (MOURA, *et al*, 2012; GUZZO, 2016; CIDADE, 2019), o texto discute a conscientização (FREIRE, 1979) enquanto conceito de análise do processo de enfrentamento de jovens envolvidos em ações do Levante Popular da Juventude. Para a compreensão de tal fenômeno, foi realizado um percurso metodológico que se constituiu de um período de observação participante, com registro em diário de campo, em atividades do Levante Popular da Juventude na Pedreira Prado Lopes, na periferia de Belo Horizonte -MG. Em seguida foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois militantes do movimento, e entrevistas mediadas pela autofotografia com duas jovens participantes do Podemos +, o cursinho popular do movimento.

A pesquisa apontou que a vivência dos jovens em movimentos sociais colabora para o processo de reconhecimento de si e do mundo, de maneira que os jovens consigam ressignificar suas experiências individuais e coletivas, abrindo uma janela de possibilidade para as organizações populares desenvolverem iniciativas coletivas de luta popular para a transformação de suas realidades.

## Metodologia

Foi realizado um período de observação participante com registro em Diário de Campo, recurso que para Montero (2007) contribui para memória e se torna uma importante fonte de ideias para o pesquisador, mantendo também a riqueza situacional da investigação. O período de observação participante ocorreu de janeiro à julho de 2019, e foram acompanhadas atividades como a roda de

capoeira – outrora vinculada ao movimento – e as atividades do Podemos +. Neste momento, já atuava como educador do cursinho e passei também a atuar em sua coordenação, inserção que se manteve após o recorte temporal da pesquisa.

Durante observação participante emergem no campo da pesquisa muitas pessoas, entre educadores, educandas, militantes do movimento, funcionários da escola onde o cursinho ocorre e moradores da comunidade. Buscando evitar a apresentação excessiva de informações, a tabela abaixo sumariza apenas as pessoas que aparecem nas análises deste texto, apresentada abaixo com nomes fictícios escolhidos arbitrariamente:

**Tabela 1.** Participantes da observação participante

<b>Nome</b>	<b>Relação com a Pedreira Prado Lopes</b>	<b>Relação com o Levante Popular da Juventude</b>
Patrícia	Foi moradora, hoje mora em bairro próximo	Educanda do cursinho
Karina	Moradora	Educando do cursinho
Victor	Morador	Educando do cursinho
Gustavo	Moradora	Militante
Kelen	Moradora	Militante
Sabrina	Moradora	Militante - saiu do movimento durante a pesquisa
Leandro	Morador de bairro próximo	Militante

Fonte: elaborado pelo autor

Entre agosto e setembro de 2019 foram realizadas as entrevistas em profundidade. Foi adotado o recurso da entrevista em razão deste instrumento, já bem estabelecido na pesquisa em psicologia, ter o potencial de acessar não apenas linhas de fatos históricos, mas também dados subjetivos (BONI; QUARESMA, 2005), como a percepção, as crenças, valores e os modos de vida dos jovens. A tabela abaixo apresenta os jovens entrevistados, com nomes fictícios escolhidos por eles:



**Tabela 2.** Entrevistadas/os

Nome	Idade	Relação com a Pedreira Prado Lopes	Relação com o Levante Popular da Juventude	Entrevista em profundidade
Chisto	29 anos	É morador desde 2016.	Militante, deixou o movimento durante a pesquisa.	Semiestruturada
Pedro	29 anos	Não é morador	Militante, contribui na articulação de ações no território	Semiestruturada
Perséfone	20 anos	É moradora do Bomfim, bairro ao lado da Pedreira, e frequenta o cursinho na Pereira	Educanda do cursinho popular	Mediada por autofotografia
Ashley	19 anos	Mora em Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte e frequenta o cursinho na Pereira	Educanda do cursinho popular	Mediada por autofotografia

Fonte: elaborado pelo autor

Até o momento da primeira entrevista, estava previsto um segundo encontro para aplicação de um questionário socioeconômico. Entretanto, passadas as entrevistas, a avaliação foi de que o questionário não caberia mais como instrumento de coleta de dados, uma vez que os procedimentos anteriores forneceram informações suficientes para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

Por fim, as produções advindas do Diário de Campo e das Entrevistas foram analisadas segundo a técnica de Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011; GOMES, 2013), com auxílio do *software* Atlas Ti 7.5.18. Após transcrição e leitura preliminar, os documentos foram anexados ao *software* em um mesmo projeto, permitindo o processo de categorização a partir dos objetivos da pesquisa e sustentado pelo seu regencial teórico. Em seguida aos primeiros esforços de categorização, optou-se pela divisão da análise em dois projetos, de forma que o primeiro abarca as categorias relacionadas aos modos de vida dos jovens, enquanto o segundo diz respeito aos processos de conscientização (FREIRE, 1979). Este segundo é o objeto de discussão deste texto.

## Discussão

### *Conscientização como fenômeno psicossocial de enfrentamento à pobreza*

A conscientização é um conceito muito popularizado a partir da obra do educador popular Paulo Freire, apesar de não ter sido criado por ele, é central no desenvolvimento de sua proposta de educação popular. Para Freire (1979, 1982) as características de uma sociedade produzem tipos de consciências distintas, uma vez que a relação entre o indivíduo e a coletividade se distingue. De fato, a psicologia histórico-cultural demonstra que o psiquismo se constitui na relação do indivíduo para com os outros de uma cultura compartilhada, tendo a linguagem como ferramenta de mediação (VYGOTSKY, 2004), corroborando assim para a posição de Freire (1982).

Outros autores (GÓIS, 2005; CABRAL *et al.* 2015; VIEIRA; XIMENES 2012) já buscaram aproximar os termo conscientização em Freire (1982) e o de consciência em Vygotsky (2004), uma vez que ambos têm como base o materialismo histórico-dialético. Para Cabral *et al.* (2015) os autores se aproximam por compartilharem a dimensão política, a mediação social e a atividade como constituinte de tais conceitos. Por um lado, Vygotsky (2004; 2010) demonstra que a consciência individual se constrói por meio da atividade humana mediada pela linguagem compartilhada, de outro Freire (1982) defende que apenas pela ação coletiva em direção a transformação social se pode ocorrer o processo de conscientização. Contudo, há de se destacar que enquanto Vygotsky (2004; 2010) se debruça sobre a compreensão da formação do psiquismo, Freire (1979, 1982) refere-se à conscientização enquanto fenômeno político, trata-se da consciência política.

Para Freire (1979, 1972) há tipos específicos de consciência, cujas características estão constitutivamente relacionadas ao tipo de sociedade em que o indivíduo está inserido. O primeiro tipo de sociedade é a sociedade fechada, marcada pela violência, pela dominação, pela dependência e pelo distanciamento da elite e o povo (FREIRE, 1982). Trata-se de sociedades marcadas pelo silêncio e a submissão (FREIRE, 1982), as condições objetivas impõem aos sujeitos problemas vitais e preocupações mais imediatas (FREIRE, 1979, 1982), limitando a capacidade de apreensão da realidade (VIEIRA; XIMENES, 2008). Nestas sociedades

predominam a consciência de tipo semi-intransitiva, caracterizada por uma quase imersão dos sujeitos à sua realidade (FREIRE, 1982), a qual é compreendida de forma cristalizada e fatalista (VIEIRA; XIMENES, 2008), prescrita pelos desígnios divinos (FREIRE, 1982)

O segundo tipo de sociedade são as sociedades em transição (FREIRE, 1982). Estas são marcadas pela emergência do conflito entre o velho e o novo, a distância entre as elites e o povo diminuem permitindo certo diálogo (VIEIRA; XIMENES, 2008). Permanecem elementos das sociedades fechadas, mas a sociedade pode se mover em direção à sua transformação, contudo este processo que pode levar a libertação também é momento propício para golpes e movimentos reacionários (FREIRE, 1982). A exemplo, Freire considerava a que sociedade brasileira era uma sociedade deste tipo logo a data do golpe cívico-militar de 1964.

Quanto ao tipo de consciência, as sociedades fechadas são marcadas pela chamada consciência transitiva ingênua. Nesta a capacidade de compreender os problemas sociais se amplia, mas não há uma fronteira com a consciência semi-intransitiva (FREIRE, 1982). Assim, em um primeiro momento da transitividade há a consciência transitiva ingênua, momento em que há uma apreensão maior das problemáticas, mas estas são movidas mais pela polêmica que pelo diálogo (FREIRE, 1983). Este tipo de consciência muito lembra a conjuntural atual, uma vez que é propícia ao fanatismo (VIEIRA; XIMENES, 2008)

O terceiro tipo de consciência é a consciência transitivo-crítica e está vinculado às chamadas sociedades abertas e genuinamente democráticas (FREIRE, 1979, 1982, 1983). Este tipo de consciência está intimamente ligada ao diálogo e a construção coletiva, há uma interpretação aprofundada da realidade e dos problemas, substituindo explicações míticas por explicações de princípios causais (FREIRE, 1983). É, portanto, uma consciência mais aberta, dialógica e indagadora (VIEIRA; XIMENES 2008).

Uma leitura desatenta do processo de conscientização pode levar a interpretações do conceito a partir de um marco moral (XIMENES; VIEIRA, 2012) ou mesmo o acionando hierarquizações, especialmente a partir da epistemologia eurocêntrica (GONÇALVES, 2019). É importante indicar que uso de termos como mágico, mítico e ingênuo para a descrição dos diferentes tipos de consciência não se assemelha ao processo de hierarquização cultural que a colonialidade do poder desenvolve a partir de uma epistemologia eurocêntrica (QUIJANO, 2000; GONÇALVES, 2018, 2019). Freire (1979, 1982, 1983) não assume uma posição

hierárquica de cosmovisões, na verdade, demonstra que o processo de dominação e dependência aliena o ser humano e compromete sua ação na cultura, buscando anular aspectos culturais e introjetando o dominador como referencial de identificação (FREIRE, 1979).

Nas palavras de Freire (1979),

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (pp. 16-17)

Assim, as elaborações de Freire (1979, 1982, 1983) não buscam a hierarquização dos diferentes aspectos culturais, mas sim uma análise do nível de possibilidade que os sujeitos têm de ação-reflexão sobre os processos sociais que estão inseridos. Para além, não se trata do processo de mudança de um ponto inicial a um ponto final estabelecido, este é um movimento de convencimento, não de conscientização (VIEIRA; XIMENES, 2012).

De fato, existe uma dimensão de anúncio da mudança por parte dos movimentos que se dispõem a mudar de forma revolucionária a realidade atual, contudo o anúncio deste “pré-projeto” (FREIRE, 1982, P.78) emerge da denúncia e se viabiliza pela práxis (FREIRE, 1982). Ou seja, o anúncio da transformação não é construção idealizada dela, trata-se de uma denúncia (denúncia + ação), só possível de ser realizada pela práxis em comunhão com o povo.

Outros autores (RUSKOWSKI, 2012; ARAÚJO, 2016, PALUDO *et al*, 2016) apontam que a ação política do Levante sinaliza que, ao buscar absorver as mais diferentes pautas da juventude, o movimento aponta para a busca de uma síntese entre compreender a realidade, anunciar um projeto e construir

conjuntamente a transformação. Assim, a ação do movimento ocorre sobre os modos de vida dos jovens, de forma a construir coletivamente saídas para seus problemas e expectativas.

Para Silva *et al* (2016) o enfrentamento à pobreza tem relação com a vivência cotidiana dos sujeitos, é uma forma de ação conjunta de ampliar as respostas cognitivas, comportamentais e afetivas para lidar com a situação vivenciada. Em semelhança, para Cidade (2019) as estratégias psicossociais de enfrentamento são um conjunto de formas de lidar com as adversidades em um determinado contexto histórico-cultural e integra a capacidade de resignificar a realidade e agir sobre ela. A autora propõe um modelo de condições para o enfrentamento e a transformação social que é composto de *continuum* em que o enfrentamento é constituído por um primeiro nível de reação, seguido de um segundo nível de adaptação e, subsequente a este, é possível o estabelecimento de um processo de transformação social.

O nível de reação refere-se a situações em que o sujeito tem de emitir uma resposta imediata às situações que vive, trata-se de uma vivência com pouco acesso a recursos financeiros e redes de apoio social mais práticas (CIDADE, 2019). Por essas características, encontra-se no nível reação a prevalência da consciência semi-intransitiva (FREIRE, 1979, 1982, 1983). Já o nível da adaptação é quando o sujeito possui melhor acesso aos recursos financeiros, há o estabelecimento de redes de apoio social que vão além das necessidades imediatas, as relações de solidariedade podem ir surgindo e a identidade cultural pode ser mais valorizada (CIDADE, 2019).

No momento da adaptação o sujeito consegue ampliar sua capacidade de apreensão e ação na realidade (CIDADE, 2019), é, portanto, o momento de prevalência da consciência transitiva-ingênua (FREIRE, 1979, 1982, 1983). O terceiro momento é a transformação que segue o enfrentamento, quando o sujeito tem acesso às políticas públicas, as organizações comunitárias e populares estão fortalecidas e, com acesso aos direitos fundamentais, o sujeito pode agir para a transformação (CIDADE, 2019). É, portanto, o momento de prevalência da consciência transitiva-crítica (FREIRE, 1979, 1982, 1983).

Existe uma aproximação entre o modelo de capacidade de enfrentamento e transformação social proposto por Cidade (2019) e o processo as descrições sobre os tipos de consciência e o processo de conscientização de Freire (1979, 1982, 1983). Tal aproximação nos permite compreender a dimensão psicossocial

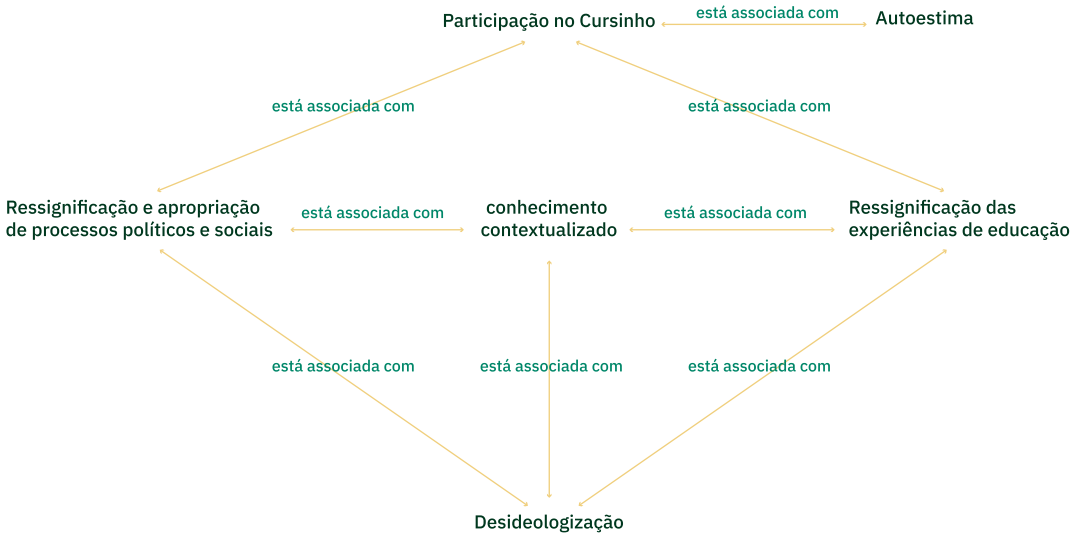
do processo de conscientização. As ações do Levante Popular da Juventude estão compreendidas no nível de adaptação do modelo de enfrentamento. As ações presentes na observação participante envolvem jovens que já possuem algum tipo de apoio social e acesso à direitos. São jovens que vivenciam situações de privação e dominação, mas que já conseguem contar com um aporte que permite agir de maneira mais planejada às adversidades que vivenciam,

os sujeitos já ultrapassaram a etapa anterior de reação e ensaiam ações de maior apropriação reflexiva da realidade, com abertura para a problematização e reconhecimento do potencial da articulação comunitária para a mudança das condições locais (CIDADE, 2019, p. 243)

Para Cidade (2019), no momento da adaptação se não há acesso a espaços coletivos de transformação, o indivíduo dirige sua capacidade criativa para a busca de soluções individuais. Por exemplo, acesso à educação superior, por estar relacionada com a melhoria da qualidade de vida (D'AVILA *et al*, 2011), pode se apresentar como um caminho individual de enfrentamento. Contudo a ação do movimento neste momento marca um diferencial. Por mais que os jovens possam buscar no cursinho Podemos + um meio para o acesso à educação na perspectiva despolitizada e ideologizada, a participação no cursinho permite que os jovens experimentem espaços de construção coletiva que impulsionam um movimento de criticidade.

Assim, entendo que as ações do movimento buscam a construção de uma rede de solidariedade, são espaços de construção de apoio social popular, que surgem como resistência e alternativa. As ações se baseiam por um processo de denúncia das privações experimentadas pela juventude, bem de anúncio da construção coletiva de suas soluções. Assim, tanto entre os militantes quanto entre as educandas há o início de um movimento de transição entre a consciência transitiva-ingênua e a consciência transitiva crítica, em que os jovens transformam suas visões sobre si e sobre o mundo. A figura abaixo compreende este processo entre os jovens do cursinho:

**Figura 1.** Mapa Categórico: Conscientização/Educandas



Fonte: Elaborado pelo autor

Baseado na educação popular, a participação do cursinho não se limita a uma posição passiva da educação bancária (FREIRE, 1983). Apesar de possuir um núcleo de coordenação, chamado de núcleo pedagógico, o planejamento do cursinho é feito de forma coletiva, permitindo aos jovens tomar decisões acerca de seu processo educativo. Um momento especial são as chamadas reuniões da comissão político-pedagógica, composta por educadores e educandos, estes espaços são apropriados para avaliação do cursinho e compartilhamento de experiências e pontos de vista. Destaco o compartilhamento de Patrícia em uma destas reuniões, conforme diário de campo:

Primeiro ela disse que acha que está ‘super militante’ agora, que está até chata de tanto falar disso, contou que votou no Bolsonaro e que lembra da filha comentar que ele ia fechar a escola dela, e agora ela entende que ele quer fechar a escola que ela quer entrar (a universidade). Contou que mudou diversas opiniões e que abriu os olhos pra várias coisas, através do cursinho e da leitura de Brasil de Fato. O que mais me marcou, contudo, é a resignificação que ela fez da educação; ela disse que

há anos faz o ENEM mas nunca tomou isso com empenho que tomou esse ano, e o cursinho foi um bom suporte, ela disse que passou a dar mais valor à sua educação, e por consequência passou a dar mais valor à educação de sua filha e começou incentivar mais e acompanhar mais a vida escolar desta. (DC, 25 de maio de 2019)<sup>4</sup>

O impacto do envolvimento da educanda parece, assim, ter repercussões sobre seu comportamento e até mesmo geração seguinte de sua família, ao dar mais valor à educação da filha. Em outra situação, durante o ato da Greve Geral, disse que já era parte do Levante e queria uma bandeira (DC, 14 de junho de 2019), fala que repetiu em outras ocasiões. A educanda estuda para concurso público, mas já declarou também interesse em fazer sociologia (DC, 27 de junho de 2019).

A percepção de construção coletiva também se encontra no relato da reunião ocorrida ao fim do semestre, quando Perséfone ao avaliar o andamento do cursinho em relação à esta reunião de maio:

A Perséfone disse que sente que a gente evoluiu desde a última reunião, destacou que debatemos assuntos muito interessantes, disse que os educadores sempre evoluem temais atuais nas explicações e usou por exemplo o caso da questão do petróleo. Relatou que o tema foi discutido em sociologia, mas também em outras disciplinas como geografia quando o professor estava discutindo geografia física e explicou a situação da Petrobrás. (DC, 18 de julho de 2019)

A construção de conhecimento contextualizado é tida por Paulo Freire (1983) como essencial à uma prática educativa direcionada a liberdade e ao processo de conscientização. Tal processo permite as educandas a ressignificação e apropriação de processos políticos e sociais, como podemos ver no relato de Ashley:

Por exemplo, deixa eu ver... É... Eu sei que essas pessoas que têm muita terra, grande, tipo têm muita mais muita terra mesmo no Brasil, eles ganharam isso... Isso vem há anos atrás lá da Europa, de quando Portugal invadiu o Brasil aí deram terras pras pessoas, daí essas pessoas

---

4 Neste texto, citações ao Diário de Campo serão expressas com a sigla DC, seguido da data.



é... Ficaram sendo donas daquelas terras. E quem tem grandes terras são essas pessoas de várias e várias linhagens. Então eu acredito, então acredito que ela não saiba disso. Isso seria algo interessante dela saber também, tanto do pessoal lá do interior porque eu não faço a mínima ideia de como é que eles tem aquelas terras no entorno, de como é que eles foram parar lá. E ela teria uma base disso, que ela mora lá e também não sabe. (Ashley, 2019)<sup>5</sup>

A percepção de um conhecimento contextualizado desperta na jovem o interesse de compartilhá-lo com os familiares que vivem em condições afetadas pelo conhecimento que adquiriu. Ou seja, há um endereçamento do conhecimento para a coletividade. Perséfone, em sua entrevista, também relata a mudança na percepção de elementos da realidade, narrando um processo de desideologização (FREIRE, 1979) acerca da ideologia da meritocracia:

P: É, não, é... no caso a gente pensa assim, é, muita gente fala 'ah, porque se você se esforçar você consegue, que não sei o que', não é assim, as oportunidades não são as mesmas pra todo mundo, nem todo mundo vai conseguir por causa do esforço, não é esforço que vai te fazer seguir pra frente, ajuda mas não é aquilo que vai fazer a diferença, entendeu?

L: Você sempre pensou assim?

P: Não. Eu comecei a pensar assim recentemente mesmo. Tanto com as coisas do cursinho, quando com as coisas fora mesmo. Acho que é, que como eu falei, a mente clareou assim sabe? Até então, até meu ensino médio mais ou menos, eu ainda achava que com esforço, com dedicação, a gente realmente conseguia passar, a gente conseguia aquilo que a gente queria, mas as oportunidades não são as mesmas pra todo mundo, não tem como, assim, no sistema que a gente vive hoje, não tem como você se equiparar com alguém que estudou numa escola particular, que tem 'n' oportunidades, enquanto a gente estudou numa escola pública

---

5 Neste texto, referência às entrevistas serão apresentadas entre parênteses, com nome da/o entrevistada/o e ano.

que o ensino não era o mesmo que o ensino de uma escola particular, totalmente diferente (Perséfone, 2019)

Na dimensão da apreensão dos fenômenos políticos, o envolvimento com o cursinho também permite a ressignificação das vivências educativas anteriores. As jovens comparam suas vivências anteriores de educação formal, compreendendo-as como espaços de educação bancária (FREIRE, 1983). A horizontalidade nas relações estabelecidas no cursinho é avaliada como um diferencial em relação as experiências anteriores:

P: Por exemplo, na escola a gente tá ali todo muito em fileira, assim, não pode conversar com o coleguinha, tem aquela coisa assim de tá, de ter o mapa de sala, então a sala é toda organizada de um jeito e tals... no cursinho não, a gente é organizado em um círculo assim, uma meia-lua né, e, e isso faz uma diferença imensa, a gente tá ali em contato um com o outro, a gente consegue ver o outro, a gente tem uma visão mais clara ali da, da, da aula, do professor, do que tá explicando, que a gente consegue concentrar melhor, parece sabe, quando tem, tá ali na fileira direitinho, tá com aquele monte de gente na sua frente, tá olhando que o outro tá fazendo, o que tá acontecendo, começa a distrair, começa a conversar, então é totalmente diferente, até no jeito de organizar. (Perséfone, 2019)

O envolvimento no cursinho é assim percebido como fator de mudança na postura individual frente ao mundo, Ashley conta que o envolvimento com o cursinho permitiu de se apropriar de temas como a política: “sobre política por exemplo, até mesmo religião, sobre... sobre o nosso Brasil, coisas que eu não fazia ideia na escola” (Ashley 2019). Para além, Perséfone destaca que também percebe uma mudança no envolvimento com o cursinho, segundo a jovem:

P: Mas é, tanto a minha postura mudou, meu jeito de, de sentar numa cadeira, por exemplo, quanto os meus pensamentos, assim sabe? A gente via muita fake news, muita coisa de internet, sobre política, sobre, enfim, ‘n’ coisas, e aí a gente aqui no cursinho é muito esclarecido sobre tudo sabe? É um clareamento assim que dá na mente

L: É?

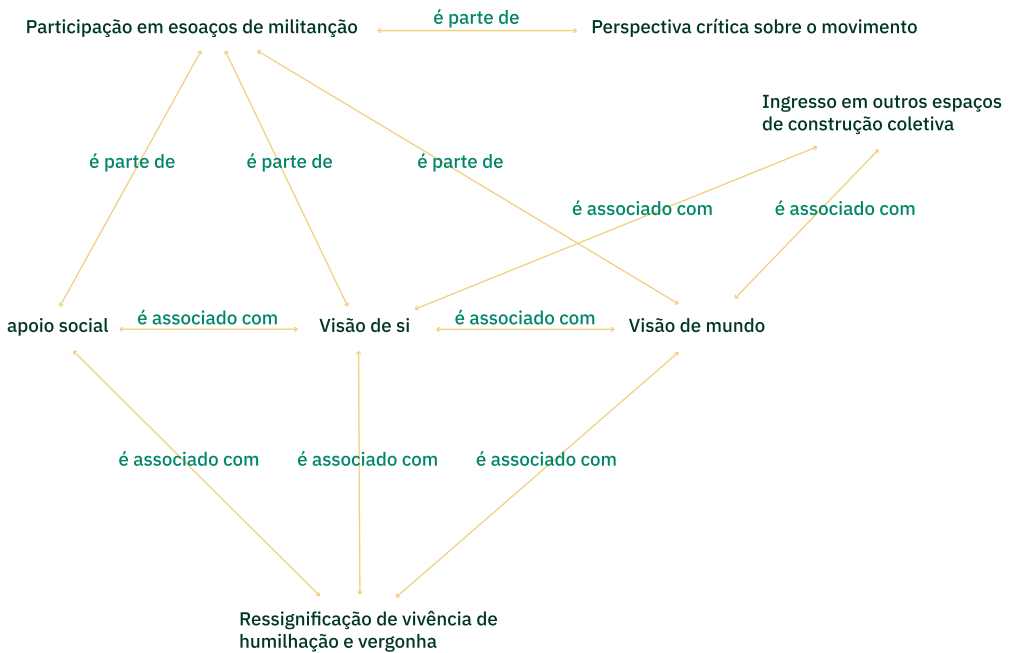
P: É

L: Você falou como você senta na cadeira diferente...?

P: É, eu comecei, é, e eu, eu, andava sempre curvada, tanto na rua porque eu sempre fui muito tímida e muito de cabeça baixa, num olhava pros olhos assim, eu não consigo com alguém olhando no olho. E ai eu passava na rua eu olhava assim e não conseguia muito olhar pra cara das pessoas mesmo. E aí eu fui desenvolvendo assim, a gente foi tendo aula no cursinho, e ai foi passando o ano, hoje em dia eu já consigo ter uma postura melhor, andar ereta na rua assim, ter mais confiança, e, e, saber que tipo as coisas que a gente passa no dia a dia, não é só a gente que ta passando, muita gente ta passando também, entendeu? então tipo, isso dá uma confiança a mais pra gente, pra gente poder erguer a cabeça e seguir em frente. (Perséfone, 2019)

Os relatos aqui apresentados sinalizam que o envolvimento das jovens com o cursinho tem sido um importante caminho para o estabelecimento de estratégias psicossociais de enfrentamento à pobreza (CIDADE, 2019). As crenças ideologizadas aos poucos vão dando lugar a perspectivas mais crítica sobre o mundo, ao mesmo tempo em que são experimentados afetos positivos que impactam na autoestima dos jovens. Aponta-se um movimento de transição entre a consciência intransitiva-ingênua e a consciência crítica (FREIRE, 1979). Contudo há de se advertir que não quer dizer que esta transição esteja concluída, mas sim que há potência para seu desenvolvimento, uma vez que ainda há um envolvimento apenas inicial com experiências de organização coletiva.

Já entre os militantes, estando inseridos em um processo de organização coletiva de um movimento, outras implicações são percebidas. A imagem abaixo representa o processo de conscientização entre os militantes:

**Figura 2.** Mapa Categorial: Conscientização/Militantes

Fonte: Elaborado pelo autor

O movimento é percebido como um forte fornecedor de apoio social de todos os tipos. Para Pedro, por exemplo, o movimento é a principal fonte de apoio, ao perguntá-lo quais espaços de apoio ele possui sua resposta foi: “Olha, é mais o movimento, é mais o movimento na verdade” (Pedro, 2019). O envolvimento com o movimento proporciona aos jovens contato com uma diversa rede de contatos. A participação em espaços de compartilhamento de experiências, bem como os de formação política, são vistos como espaços de transformação:

Foi, com certeza, porque aí eu conheci pessoas, né, da Frente Territorial, da Frente Estudantil de vários lugares do Brasil [...] E aí tinha um momento sempre inicial, que a gente tava começando essa militância, que era o momento de depoimentos das pessoas né, aí as pessoas contavam coisas que tinha acontecido com elas pra elas se identificarem como pessoas negras, porque nem elas sabiam que elas eram negras, e nem muito menos eu, porque eu não sabia que existi raça no sentido de

racismo ou, de raça mesmo, não sabia. É... então nesses espaços através dos depoimentos eu me choquei porque eram depoimentos parecidíssimos com o meu, com a minha história, e depois a formação vinha e falava ‘olha isso vem daqui, daqui, daqui, daqui’ então pontuava de uma maneira mais profunda. é... então pra mim foi uma transformação muito grande, num primeiro momento eu compreendi essa questão da raça como uma, uma noção que explicava o porque eu era inferior, porque as pessoas viam como inferior, então eu assimilei essa questão do negro como sendo alguém inferior num primeiro momento, por causa desses depoimentos drásticos, por causa dessa dores né que a a gente compartilhava. (Chisto, 2019)

O processo de identificação e debate permite uma ação-reflexão de Chisto em relação as suas experiências anteriores de humilhação e vergonha (ZVALETA, 2011). O que era experimentado de forma individual passa a ser coletivizado, construindo-se como apoio emocional. Para além, Chisto relata que a militância no Levante proporcionou o contato e a construção coletiva: do

do ponto de visto dos negros, do que era ser negro, então hoje em dia para mim é um sinal de poder e também de ancestralidade né uma ligação com a, com os índios também, que eu fui pesquisar minha história de família, eu tenho uma ligação muito forte com os índios, é.. e com também com os negros ne, e portanto com a a África e portanto com o Brasil” (Chisto, 2019)

A militância é assim um espaço de fortalecimento da identidade cultural de Chisto, sendo o resgate cultural uma dimensão importante da construção dos processos de transformação social (CIDADE, 2019). No relato de Chisto, percebe-se que processo de conscientização iniciado no movimento se estende e continua em espaços que vão além das ações dele. Ele conta que o contato com a capoeira permitiu outros tipos de compreensão da ancestralidade, que buscava levar para os espaços do Levante:

É... eu ia pra esses espaços e ia trazendo a visão que a capoeira me deu, porque eu percebi depois com o tempo que mesmo com as formações que a gente tinha dentro da militância, elas eram muito insuficientes

pra contar a história do ponto de vista do nosso povo, né? E que a capoeira contava, numa forma muito simples que é sua própria existência contar essa história né, os cantos da capoeira contam essa história, os sentidos da capoeira apontam esse caminho que foi feito né, então a capoeira ela me reconectou com os meus ancestrais e também me, me deixou a par da força dessa herança, né, porque ela própria é uma herança né, então por isso ela cumpriu esse papel de abrir esse caminho muito forte (Chisto, 2019)

Semelhante a Chisto, Pedro também relata que o envolvimento com o movimento proporcionou espaços de reflexão e formação da compressão de si no mundo:

Olha, o movimento me ajudou a perceber quem eu sou, é, racialmente sabe? me ajudou a entender a minha orientação sexual. Isso não foi outro lugar, foi o movimento, e a partir disso eu me entendi como sujeito, e como sou e que assim eu sou, e é isso sabe? que não sou pior ou melhor por ser assim (Pedro, 2019)

O apoio emocional construído nos espaços do movimento é fundamental para a construção positiva da visão de si de Pedro, como mostra o relato acima. Para além, na entrevista o jovem conta que pela convivência no movimento pode refletir sobre sua sexualidade:

É porque eu entrei, eu era hetero, né? Eu era, meu filho, tive uma pequena temporada hetero, aí depois que a gente foi percebendo, né, a partir de certas vivências, quando você convive com outras pessoas, né, que não são heteros, você fala assim 'uai gente, acho que tem algo diferente em mim, deixa eu compreender o que que é' e na medida que você convive com semelhantes você vai amadurecendo também né, na medida que essas outras pessoas também te ajudam a amadurecer isso né, isso foi algo que aconteceu bastante, né. Pessoas do movimento diretamente né, lidaram comigo no sentido de me ajudar neste processo também né, que não é fácil também, que pode ser muito violento também para muitas pessoas né, de compreender a sua sexualidade né, enfim, principalmente numa sociedade como essa, né. De pensar essa

relação, sei lá, com família, com amigos e as coisas, né. Então sobre isso o movimento me ajudou diretamente.

Assim, nos relatos dos militantes, encontramos que a militância tem sido um meio de acesso a espaços de construção coletiva de suas experiências. Os jovens encontram na construção do movimento, de seus diversos espaços, e das relações ali desenvolvidas ferramentas de apropriação do mundo. Estabelecem uma rede de apoio social que permite ressignificar suas experiências e construir, a partir da ação política coletiva, um modo de compreender os fenômenos e agir sobre eles.

A participação no movimento não é um processo acrítico, é, na verdade, um processo ativo e coletivo. Assim é possível perceber que os militantes possuem uma visão crítica da atuação do movimento, buscando compreender os limites da ação do movimento e buscando resolvê-los. A seguir discute-se algumas das questões narradas pelos jovens militantes, bem como outras observadas na pesquisa de campo.

## Contradições e desafios

Como já sinalizado, construir um projeto que contemple as diferenças, desigualdades e a diversidade de experiências entre os jovens não há de ser uma tarefa simples. Os desafios vão desde o dia a dia do trabalho de base nas ações do movimento, até as estruturas de organização e os debates sobre a tática e a estratégia política adotadas. Para Pedro, um dos principais desafios do movimento é construir o método de trabalho nas periferias:

Eu acho que pra ter mais condições de, a gente tem múltiplas experiências no Brasil, de diversas formas, sabe? É até complicado, assim as vezes, sabe? Opinar. Mas eu acho que umas das coisas que a gente temos que refletir, que pensar, é sobre como que a gente faz essa abordagem, sabe?, das pessoas, como que a gente estabelece essas relações, sabe? Porque cada um faz de uma forma, da forma, da forma como (inaudível) espaço sabe? , mas será tem uma forma melhor de se fazer isso, por que cada um faz de um jeito, tem gente que faz de uma forma ruim, tem gente que faz de uma forma boa. (Pedro, 2019)

Este desafio encontra-se exemplificado nos desafios que envolvem a construção da célula do movimento da Pedreira Prado Lopes. Observa-se a presença de Chisto e Sabrina no território foi um elemento de fortalecimento do trabalho do movimento na localidade. Estes militantes, por serem já antigos e adeptos do projeto político do movimento, podem atuar na Pedreira como mediadores (SILVA; RUSKOWSKI, 2010). Segundo as autoras, na dinâmica do trabalho em células do Levante os mediadores cumprem o papel de conectar os projetos e estratégias do Levante e do campo político aos projetos e estratégias dos jovens recrutados pelo movimento na localidade.

Contudo, essa mediação não existe sem contradições. Chisto (DC, 10 de jun. de 2019) narra dificuldades de aproximação das instâncias de direção com o trabalho na frente territorial. Para ele o movimento prioriza o trabalho na frente estudantil, e compara o peso que o movimento dá para a construção de um Congresso da UNE em relação às ações na Pedreira. Destaca também que há militantes que possuem inserção na comunidade e que poderiam construir ações no território, mas que o movimento os coloca em tarefas de direção e secretaria. Para Chisto, esta situação em relação ao trabalho da frente territorial pode ser explicada pela origem do Levante em Minas Gerais que, segundo ele, ao contrário da experiência gaúcha, que começou com ação na periferia, os grupos que deram base ao movimento em Minas Gerais atuavam no âmbito do Movimento Estudantil. Em sua avaliação há muita potencialidade para atuação no território e o trabalho de organização popular tende a aumentar, contudo se o movimento não se atentar não vingará.

Chisto conta que ele e Sabrina – que se tornou sua companheira e com quem tem um filho, na época grávida – estão saindo do movimento. Ao ser perguntado se sua saída era em razão da avaliação que faz sobre o território, ele responde que não, que estes seriam motivos para ficar, pois acredita na ferramenta e no projeto, e que saí em decorrência de mudanças em sua vida. Ao que parece de fato a saída em sido sem ruptura, o que também se confirma pela sua fala de “você não sai do Levante né, não tem uma ficha de desfiliação” (DC, 10 de jun. de 2019), que junto de sua declaração acerca do Levante mostra sua identificação com a organização.

Talvez a questão quanto ao processo de engajamento/desengajamento, seja compreender o quanto as dimensões da vida do indivíduo que o impedem de participar ativamente das atividades do movimento, ou mesmo o levam a sair (ou nem entrar), estão vinculadas à própria condição de vida, em situação de pobreza,



experimentadas por esta juventude. Nesse sentido cabe entender também até que ponto o movimento consegue dar resposta a essas questões. A geração de renda para a juventude tem sido um desafio constante do movimento, em especial nas periferias, como relata Pedro:

Não, no Brasil, né. Tipo assim, curso de cabelereiro, venda de artesanato, de coisas, de comidas mesmo, sabe? que as pessoas fazem, doces, etc. E coisas muito muito pequenas, mas que são primeiros passos pra se pensar em como que se cria isso, porque até, porque assim, criar, sei lá, uma sócio-produção além é um negócio é difícil, né? É um negócio que custoso né?, é um negócio que requer um investimento que a gente não tem, né? Então que tipo de coisa que se cria em que as pessoas de fato têm condições de fazer, de trabalhar e que oferece os mínimos retornos, né? Isso é tudo muito incipiente, ainda são muitas tentativas, muitas, muitas tentativas, né, e apesar de muitas intenções eu ainda acho faltam ainda muitos braços, né? Pra se colocar em prática, sabe?, essas tentativas ainda, sabe?, porque por mais que as ideias estejam muito boas, eu acho que ainda está faltando braço para se executar, sabe? (Pedro, 2019)

Há contradições e dificuldades também nas ações do cursinho popular. Destas se destacam a evasão de educandos, a mediação dos ritmos dos mais jovens e mais velhos, dentre outras. Uma dificuldade que se destaca é a de inserção na comunidade, mesmo possuindo uma rede potencial para inserção, o cursinho enfrenta dificuldades de fazê-lo sendo que, desde o início pude presenciar vários relatos de pessoas da comunidade dizendo que a iniciativa havia sido mal divulgada no território, inclusive na aula inaugural (DC, 18 de mar. de 2019).

Outro desafio é o engajamento da juventude nas discussões políticas promovidas pelo cursinho, apesar de ser uma turma politizada, o Núcleo Pedagógico avalia que há dificuldade em trazer os jovens para outras iniciativas (17 de jun. de 2017). Um debate promovido junto com o Leandro sobre a reforma da previdência, por exemplo, não contou com a presença dos jovens (DC, 11 de jun. de 2019). O mesmo se aplica aos atos ocorridos em defesa da educação em 15 e 30 de maio de 2019, e a Greve Geral de 14 de junho do mesmo ano. Em contrapartida há entre os mais velhos exemplos de mobilização para a ação política. É o caso de

Kátia (39 anos), que esteve presente nas três manifestações mencionadas acima, e Priscila (36 anos) que esteve na Greve Geral.

A posição adotada pelos jovens militantes de sinalizar estes desafios demonstra uma preocupação com a ação consequente do movimento. A capacidade de exercer esta crítica está vinculada ao processo de conscientização e é um esforço presente, e ao mesmo tempo um desafio, no Levante criar espaços democráticos para debate e resolução destas questões. Como bem sinaliza Paulo Freire (1982) é um grande erro das organizações revolucionárias anunciar sozinhas o seu projeto de sociedade, neste caso as entrevistas e a observação participante que o vínculo com o povo e a construção coletiva das lutas é uma preocupação central do movimento.

## Considerações finais

A pesquisa demonstra que o envolvimento dos jovens com ações do Levante Popular da Juventude tem permitido o estabelecimento de estratégias psicossociais de enfrentamento à pobreza. Tanto a participação no cursinho popular Podemos +, quanto a militância no Levante possibilita aos jovens a ampliação de suas redes de apoio social, permitindo o contato com semelhantes e diferentes, bem como se constituem espaços abertos de participação. Neste sentido, os participantes e militantes tem acesso a conhecimentos e experiências diversas e também se tornam agentes ativos do processo em que participam, possibilitando os processos de ressignificações das visões sobre si e sobre o mundo. Ou seja, permitem um processo de conscientização (FREIRE, 1979, 1983, 1984).

Também é possível perceber que há uma série de desafios ao movimento. A convivência de jovens com experiências diversas exige esforço constante do exercício da democracia interna no Levante e em suas ações. Para além, também há desafios da ordem da adaptação das ferramentas de trabalho de base, bem como de construir alternativas de enfrentamento as adversidades vividas pelos jovens, em especial no âmbito da geração de renda. A preocupação dos militantes com estas questões sinaliza que há espaços no movimento para este exercício democrático, assim como para o embricamento do movimento com as demandas da juventude que se propõe a organizar.



## Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. S. Juventude, Participação e Projeto Popular: a experiência político-organizativa do movimento “Levante Popular Da Juventude”. 2012 (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21486>

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 2ª Ed. Edições 70. 2011

BONI, V. & QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. V. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. acessos em 06 ago. 2021.

CABRAL, Daniel Welton Arruda et al . Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização” Vygotsky y Freire: los conceptos de “conciencia” e “concientización”. Pesqui. prá. psicossociais, São João del-Rei , v. 10, n. 2, p. 412-422, dez. 2015 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082015000200017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082015000200017&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 ago. 2021.

CIDADE, E. C. Estratégias psicossociais de enfrentamento à pobreza: um estudo sobre o fatalismo e a resiliência em pessoas residentes na zona rural brasileira. 2019. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Universidade Federal do Ceará. Repositório Institucional UFC <http://repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/45341?mode=full>

D’AVILA, G. T., KRAWULSKI, E., VERIGUINE, N. R. & SOARES, D. H. P. “Acesso ao ensino superior e o projeto de ‘ser alguém’ para vestibulandos de um cursinho popular”. Psicologia e Sociedade, v.23, n.2, p. 350–58, 2011. Disponível em 10.1590/S0102-71822011000200016. Acesso em 06 de ago. 2021.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. 8a. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 2a. Ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 14a. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983

GÓIS, C. W. Atividade Humana. In: Góis, C.W. Psicologia Comunitária: atividade e consciência. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire, 2005, p. 75-90

GOMES, R. A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. pp. 79-108. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013

GONÇALVES, B. S. A Dupla Consciência Latino-Americana: contribuições para uma psicologia descolonizada. Psicologia Política, v.16, n. 37, p. 397-413, 2016

GONÇALVES, B. S. Nos caminhos da dupla consciência – América Latina, psicologia e descolonização. Edição do Autor, 2019

GUZZO, R. S. L. (2016). A (des)igualdade social e a Psicologia: Uma perspectiva para o debate sobre a pobreza. In XIMENES, V., NEPOMUCENO, B., CIDADE, E., MOURA JÚNIOR, J. (Org). Implicações Psicossociais da Pobreza. p. 289-310. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016

JAUMONT, J. & VARELLA, R.V.S. (2016). A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades. Revista Direito e Práxis Vol. 07, N.13, p. 414-464, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.21833>. Acesso 06 de ago. 2021.

MARTÍN-BARÓ, I. Psicologia de la liberación. El Salvador: UCA Editores, 1998.

MONTERO, M. Influencias y desarrollos teóricos en la psicología comunitaria. Em: M. Montero. Introducción en la psicología comunitaria, (pp.115-142). Barcelona: Paidós, 2004

PALUDO, C., Santos, M. G. C. & TADDEI, P. E. D. (2016). A educação popular no Levante Popular da Juventude do Rio Grande do Sul: renovações e permanências. Revista e-Curriculum, v.14, n02, p. 545-571, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27525/20353>. Acesso em 06 de ago. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, E (org.). A Colonialidade do Saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas. CLACSO, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624090901/colonialidade.pdf>. Acesso 06 de ago. 2021.

RUSKOWSKI, B.O. Do incômodo à ação beneficente e da indignação à ação contestatória estudo sobre condições e mecanismos de engajamento nas Tribos nas Trilhas da Cidadania e no Levante Popular da Juventude. 2012 (Dissertação de mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70675/000875860.pdf?sequence=1>

SILVA, L. B., FEITOSA, M. Z. S., NEPOMUCENO, B. B., SILVA, A. M. S., XIMENES V. M. & BOMFIM, Z. A. C. Apoio Social como modo de enfrentamento à pobreza. In XIMENES, V., NEPOMUCENO, B., CIDADE, E., MOURA JÚNIOR, J. (Org). Implicações Psicossociais da Pobreza. p. 289-310. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016

SILVA, M. K.; RUSKOWSKI, B. O. (2010) Levante juventude, juventude é pra lutar: redes interpessoais, esferas de vida e identidade na constituição do engajamento militante. Revista Brasileira de Ciência Política. n. 3, p. 23-48, 2010 Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1670>. acessos em 06 ago. 2021.

VIEIRA, E. M., E XIMENES, V. M. Conscientização: Em que interessa este conceito à psicologia. Psicologia Argumento ed. 26, n.52, p. 23-33. 2008 [https://www.researchgate.net/publication/37686653\\_CONSCIENTIZACAO\\_Em\\_que\\_interessa\\_este\\_conceito\\_a\\_psicologia](https://www.researchgate.net/publication/37686653_CONSCIENTIZACAO_Em_que_interessa_este_conceito_a_psicologia)

VIEIRA, E. M.; XIMENES, V. M. Atividade comunitária e conscientização: uma investigação a partir da participação social. Barbaroi, Santa Cruz do Sul , n. 36, p. 91-112, jun. 2012 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782012000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782012000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 ago. 2021.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martin Fontes, 2004

VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martin Fontes, 2004

ZAVALETA, D. Pobreza, vergüenza y humillación: una propuesta de medición (PNUD, Ed.; Boletim-76). Revista Desarrollo Humano. (2011, agosto). <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Verguenza1.pdf>





**Túlio Carapiá e Clara Cerqueira // BA, Brasil** “Com essa imagem, pretendemos capturar o poder do povo na construção de sua própria história e, no caso da América Latina e do Brasil, na construção de suas narrativas de luta e de esperança. Esperançar é o verbo de nossos povos.”

## 4 Artigo

# Paulo Freire e uma educação para a emancipação nacional

**Silvio Romero Martins Machado<sup>1</sup>**

Resumo // O presente artigo é uma breve reflexão sobre a pedagogia de Paulo Freire. Aborda sob a perspectiva de uma educação dialógica o quanto a proposta educacional do autor contraria a própria perspectiva histórica da educação nacional e, no limite, o próprio etos da sociedade brasileira. Também se destaca no contexto da sociedade brasileira a dimensão do desafio proposto pela pedagogia freiriana que se confronta com as práticas e tradições educacionais da maioria das instituições de ensino e sua cultura. E, por fim, destacamos a necessidade de uma efetiva prática da pedagogia freiriana para desenvolver bases de pensamento e de prática emancipatórias do próprio Brasil em contexto doméstico e internacional.

Palavras-chave // Educação, Emancipação, Desenvolvimento.

---

1 Doutor em História, administrador e professor. Criador e editor de jogos para o ensino de história na empresa Cartas na História (@historiadeusar). Email: [machado.srm@gmail.com](mailto:machado.srm@gmail.com)

“A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação: no fundo, o nosso sonho - Paulo Freire.

Em seu centenário Paulo Freire merece todas as homenagens e nossa atenção. Como a maioria dos autores referenciais, Freire é mais citado do que lido e compreendido. Isso ocorre tanto à direita quanto à esquerda. A ele são atribuídas frases e ideias que ele nunca expressou. Seus livros são citados superficialmente. O que para além das peculiaridades do nosso tempo marcado pela superficialidade e instantaneidade das mensagens, é suscitado pela própria obra de Freire e pela dificuldade implícita de uma obra que é teoria e prática. Constituída de conteúdos e lições a serem transmitidas, também é conduta e atitudes a serem praticadas e reafirmadas na prática. Paulo Freire ao propor uma metodologia de inspiração socrática desafia e desacomoda.

Estudar e refletir sobre a obra de Paulo Freire é um incômodo. Exige que façamos um mergulho em nosso próprio processo educacional em âmbito escolar e familiar. E, de forma geral, as pessoas lidam mal com a necessidade de criticarem a imagem refletida no espelho. Inevitavelmente, sob a ótica freiriana, a maioria das pessoas que receberam alguma educação formal e, em escala menor, aquelas que conseguem refletir sobre esse processo ficam desconfortáveis.

Historicamente a educação no Brasil é antidialógica. O aluno é aquele recipiente vazio a ser preenchido com o saber de posse exclusiva do professor. Ao aluno são transmitidos conhecimentos em grande volume, que exigem memorização porque, em geral, estão desconectados de sua realidade e sem significado que os vincule a realidade do aluno.

De forma agravada ainda podemos retrair na perspectiva da formação da sociedade brasileira a escolástica jesuíta utilizada na doutrinação missionária dos guaranis e de outros nativos brasileiros como ferramenta para o apagamento e inferiorização da cultura nativa “incivilizada”. Numa sociedade hierarquizada sob a lógica colonial os valores e os significados das classes subalternas deveriam ser soterrados pela educação derivada da cultura “superior” do colonizador.

Nessa perspectiva de autocrítica, podemos tomar, por exemplo, um indivíduo que teve sua vida escolar e acadêmica entre os anos 1960 e 1980, período no qual ironicamente Paulo Freire produz suas obras magistrais devidamente banidas do universo educacional brasileiro sob a acusação de subversão, foi exposto nesses 20 anos a uma educação de natureza conteudista aprendida pela memorização sob o



imperativo de obter-se boas notas e ingressar na universidade. Naturalmente é um exemplo recortado em termos socioeconômicos. Eventualmente numa das escolas frequentadas por esse indivíduo ele terá se deparado com um ou mais professores que se referiam aos alunos pelos seus respectivos números da lista de chamada ao invés de utilizar seus nomes. Mais adiante, para completar esse exemplo, se esse indivíduo estudou, por exemplo, administração, deparou-se não só com expressões e estrangeirismos dos manuais adaptados do estrangeiro, mas, sobretudo com uma orientação de valores e significados direcionados para tornar-se um empregado do capital estrangeiro. Estudantes de administração na época deveriam saber de cor os “cases” das corporações estrangeiras, via de regra norte-americanas, e almejar empregar-se numa dessas corporações.

No plano da educação recebida em casa, a ausência do diálogo também é reflexo dessa mesma lógica da modelagem do indivíduo que deve seguir as orientações recebidas. É o recipiente a encher-se. As referências educacionais fluem sempre de fora para dentro do indivíduo, num processo passivo. Se há alguma elaboração, essa ocorre de forma silenciosa de forma adaptativa ou de resistência. A educação doméstica também é domesticação. É antidialógica, passiva e disciplinadora. Claro que o exemplo acima não é totalizante das experiências educativas em âmbito escolar e familiar, mas cremos exemplificar grande parcela da experiência dos indivíduos dessa geração contemporânea à produção de Freire.

Nesse contexto é fácil perceber a subversão oferecida pelas obras de Freire. A demanda pelo diálogo ofende. Mas também é subversiva na medida em que contraria a lógica econômica e ideológica vigente. O Brasil no qual Paulo Freire começa a formular suas teses educacionais é o Brasil do desenvolvimentismo getulista prosseguido por JK e João Goulart. Um país que se industrializava, que se sonhava grande e desenvolvido, no qual a educação da classe trabalhadora buscava a qualificação de uma mão-de-obra que se urbanizava aceleradamente e com isso assumia progressivamente protagonismo na vida social e política do país. A solidão e o isolamento da vida rural iam ficando para trás assim como a ignorância e a falta de informação. A vida urbana fundia culturas que contrastavam e dialogavam entre si e a sociedade brasileira, que buscava aprofundar sua experiência democrática, abria espaços para os diferentes grupos e classes sociais com seus respectivos valores e significados. Foi nessa realidade histórica que as iniciativas de Paulo Freire na educação de jovens e adultos frutificaram. Sintomaticamente em meados dos anos 1950 Freire, atuando no SESI (Serviço Social da Indústria), colocava em prática sua práxis educativa. Talvez como um sinal dos tempos, hoje esse serviço

social tem sua atuação muito mais voltada para transmissão de orientações referentes à saúde do trabalhador com a intenção, em geral, de reduzir o absenteísmo.

Nos anos 1950/1960 a industrialização e a urbanização avançavam produzindo suas tensões e conflitos inevitáveis. O trabalhador industrial progressivamente qualificado e organizado aprendeu a questionar e a lutar pelos seus direitos. Freire vem se somar à longa caminhada da classe trabalhadora já iniciada nas principais cidades do Brasil no início do século XX.

Ainda nos anos 1960 o trabalho de Paulo Freire esteve ligado à administração Arraes, em Pernambuco e gradualmente projetando-se em nível nacional através do Programa Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. O Golpe de 1964 encerrou as possibilidades do experimento. A subversão da proposta freiriana era inaceitável num país que agora se inseria na ordem internacional e na divisão internacional do trabalho de forma subordinada e que teria como um dos mecanismos de retorno dos investimentos capitalistas o arrocho salarial, a proibição do direito de greve e a transferência de renda para o exterior através do endividamento externo.

Enquanto a realidade do Brasil amargava, Paulo Freire pautava sua proposta educacional a partir de uma matriz democrática apoiada sobre conceitos/propostas de ação como a ética, a política, a libertação do oprimido, a esperança, a indignação e a autonomia. E para que esses conceitos/propostas possam adquirir toda a sua dimensão e consequência estruturante do processo educacional Freire postula que somente na medida em que nos fizermos íntimos de nossos problemas em suas causas e efeitos é que poderemos apresentar soluções para eles. Assim colocado, neste texto, parece lógico e coerente. Contudo, as causas e efeitos de nossos problemas somente poderão ser conhecidos pelo conhecimento de nosso processo de desenvolvimento social, econômico e cultural, enfim pela nossa história em dimensão ampla. Grande problema! Qual história? Contada por quem? Ou a história dos negros descendentes de escravos é a mesma dos indígenas ou dos portugueses? De novo e mais uma vez, e essa será a recorrência, Freire exige a problematização crítica, política, politizada. Por conta própria adiciono mais um problema: boa parcela da sociedade se recusa a conhecer e compreender a história do Brasil. Seja por preguiça, por constrangimento ou para evitar a inevitável chamada à ação uma vez conhecidas as causas e os efeitos de nossos problemas. O conhecimento se assemelha ao diagnóstico, depois deste vem o tratamento. Se o universo a ser desvendado pelo conhecimento da “nossa” história é injusto, cruel e opressor, o tratamento natural seria a mudança progressiva, reformista ou

revolucionária. E assim chegamos noutra ponto que justifica a superficialidade com a qual a obra de Freire é tratada.

Empiricamente é fácil constatar que o brasileiro é ignorante. Ignora muitas coisas: como funciona o país, quais as atribuições dos três poderes, como se aloca o orçamento nacional, qual a obrigatoriedade de despesa e investimento nas principais rubricas orçamentárias, quem são os membros eleitos dos parlamentos nos três níveis da administração pública, como e quais debates ocorrem no legislativo e assim por diante. Também falta conhecimento sobre a história do país e uma noção mais clara da integração federativa com as contribuições e demandas de cada uma das regiões do país. Essa lista não pararia de crescer, mas para efeito de argumentação já atende a necessidade deste texto. De fato, não são os tópicos específicos dos temas a serem aprendidos que interessam, até porque com o tempo e com o aprendizado (se realizado) a temática evolui e é substituída. O ponto é a dificuldade de aprender, a dificuldade em fazer-se interessado e a necessidade de desprender-se da alienação confortável e individualista.

A partir do proverbial exemplo do ovo e da galinha, podemos indagar se aprendemos por estranhar determinada realidade e buscar sua compreensão ou se uma vez tendo aprendido passamos a estranhar e a criticar determinada realidade. Na verdade, ambos os processos acontecem na prática e produzem resultados efetivos. O aprendizado produz a crítica e a crítica produz ação. Ou não.

A permanência da crítica e da ação, em uma dinâmica dialética permanente, é deveras exigente. Nesse sentido dois personagens podem ilustrar essa atitude: um deles Robespierre, líder jacobino da Revolução Francesa de 1789, do qual, anedoticamente, se conta que em sua frugalidade estoica o único luxo burguês ao qual se permitia era tomar uma xícara de café por dia; e o outro personagem que é ficcional: o *Tommy*, da ópera rock do *The Who*, um jovem cego, surdo e mudo que desenvolve uma hipersensibilidade e supera a privação dos sentidos. Ao oferecer o aprendizado dessa técnica para o público em geral acaba por enfrentar a frustração, a revolta e a violência.

De que forma esses personagens convergem para a prática educativa de Paulo Freire?

Robespierre ao ter levado o ideal da igualdade da Revolução Francesa ao extremo acabou por radicalizar o processo revolucionário e por fim por isolar-se na sua liderança, sofrendo a reação termidoriana e a guilhotina. Ao tornar o processo revolucionário permanente em sua exigência e observância do princípio da

igualdade vai deixando pelo caminho aqueles que em algum momento satisfeitos com resultados parciais creem haver chegado ao final do processo.

*Tommy*, por sua vez oferece aos indivíduos uma possibilidade de desenvolvimento que exige um esforço e uma abnegação incomuns que acabam por produzir frustração e revolta. Se por um lado o objetivo final do desenvolvimento dos indivíduos já está claro no início do processo, contudo a dificuldade do processo é extrema.

E são essas duas características que nesta interpretação vinculam esses personagens à proposta de Paulo Freire: a dificuldade e a permanência do esforço.

O termo necessário para amarrar esse devaneio textual é a práxis revolucionária desenvolvido na obra de Paulo Freire. Porque, a priori, a práxis revolucionária deixa de ser revolucionária quando realizada. Ou numa perspectiva de movimento permanente, a revolução deve sempre ser inconclusa e aqueles que julgam ter atingido esse ponto são aqueles que vão ficando para trás, superados pelo movimento. Ou, em alguns casos, ao deterem o poder tais indivíduos retardam ou subvertem a revolução. Salvo se capazes de compreender e praticar a verdadeira práxis revolucionária. E talvez aqui haja luz ao estabelecer-se a semelhança: Quando o processo educativo se conclui? Quando se para de aprender? E qual a finalidade do aprendizado se não a atuação sobre o mundo e sobre a realidade a ser transformada? De novo: o esforço permanente é a dificuldade natural do processo, mas também pela sua permanência.

A proposta de Paulo Freire para os indivíduos, e creio não caber mais a distinção entre educandos e educadores ambos equiparados na dinâmica do processo de aprendizagem e ação sobre a realidade, é exigente em sua permanência e em seu compromisso com um trabalho sempre inconcluso. É também o mundo e o homem novo sempre a fazer-se.

Se ainda não ficou clara a importância pedagógica e teleológica do método de Paulo Freire, de forma enfática destacamos que vivemos num país que precisa se conhecer. É fácil para aquele que não se conhece tecer fantasias a seu respeito. Enxergar democracia onde há opressão, enxergar segurança onde há violência sistêmica, enxergar meritocracia onde há discriminação e racismo estrutural e enxergar desenvolvimento econômico onde há exclusão social e destruição ambiental.

Ademais o aprendizado e a ação crítica sobre nossa realidade são necessários para resgatar em sua plenitude uma política de desenvolvimento soberano, crítico e emancipado. Que permita ao país explorar suas riquezas naturais em prol da

sociedade, que permita ao país inserir-se nas cadeias produtivas internacionais de maior valor agregado ao invés de subordinar-se como produtor de *commodities*.

Uma educação crítica também é necessária para recuperar em sociedade a capacidade dos indivíduos de identificarem sua realidade e circunstância, se posicionarem de forma crítica, construtiva e emancipatória na constituição de uma sociedade patriótica, solidária e saudável.

Somente com uma educação emancipatória o cidadão brasileiro, em especial a classe média, poderá superar um modelo de pensamento subordinado e inferiorizado diante de culturas e experiências históricas estrangeiras que já deram inúmeros sinais de seu esgotamento ou mesmo de fracasso, seja por produzirem exclusão social, produzirem sociedades violentas com fraturas irreconciliáveis ou simplesmente por revelarem-se, em última instância, culturas e correntes de pensamento voltadas de forma unilateral para o seu enriquecimento e exploração dos demais povos.

A educação crítica, baseada no conhecimento de nosso processo sócio histórico, é a única alternativa capaz de permitir a formulação de uma estratégia de atuação internacional protagonista, multilateralista e engajada em busca da resolução dos problemas globais urgentes que ameaçam a humanidade. Uma educação crítica que não esteja baseada em ilusões a respeito do Brasil e dos demais países e que reconheça que o agir multilateral não obriga à subordinação do interesse nacional. Que a solidariedade internacional tem força diplomática e se soma às potencialidades de um Brasil com capacidade de liderar e contribuir positivamente para o desenvolvimento da comunidade internacional de países.

E, por fim, diante dos desafios ambientais e econômicos que se avultam, uma educação crítica voltada para a ação sobre a realidade deve produzir indivíduos com a capacidade de pensar e realizar um novo modo de vida que seja maior e mais satisfatório do que o mero consumismo efêmero e acumulação de símbolos aparentes de status.



## Referências bibliográficas

SCHUR, Ruth. Pureza Fatal: Robespierre e a Revolução Francesa. São Paulo: Record, 2009.

SOUZA, Ana Inês et al. Paulo Freire: vida e obra. 3ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

## Referências audiovisuais

História Pirata #57 – Paulo Freire: História e Educação com Clara Marques. Locução de: Rafael Verdasca, Daniel Gomes e Clara Marques. Brasília, 26/06/2021. Podcast disponível em Spotify/História Pirata. Acesso: 01/07/2021.

Tommy. Direção Ken Russel. Produção: Robert Stigwood e Ken Russel. Local: Londres, Inglaterra. Distribuidora: Warner, 1975. Acessado/visualizado em sala de cinema e fita VHS.



**Johanna Noelia Adamo // Buenos Aires, Argentina** (“...Esperanzar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” - Paulo Freire)

# Indocilidade freireana: Educação e luta popular no Sul Global

Oscar Soto<sup>1</sup>

Resumo // A experiência da resistência popular na América Latina mostra as múltiplas formas de reinvenção da luta social que está estruturada nos territórios. Apresentamos aqui uma breve revisão histórico-política da luta camponesa e indígena em contextos de conquista, ditadura e neoliberalismo, com a intenção de tornar visível a influência de uma forma de alteridade na gramática política freireana e na educação popular como método de luta no sul global. Com base em uma revisão documental e análise histórica, concluímos que na multiplicidade de movimentos e organizações populares latino-americanos que surgiram neste período, a esperança freireana, o diálogo e a horizontalidade como forma de luta popular são evidentes.

Palavras-chave // resistência; movimentos; gramática política

---

1 Cientista Político e Mestre em Estudos Latino-Americanos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo (FCPyS-UNCuyo). Estagiário de CONICET e professor de la FCPyS-UNCuyo. Membro do Centro de Educación, Formación e Investigación Campesina (CEFIC-Tierra/CLACSO) da Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra). Contato: [osoto@fcp.uncu.edu.ar](mailto:osoto@fcp.uncu.edu.ar)



## Introdução

As seguintes linhas se distanciam das lucubrações acadêmicas que tendem a circular em torno da pedagogia e de certas “reflexões” teóricas do pensamento educacional. Assim como “tomar distância” na educação tradicional de nossas escolas latino-americanas tem sido um ato naturalizado de disciplina corporal, escrever sobre o pensamento rebelde de *Nuestra América* tende a ser rotineiro na indexação de certos tipos de bibliografia especializada - não é em vão que mais de um intelectual tende a colocar Freire como um *input* para uma teorização delimitada das ciências sociais-. Pelo contrário, acreditamos que o perfil de Freire é uma chave pedagógica e política que explica a efervescência da organização popular.

Tentamos aqui dar um relato de como a luta silenciosa que surgiu sob a influência da educação popular no campo, é escrita como resistência e re-existência, e que pode ser chamada de uma pedagogia que emerge da luta. Ocorre-nos que pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia, da esperança, do questionamento, da educação como prática de liberdade; são nomes extremamente urgentes e atuais.

Primeiro, apresentamos um quadro histórico geral dos processos de despossessão e resistência na América Latina, começando com a conquista espanhola e portuguesa do continente. Consideramos que isto fornece um pano de fundo para a ação antidialógica que nos permite compreender o surgimento de re-existências que no século 20 marcaram revoltas populares na região. Em segundo lugar, reafirmamos que, particularmente nos anos 60 e 70 em *Nuestra América*, a estrutura organizacional da luta no Sul global iniciou um processo de reafirmação das bases autogeridas. Concluimos desta breve visão geral que o influxo da indocilidade e da rebelião popular decorrente da impressão freireana e da educação popular, especialmente os movimentos camponeses e indígenas, reinventaram modalidades de luta anticapitalista a partir desta parte do sul global da América Latina.

## Acumular e dominar a América Latina

Historicamente, as lutas sociais na América Latina, desde a conquista espanhola e portuguesa, passando pelas revoltas no contexto das incursões militares estrangeiras, sejam elas britânicas, americanas, francesas ou de qualquer outro tipo na região, tiveram como protagonistas os camponeses, assim como os povos

indígenas (CECENÑA, 2004; QUIJANO, 2000). O forte simbolismo da luta pela distribuição de terras pertencentes aos povos indígenas e camponeses nas Américas tem guiado parte das rebeliões populares desde os tempos de Tupac Amaru no continente, com movimentos políticos e sociais frequentemente rotulados como “milenaristas” e “primitivos”. A tradição de lutas rurais e de escravos como a revolução haitiana (1791-1804) inaugurou processos sociais antiescravidão e anticolonial na América Latina (PORTO-GONÇALVES, 2006). Gradualmente, após os processos de independência na América, a luta pela coletivização da terra e as demandas populares contra a exploração do trabalho rural e a reivindicação contra o abuso das oligarquias locais de proprietários rurais foram aumentando.

Em 1910, por exemplo, a Revolução Mexicana, com uma revolta camponesa, inaugurou novos tons anti-imperialistas contra o incipiente grande império estadunidense. Assim, as exigências da luta pela terra tornaram-se gradualmente centrais para a gramática revolucionária na América Latina: na Bolívia em 1952, mineiros e camponeses lideraram uma reforma agrária que pôs fim ao regime hegemônico de latifundiários no contexto da Revolução Nacional no país andino (ZAVALETA MERCADO, 1983); a Revolução Cubana em 1959 confiscou plantações, coletivizou terras nas mãos de latifundiários estadunidenses e latifundiários cubanos e as distribuiu entre os camponeses (BELL; LÓPEZ; CARAM, 2008). No Chile, Peru, Nicarágua e outros países, entre o final dos anos 60 e 70, a mobilização popular arrancou do sistema capitalista uma redistribuição maciça de terras e reformas agrárias, com maior ou menor intensidade na região (STÉDILE, 2020). Posteriormente, em perspectiva, o projeto que tinha integrado os setores populares e feito prosperar um Estado de bem-estar em vários países da região com um modelo de Estado nacional-desenvolvimentista, seria substituído por uma nova lógica de acumulação econômica por *desposseção* (HARVEY, 2004) que fortaleceria a re-primarização do aparato produtivo e a desindustrialização de setores estratégicos nas economias nacionais. Foi assim que a conhecida erosão do sujeito operário, e sua forma de organização sindical, acompanhou a emergência correlativa de uma nova configuração social dentro da estrutura capitalista.

Sem dúvida, o processo de acúmulo europeu marcou a desposseção da América com sangue, corpos e territórios (LUXEMBURGO, 1984). Foi uma “conquista” como a primeira forma de alienação de terras e bens comuns, que deu origem a uma dinâmica de extração necessária para sustentar o empreendimento capitalista imperialista, entre outras coisas através da escravidão e subjugação das populações nativas. A conquista só semeou desolação, talvez porque o significado

profundo de “conquistar” é finalmente esse. Nas palavras de Paulo Freire (2015), todo ato de conquista implica um sujeito conquistador e um “objeto” conquistado que é dado ambíguo; é “um ser que abriga em si o outro”, uma ação essencialmente necrófila (p. 177). A colonização e a opressão são os antecedentes mais antigos da *ação antidiológica* que o grito freireano denunciará mais tarde. Em resumo, a invasão cultural como veículo para a inautenticidade dos sujeitos invadidos (FREIRE, 2015), tem sua data de origem na época colonial, embora ainda persista caprichosamente na sociedade atual do capital. Fomos dominados e resistimos desde o início, fomos subjulgados novamente e, no entanto, o curso de nossas rebeliões tornou-se, nas palavras de MARTÍ (1883), “uma decisão enérgica, madura e quase simultânea de entrar com garra no concerto dos povos trabalhadores e triunfantes”.

## Ditadura, neoliberalismo e resistência no campo

O contexto de ruptura drástica da estabilidade política, que havia implicado um certo progresso nas demandas sociais continentais, dado em breves interregnos políticos conhecidos como populistas e desenvolvimentistas em meados do século passado (Perón na Argentina, Cárdenas no México, Vargas no Brasil), foi encerrado com a imposição posterior de regimes ditatoriais na América Latina. Primeiro através da ação militar e, mais tarde, através de uma construção neoliberal hegemônica cada vez mais sólida, consolidou-se a deterioração das condições de certo bem-estar, levando a uma erosão da capacidade de unir as forças sociais que tinham caracterizado as lutas populares nos países da região.

Toda a mobilização social nas áreas urbanas - principalmente partidos políticos e sindicatos - havia perdido força na disputa sobre o cenário sociopolítico latino-americano. O processo de reformas neoliberais estruturou uma forma de relações sociais que conseguiu relativizar esferas sociais, unidades produtivas, atores políticos e classes sociais em torno de sua ligação com o eixo regulador da estrutura social: o mercado (CARDOSO, 2021). Em grande medida, a difícil situação econômica da região levou ao surgimento de uma forma de organização dos movimentos de base urbanos e especialmente rurais diante dos problemas sociais e das dificuldades de desafiar as organizações políticas e as lideranças tradicionais.

A partir dos anos 70, em *Nuestra América*, as consequências do sistema econômico neoliberal, como forma de aprofundar o capitalismo, puderam ser vistas no desenraizamento rural. A pobreza do continente começou a ter sua face mais emblemática na privação das faces camponesas da América Latina. Naturalmente, o impacto da pressão do mercado capitalista global sobre as economias locais levou à tendência de coerção e controle por parte dos grandes proprietários de terras sobre os pequenos produtores rurais, a fim de maximizar as exportações e as vendas no exterior; desta forma, a apropriação de terras levou à expulsão de seus territórios tanto dos povos indígenas andinos e centro-americanos quanto dos camponeses sul-americanos. Tudo isso, sob o mito eurocêntrico ancorado em um discurso de progresso como eixo estruturante e base do imaginário capitalista ocidental (PALAU, 2021).

As tarefas ancestrais de semear e colher foram superadas pela força onipresente do capital e o Estado foi colocado no papel de alocador de terra para produção rápida, econômica e eficiente, destinada à exportação, ao investimento estrangeiro e à monopolização do produto da terra, ao estabelecimento de poderosas empresas multinacionais e - finalmente - à facilitação da entrada e saída de capital estrangeiro para dentro e para fora dos países. Desta forma, a hegemonia do tradicional sistema agroexportador liberal, que havia entrado em crise e visto o surgimento na América Latina de um modelo de “substituição de importações” com a capacidade de vincular a produção agrícola ao processamento industrial, foi reinventada em uma nova lógica de dominação política. Em grande parte, a elite agrária de cada país continuou a controlar toda a produção, destino e ação do trabalho camponês e indígena na região.

De fato, o processo das ditaduras, especialmente no Cone Sul, inaugurou a consolidação da modernização capitalista como um sistema “virtuoso” de exploração e expulsão do campesinato e a concentração da terra nas mãos de pequenos grupos econômicos. A desnacionalização da propriedade da terra e a privatização da vida econômica dos países, o avanço do latifúndio, entre outras coisas, foram algumas das evidências do deslocamento dos camponeses de suas terras e a criação de grandes bolsões de pobreza nas cidades; em outros casos, o avanço dos mesmos camponeses para a reserva de territórios indígenas e, na maioria dos casos, formas intensivas de produção agroindustrial em pequena escala (GIARRACA, 2017).

## Freire no horizonte das lutas populares

Paulo Freire nasceu em 1921 em Recife, a capital do estado brasileiro de Pernambuco. Como humanista e educador, foi treinado no compromisso popular; estudou filosofia na Universidade de Pernambuco e começou a ensinar História e Filosofia da Educação na Universidade do Recife. Após seus estudos, ele começou a dirigir o Setor de Educação do Serviço Social da Indústria em Recife e fez seus esforços para a alfabetização de adultos no nordeste do Brasil; trabalhou com o Bispo Helder Câmara, além de promover em 1961 o “Movimento da Educação Básica”, uma forma de proclamar sua metodologia educacional. O contexto da práxis em que emerge o trabalho de Freire é influenciado pelo processo de mudança descrito acima; uma forte ideia de esperança e revolução inspirou a época. Entre outras coisas, o destaque da Revolução de outubro de 1917 nos diferentes países do chamado *Terceiro Mundo*, da Ásia à América Latina, tem sido uma forma persistente de evidência de que a revolução é possível (PRASHAD, 2019; FIGUEROA IBARRA, 2021). Especificamente, a mudança da época que os movimentos populares inauguraram nos anos 60 e 70 em *Nuestra América* deu origem a uma nova estrutura organizacional para a luta no Sul global, que surgiu a partir de formas de base autogeridas, sob a influência de uma formação política que a educação popular já pressagiava (MOLINA GUIÑAZÚ, 2021). Nas palavras do pesquisador uruguaio Raúl Zibechi (2011, p. 58):

[...] fue hacia la década de 1970 cuando el panorama político social del mundo popular comenzó a teñirse con nuevos colores: campesinos e indios crearon organizaciones autónomas de los Estados, los partidos políticos y las iglesias, seguidos poco después por los migrantes rurales que se asentaban en los espacios brechas que conseguían abrir en las ciudades. Nuevos actores que dieron vida a una generación de organizaciones diferentes a las anteriores, que enarbolaron nuevos discursos y practicaron modos de hacer cercanos a la estirpe de la acción directa, ocupando tierras urbanas y rurales, practicando formas de acción ilegales que desafiaban los estilos reivindicativos e institucionales del movimiento sindical.

Para a cena política do continente aqui narrada, Paulo Freire será o parâmetro ético-político de uma possível esperança, quando o mundo já estava *sem*

*esperança*; ao menos um ensaio militante estava à vista, sugerindo que o sujeito latino-americano fosse imbuído de uma profunda crença em homens e mulheres (FREIRE, 2015, p. 81), talvez porque como ele mesmo diria “sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar a investida” (FREIRE, 2010a, p. 25). A luta pela libertação e humanização, que em Freire tem a amplitude dos sonhos levados pelos povos oprimidos da América, é uma força de baixo que detona todas as estruturas possíveis com o objetivo de transcender, dialogar, participar, antecipar, prefigurar, subverter. Na mesma direção, a *educação popular* de Paulo Freire é a possibilidade para trabalhadores, camponeses, *sem-terra*, pessoas excluídas e marginalizadas de pensar e reinventar-se na transição dos espectadores para os verdadeiros criadores das condições materiais da vida. Não é à toa que a linguagem da rebelião pedagógica dos oprimidos/oprimidas é falada em movimentos populares, em comunidades de base, em teorias de dependência, sociologias de exploração, teologias libertadoras, socialismos latino-americanos, pesquisa de ação participativa e tantas outras tradições de resistência em América Latina (MOLINA GUIÑAZÚ; POLTI; SOTO, 2021).

O problema da terra e da economia, entre muitos outros dramas latino-americanos, tem sido metabolizado nos territórios rurais de nossa região. Mulheres e homens latino-americanos, sujeitos carregados de historicidade que sabem que estão no mesmo movimento que os seres “inacabados” (FREIRE, 2015, p. 95), sempre estiveram numa obstinação militante ou numa forma otimista de paixão que visa reinventar os espaços de possível humanização. Mas, o que há de novo na historicidade latino-americana se pensarmos nela a partir da perspectiva de biografias notáveis como a profundidade de Freire? Embora o antigo ainda não tenha morrido em nossa região, os cantos da despossessão são recriados como espaços de liberdade, apesar da dependência (MARINI, 2002). Pensamos que é aqui que a palavra enunciada em Freire pode ser ouvida reivindicando a humanidade dos vencidos e uma pedagogia libertadora: “os oprimidos se libertando e libertando o opressor” (FREIRE, 2015, p. 39).

Achamos interessante a lucidez de Freire quando se trata de sistematizar o espaço vital da militância pela “libertação nacional” que circundou a segunda metade do século XX. Depois que a experiência cubana se tornou um farol ideológico vital (BELL; LÓPEZ; CARAM, 2008), o surgimento de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, as esquerdas nacionais e populares na Argentina, ou o ressurgimento de movimentos indígenas

no final do século em todas América, indicaram a interioridade de uma época atormentada pela revolução.

La integración resulta de la capacidad de ajustarse a la realidad más la de transformarla, que se une a la capacidad de optar, cuya nota fundamental es la crítica. En la medida en que el hombre pierde la capacidad de optar y se somete a las prescripciones ajenas que lo minimizan, sus decisiones ya no son propias, por que resultan de mandatos extraños, ya no se integra. Se acomoda, se ajusta. El hombre integrado es el hombre sujeto. La adaptación es así un concepto pasivo, la integración o comunión es un concepto activo. Este aspecto pasivo se revela en el hecho de que el hombre no es capaz de alterar la realidad; por el contrario se altera a sí mismo para adaptarse. La adaptación posibilita apenas una débil acción defensiva. Para defenderse, lo más que hace es adaptarse. De aquí que al hombre indócil, con ánimo revolucionario, se lo llame subversivo, inadaptado (FREIRE, 2010a, p. 34)

A marca do tempo que traça o calendário, desde as notas de Freire no final dos anos 60 até a condensação dos processos políticos e culturais autônomos que se enraízam nesta matriz de não-conformismo e revolução, mostra como nos “cantos” da grande prática social (FREIRE, 2010b) em que se consolidam discursos libertários como este, permanecem os restos da luta social que explicam nossa resistência atual. Assim é que a multiplicidade de movimentos e organizações sociopolíticas que assumem a esperança freireana - seu diálogo e horizontalidade - nos anos 70 conseguiram realizar uma verdadeira reforma agrária a partir de baixo nas grandes cidades e obrigaram os Estados a promover a distribuição de terras e o reconhecimento dos direitos dos setores excluídos. Entre outras organizações, muitas delas expressam este horizonte: “Asociación Nacional de Usuarios Campesinos” (ANUC) na Colômbia, “Toma en Villa” no Peru, no Equador a “Ecuador Runakunapak Rikcharimuy” (ECUARUNARI) e a “Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador” (CONAIE), a “Manifiesto Tiahuanaco” e a “Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos” (CSUTCB) na Bolívia; O “Congreso de San Cristóbal”, que reuniu grupos étnicos e igrejas em Chiapas e mais tarde, em 1994, tornou-se o EZLN, o “Movimiento Campesino Paraguayo” (MCP); na Argentina, o “Madres de Plaza de Mayo”, o “Comité de

Unidad Campesina” (CUC) na Guatemala e a “Ocupação Fazenda Macali” no Brasil, que viria a ser o precursor do MST naquele país.

Atualmente, as *escolas camponesas* integradas na Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo e na Via Campesina internacional (SOTO, 2020), a Escola Nacional Florestan Fernandes (CASADO BAIDES e STRONZAKE, 2016) são provas sólidas da centralidade da práxis educacional nos movimentos sociais. Diante dos enormes desafios que a atual situação latino-americana exige de comprometimento educacional, embora ainda envolvendo pensamento com práxis transformadora, acreditamos que esta é uma constante atualização do que Paulo Freire um dia expressou: homens e mulheres que, desafiados pelo drama da situação, se propõem como um problema (FREIRE, 2015). Neste sentido, a educação, a soberania alimentar e a reforma agrária e popular são sementeas como um elemento de luta popular.

Da mesma forma, na prática dos movimentos sociais, particularmente os movimentos camponeses e indígenas, novas intervenções políticas estão sendo experimentadas, buscando - com base em Freire - o pensamento crítico de sujeitos históricos; uma gramática dialógica/educativa que forja ações políticas não-bancárias, não-dominantes e não-autoritárias. O compromisso com a indocilidade freireana posta em prática pelos movimentos populares latino-americanos implica, nas palavras de Isabel Rauber, um pensamento crítico que se situa e se baseia na classe:

La grieta histórico-cultural de saberes, conocimientos, sabidurías... condensa entonces, uno de los principales obstáculos epistemológicos, gnoseológicos, políticos e ideológicos del “pensamiento crítico” hasta ahora predominante, cuyo sostén impide su transformación en fuente de inspiración y guía del quehacer socio-transformador de los sujetos populares. Esto no puede lograrse desde afuera de las prácticas sociales de los sujetos, tampoco en el fragor de los hechos; es importante contar con un pensamiento comprometido con las prácticas, que sea parte de ellas pero que –a la vez tenga la suficiente capacidad para distanciarse y aportar un punto de vista crítico, es decir, reflexivo, que ponga de relieve lo que la experiencia arroja como enseñanzas, conceptos, propuestas, caminos... y nada de esto puede resultar de una labor individual ni monocultural (RAUBER, 2020, p. 6)



A longa história que narramos relaciona anti-imperialismo, anti-colonialismo, (re)construção da soberania nacional (BARRETO MOREIRA, 2021) e ao mesmo tempo se refere à organização do conhecimento subalterno como formas de re-existência no presente. Estas noções implicam subjetivamente assumir a necessidade de uma comunidade político-pedagógica por parte dos movimentos latino-americanos; acreditamos que isto só pode ser interpretado na medida em que se inscreve na genealogia de uma pedagogia dos oprimidos que tem sido cultivada na ação popular, mesmo muitos anos após estas reflexões. Freire, assim como os movimentos camponeses, os bachilerratos populares, os coletivos autogeridos e as organizações populares de *Nuestra América*, esboçam uma compreensão ampliada da política como uma práxis transformadora e utópica. Em resumo, é uma questão de conceber a educação popular como uma concepção e ferramenta histórico-política.

## Conclusão

No decorrer de nossas lutas, as interpretações do pensamento crítico latino-americano herdaram de Freire uma capacidade virtuosa de fugir dos fechamentos desumanizadores da história e de reinventar as lutas populares. A educação popular constitui uma pedagogia humanista e libertadora. O problema da terra, entre muitos outros dramas latino-americanos, tem sido metabolizado nos territórios rurais de nossa região. Neste sentido, as mulheres e os homens oprimidos em América Latina, desde a colonização até o exercício explícito da predominância do capital, provocaram a erosão do sujeito trabalhador, e sua forma de organização sindical, ao mesmo tempo em que viram surgir novas configurações sociais e sujeitos histórico-políticos.

O processo das ditaduras, especialmente no Cone Sul, inaugurou a consolidação da modernização capitalista como um sistema “virtuoso” de exploração e expulsão do campesinato e a concentração da terra nas mãos de pequenos grupos econômicos. Neste vasto contexto de resistência e luta pela libertação, a interioridade da práxis freireana expressou a amplitude dos sonhos levados pelos povos oprimidos da América. É, como vimos aqui, uma força que detona todas as estruturas possíveis a fim de transcender, dialogar, participar, antecipar, prefigurar, subverter. Na mesma direção, a educação popular de Paulo Freire é a possibilidade para trabalhadores, camponeses, *sem-terra*, trabalhadores, pessoas excluídas

e marginalizadas de pensar e reinventar-se na transição dos espectadores para os verdadeiros criadores das condições materiais da vida.

De nossa análise deduzimos que o processo político insurgente dos anos 70 em diante, deu uma nova fisionomia ao mundo popular: camponeses e indígenas criaram organizações populares, seguidos por migrantes rurais que se estabeleceram nas brechas que conseguiram abrir nas cidades. Os temas renovados na luta levantaram novos discursos e praticaram *maneiras de fazer* coisas próximas à linha-gem da ação direta, ocupando terras urbanas e rurais, praticando formas ilegais de ação que desafiaram os estilos institucionais do movimento sindical. É a partir daí que podemos pensar que, no questionamento incessante das dicotomias impostas pela educação bancária, existem maneiras de construir uma outra emancipação decorrente de territórios camponeses historicamente apropriados. Se há algo novo na historicidade latino-americana aqui delineada, é a palavra e a ação política enunciada na obra de Paulo Freire, que reivindica a humanidade dos vencidos e uma pedagogia libertadora.



## Referências bibliográficas

BARRETO MOREIRA, A. Imperialismo e anti-imperialismo questões intangenciáveis. **Revista Estudos do Sul Global**, n. 1. p. 126-147. 2021. Disponível em: <https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/2/20> Acesso em: 1 ago. 2021.

BELL, J.; LÓPEZ, D.; CARAM, T. **Documentos de la Revolución Cubana 1961**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. 2008.

CASADO BAIDES; STRONZAKE, J. Los Cursos Latinoamericanos de la Escuela Nacional Florestan. In: OLATZ, D. [et al.] **Experiencias de formación política en los movimientos sociales**. UPV/EHU, 2016.

CARDOSO, André, O. As cadeias de produção global e as novas formas do imperialismo hoje. **Revista Estudos do Sul Global**, n. 1. p. 126-147. 2021. Disponível em: <https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/6/25> Acesso em: 1 ago. 2021.

CECEÑA, Ana Esther. **Hegemonías y emancipaciones en el siglo XXI**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO. 2004.

FIGUEROA IBARRA, C. La Revolución rusa, el antiimperialismo y el imaginario de la conquista del poder en América Latina. In: PIRKER, K.; ROSTICA, J. (coord.) **Confrontación de imaginarios: los antiimperialismos en América Latina** / 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. p. 111-138.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010a.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

GIARRACA, Norma. **Estudios rurales y movimientos sociales: miradas desde el Sur. Antología esencial**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017.

HARVEY, David. **El nuevo imperialismo**. España: Akal, 2004.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Acumulação do Capital: contribuição ao estudo econômico do Imperialismo**; Anticrítica (Volumes I e II) / Rosa Luxemburgo; apresentação de Paul Singer; traduções de Marijane Vieira Lisboa e Otto Erich Walter Maas. – São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. SADER, Emir (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2002

MARTÍ, José. **La América**. Nueva York, 1883.

MOLINA GUIÑAZÚ, M. M. Paulo Freire: la cabeza que pensó desde y con América Latina. **Algarrobo-MEL**, [S. l.], v. 9, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/4813> Acesso em: 3 ago. 2021.

MOLINA GUIÑAZÚ, M.; POLTI, M.; SOTO, O. Cartografía de las resistencias en Mendoza: saberes y estrategias de los movimientos sociales en contextos de pandemia. **Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global**, n. 2(5), e21064. Disponível em: <http://doi.org/10.46652/pacha.v2i5.59> Acesso em: 3 ago. 2021.

PALAU, M. Territorios en disputa: agronegocios vs. agricultura campesina. *In*: Porto-Gonçalves, C. [et al.] **Conflictos territoriales y territorialidades en disputa: Re-existencias y horizontes societales frente al capital en América Latina**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021. p. 221-234.

PORTO-GONÇALVES, C. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. *In*: CECENA, A. (coord.) **Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado**. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 151-198.

PRASHAD, Vijay. **Estrela Vermelha: Sobre o Terceiro Mundo**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (comp.) **La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201–246.

RAUBER, I. **Epistemologías desde abajo. Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase.** Código Rauber, 2020. Disponible em: <http://isabelrauber.blogspot.com/2020/02/epistemologias-desde-abajo.html> Acceso em: 3 ago. 2021

STÉDILE, João P. *et al.* **Experiencias de Reforma Agraria en el mundo.** 1. ed. Buenos Aires: Batalla de Ideas, 2020.

SOTO, O. H. Educación campesina: las dimensiones pedagógico-políticas en la formación de la CLOC-VC y la UST como experiencia de lucha. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.], v. 1, n. 80, 2020. DOI: 10.17227/rce.num80-11016. Disponible em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/11016> Acceso em: 3 ago. 2021.

ZAVALETA MERCADO, René. **Las masas en noviembre.** La Paz: Editorial Juventud, 1983.

ZIBECHI, Raúl. **Política y Miseria. La relación entre el modelo extractivo, los planes sociales y los gobiernos progresistas.** Buenos Aires: La Vaca Editora, 2011



**João Gabriel Ferré de Souza // GO, Brasil** “Minha obra retrata a visão de Paulo Freire sobre o posicionamento político da população.”

# A auto-investigação na práxis do Levante Popular da Juventude

**Letícia Archanjo Freitas<sup>1</sup>**

**Resumo** // No período entre 2018 e 2021, desenvolvi uma auto-investigação enquanto participante do Levante Popular da Juventude em Londrina e graduanda do curso de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina. A partir dos resultados do trabalho de conclusão de curso (TCC) de minha graduação, busco relatar e sistematizar a experiência da auto-investigação no contexto em que ocorre e, ao mesmo tempo, provocar a reflexão sobre importantes elementos da práxis e para a práxis das organizações populares. Ao longo do texto, traço diálogos e relações entre os pensamentos de Orlando Fals Borda e Paulo Freire e os fundamentos, as táticas e a estratégia revolucionária do Levante Popular da Juventude e das organizações do campo político do Projeto Popular.

**Palavras-chave** // Levante Popular da Juventude, práxis, auto-investigação.

---

1 Militante do Levante Popular da Juventude e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina.

Escrevo esse texto enquanto educanda e educadora na prática educativa do Levante Popular da Juventude (Levante) e também enquanto sujeito e objeto da investigação que desenvolvi sobre esta organização da qual faço parte. Assim, buscarei inicialmente construir as relações existentes entre o método de investigação elaborado por Orlando Fals Borda<sup>2</sup>, utilizado na pesquisa sobre o Levante em Londrina, e o pensamento de Paulo Freire, para depois apresentar o relato da experiência, bem como os resultados e desafios apresentados a partir do seu desenvolvimento.

A elaboração deste relato sobre a investigação<sup>3</sup> envolveu para mim o compromisso com e a consciência da necessidade permanente do processo de ad-mirar a anterior ad-miração da realidade, característico das educandas e dos educandos envolvidos na prática, na teoria sobre a prática e na prática da teoria de sua prática (FREIRE, 1982).

O exercício desta escrita, portanto, representa a ad-miração da anterior ad-miração que fiz da prática educativa do Levante. Dessa forma, me levou simultaneamente a novas reflexões sobre a minha prática investigativa e educativa, ou seja, à ad-miração do ato de ad-mirar e do objeto ad-mirado, abrindo a possibilidade de superar os erros ou equívocos cometidos em minha ad-miração passada (FREIRE, 1982).

Contanto que o caráter deste texto, diante de seu formato e tipo de publicação, é de provocar para o aprofundamento sobre os temas discutidos, considero importante o seguinte trecho do texto *Ação Cultural para a Liberdade*:

“Ad-mirar” e “ad-miração” não tem aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica por-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem ad-miração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o

---

2 Ao fim da década de 1970, Fals Borda se debruça sobre as experiências de investigação com grupos indígenas e de trabalhadores rurais que ocorre entre 1970 e 1976 na Colômbia (FREITAS, 2021).

3 Desenvolvida em meu Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação de Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina.



objeto, mas também nossa ad-miração anterior do mesmo objeto. [...] Talvez não seja demasiado insistir em que este esforço, desenvolvido no contexto teórico, se esvazia, se se rompe a unidade dialética entre este contexto e o contexto concreto. Em outras palavras, se se rompe a unidade dialética entre prática e teoria. (FREIRE, 1982, p. 53)

Quando Paulo Freire (1982) diz que não há ato de conhecimento sem ad-miração do objeto a ser conhecido, ele fala de um objeto desconhecido a ser conhecido por meio da ad-miração. E se não há conhecimento acabado, é permanente, ainda que se possa conhecer o desconhecido, a existência do desconhecido. Este entendimento está também presente nas reflexões de Orlando Fals Borda sobre o processo de produção de conhecimento científico comprometido com a transformação radical da sociedade por meio da investigação vinculada à ação das massas populares (FALS BORDA, 1981).

Para Fals Borda (1981), o conhecimento científico emergente ou subversivo, ou seja, comprometido com a transformação radical da sociedade, só é possível se se vincula a teoria à prática. Pois, quando a unidade dialética entre teoria e prática não é levada em conta como necessária, a produção de conhecimento científico acaba por ocultar as incoerências e inconsistências do sistema capitalista. Sobre este tema, Fals Borda entende que:

[...] O problema da relação entre o pensar e o atuar se resolve reconhecendo uma atividade real das coisas a qual só se adquire com a prática que, nesse sentido, antecede a reflexão; é na prática que o objetivo é demonstrado, que é a matéria em movimento. (FALS BORDA, 1978, p. 3, tradução minha)<sup>4</sup>

Antes mesmo do início do desenvolvimento da Investigação Ação Participativa (IAP) sobre o processo político-pedagógico do Levante, já eram colocados pela prática alguns objetivos os quais a investigação teria. A seguir, pontuo esses elementos presentes no trabalho *Juventude em Movimento: método*

---

4 No original: “[...] El problema de la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas a la cual sólo se adviene por la práctica que, en este sentido, es anterior a la reflexión, allí se demuestra la objetiva, que es la materia en movimiento.[...]”

*de investigação e prática educativa* (FREITAS, 2021) e que apareceram na prática anterior ao processo de investigação:

- a. Ter uma produção acadêmica condizente com minha visão de mundo e responsabilidade social;
- b. Produzir um estudo que pudesse retornar à organização;
- c. A demanda por uma sistematização sobre o contexto histórico e sobre a prática do Levante;
- d. A necessidade de qualificar o processo de formação política no seio da organização;
- e. Uma confusão no uso do termo “movimento social” para tratar do Levante, dentro e fora da organização;
- f. A necessidade de aprofundar a minha compreensão e a elaboração sobre a juventude.

Foi na socialização de alguns destes aspectos no Grupo de Pesquisas dos Relatórios dos Direitos Humanos (RDHs) que surgiu a sugestão de Maria Fernanda Vallejo no ano de 2018 de que eu buscasse aprofundar meus conhecimentos sobre o pensamento de Orlando Fals Borda. Os escritos, sistematizações e reflexões da prática dos investigadores que compunham os trabalhos desenvolvidos por Fals Borda na participação da organização de grupos de trabalhadores rurais e indígenas forneceram uma base teórica riquíssima para que eu me debruçasse sobre a prática do Levante em Londrina.

Os estudos sobre o autor, mediante um esforço permanente de compreensão, na insistência em ler e reler diferentes obras como *Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla* (1978) e *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones* (1981), em sua totalidade e, depois, em suas partes, foi me fornecendo um guia aberto para a auto-investigação que se desenvolvia. Assim, foi possível experimentar de fato o estudo sistemático vinculado à prática concreta. Foram características pertinentes ao trabalho desenvolvido (FREITAS, 2021, p. 19):

- a. A sistematização da compreensão da situação histórica e social da juventude sujeita à precarização do trabalho e da educação e à crise social, política, econômica, e, mais recentemente sanitária, é um esforço central;
- b. Os levantamentos e discussões envolveram quadros da organização e a base na cidade de Londrina;
- c. O trabalho foi pensado de forma autônoma, embora em todo seu desenvolvimento tenha ocorrido contatos e trocas, tanto com pessoas que se interessavam pelo pensamento e pela metodologia quanto em instâncias da organização.

A investigação envolveu a recuperação crítica da história da organização e das relações com movimentos sociais, a sistematização da experiência enquanto participante do Levante, diálogo reflexivo com o grupo e com uma dupla de militantes com trajetórias diferentes na organização e o esforço permanente de se considerar o processo de produção do conhecimento, o contexto cultural do grupo e a estrutura de poder da sociedade.

No decorrer do processo vivenciei muito a insegurança de quem temia, por um lado, produzir um trabalho que não fosse considerado científico pela Academia e, por outro, que fosse considerado prescindível ou academicista para a organização. Ao mesmo tempo, percebi como a introjeção dos valores neoliberais e da educação bancária, tão presentes no contexto cultural do qual faço parte, tratava de tentar invalidar minhas percepções como parte do processo de produção de conhecimento.

A maior expressão dessa insegurança se deu na elaboração do caderno de campo, em que não houve uma regularidade de escrita ao longo dos dois anos de pesquisa, e em minha atuação nos diálogos reflexivos e entrevistas, que fiz/participei com certo nervosismo e apreensão sobre sua assertividade. Considerei também que um dos maiores desafios, diante da necessidade do método da IAP de reflexão e ação por turnos, foi o de retornar ao momento de reflexão quando me colocava mais para a ação da organização (FREITAS, 2021).

A investigação demonstrou que os espaços de formação da Escola Nacional de Formação Emerson Pacheco (que reflete sobre os temas considerados básicos para compreender a organização) e dos Estágios Interdisciplinares de Vivência

(EIVs) desenvolvidos no Paraná, no período entre 2018 e 2020, contribuíram na apreensão e apropriação da militância das táticas e estratégia da organização, bem como na consciência crítica desses sujeitos sobre as estruturas de dominação vigentes nas sociedades, como o patriarcado, o racismo e o capitalismo (Ibidem). É presente, ainda assim, a demanda por parte da militância de que se aprofunde sobre os temas trabalhados na Escola Nacional de Formação Emerson Pacheco.

Composto em sua maioria por jovens que acessaram o ensino superior e oriundos das classes médias e populares, o grupo aponta para caminhos de transformação através da organização para a luta, expressa nas manifestações, protestos e em nossos gritos de ordem. A indignação nessas e nesses jovens com a realidade de desigualdades é percebida como um sentimento anterior à participação no Levante (Ibidem).

A investigação demonstrou também que há uma compreensão na militância de que as escolas são um espaço essencial para a construção de outros e novos horizontes. E que embora seja hoje um lugar de reprodução das estruturas de dominação, visualizam a possibilidade de transformação da consciência nesse espaço, através de professores que trabalhem os conteúdos levando em conta os conhecimentos prévios dos educandos (Ibidem).

Foi notável o sentimento de pertença das e dos militantes ao Levante Popular da Juventude que, ao serem apresentados através de uma fotografia para um grupo que se organiza em outra região do país, se reconheceram nos rostos e na luta desses jovens que também se organizam no movimento. Foi presente nessas reflexões o reconhecimento de bandeiras históricas das classes populares no Brasil como suas, como a Reforma Agrária, a Educação do Campo e a defesa da Petrobrás (Ibidem).

O grupo trouxe nas reflexões a importância do contato com a história de resistência dos povos no mundo, das revoluções triunfantes, dos povos indígenas e do povo negro nos espaços da organização para relacionar a teoria com a prática, já que esses conteúdos não são trabalhados nas escolas. Os apontamentos, a partir da prática da investigação, trazidos na elaboração teórica que produzi, foram no sentido da necessidade de sistematização das experiências da organização, ou seja, de enraizar esse processo com a militância e, paralelo a isso, nos aprofundarmos sobre quais são os valores éticos que fazem parte da transformação que construímos (Ibidem).

Através da investigação, ou seja, a partir da compreensão das táticas e da estratégia do Levante em sua relação com as organizações do Campo Popular no

Brasil e com a história de luta das classes trabalhadoras e das revoluções vitoriosas no mundo e na América Latina e considerando também sua prática, mostrou-se a necessidade de aprofundamento na elaboração sobre o direito de vivenciar a juventude e sobre os direitos da juventude para a construção de um Projeto Popular para o Brasil e da revolução socialista brasileira.

Esse debate e elaboração, acompanhado do processo de formação política integral e das sistematizações sobre as experiências feitas pela própria militância, devem compor as bases de um paradigma alternativo na atualidade. Tanto pela necessidade quanto pela própria prática destas organizações, a exemplo da iniciativa de formação “Ação Cultural Para a Liberdade” do Levante, que deve qualificar e enraizar este processo com a militância, e das pesquisas em desenvolvimento pelo Instituto Tricontinental em parceria com o movimento sobre as juventudes, realizadas em seis capitais do Brasil.

Assim, a prática, a produção teórica sobre a prática da juventude e a prática da sua teoria, demonstram a capacidade que temos de sermos sujeitos da política e comprometidos com a construção das transformações radicais e da abolição das explorações do ser humano sobre o ser humano. No entanto, é essencial ressaltar a necessidade constante de nos aprofundarmos sobre os temas, elaborarmos sobre eles e desenvolvermos o método e nossas opções de valor nesse processo que, na relação com a consciência de sua existência (do processo), nos apresenta a base da ação planejada dos seres humanos (FREIRE, 1982).

A ciência é um único processo formativo de conhecimento, no entanto o que se nota hoje é que os interesses da burguesia são defendidos por um aparato científico construído com essa finalidade (FALS BORDA, 1981). Dessa forma, é extremamente importante para a construção de uma nova sociedade destacar a legitimidade que têm as organizações de juventude nesse processo.

Consideramos, desde os princípios do marxismo-leninismo, que “a organização é a forma de mediação entre a teoria e a prática” (LUCKÁCS, 1975, p. 312 apud BORDA, 1978, p. 27). E se o processo de produção do conhecimento é único na história da humanidade e as organizações não fetichistas e sérias aplicam de fato o princípio leninista de que sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária (FALS BORDA, 1978), é imprescindível o comprometimento destas organizações com a auto-investigação.

Se não se dá consequência a este processo sem o incentivo e a compreensão das organizações de sua importância, tampouco é possível que ele ocorra se não há o compromisso das e dos investigadores, participantes ou não destas organizações.

E se nos exige compromisso, já nos diz que não será espontâneo, que não se dará sem esforços, sem enfrentar contradições. A busca permanente da coerência entre o que se diz e o que se faz acontece em uma relação constante entre sentir e pensar – em que, em turnos, um afeta ao outro –, de forma que assumir uma posição enquanto intelectual e enquanto povo jamais constituirá uma contradição do fazer científico.



## Referências bibliográficas

FALS BORDA, Orlando. **Por la praxis**: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá: FUNDABCO, 1978.

\_\_\_\_\_. *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones*. In: \_\_\_\_\_. *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1981, p. 65-84.

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

FREITAS, Letícia Archanjo. **Juventude em movimento**: método de investigação e prática educativa. 2021. 62. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.



**Janaina Fernanda Gonçalves de Oliveira Bianchi // GO, Brasil** “Paulo Freire diz que *É impossível existir sem sonhos*. É daí que nasce a minha proposta! / Parece simples, não é? Mas provoca uma reflexão: quanto nossas crianças são podadas de sonharem? Desejo um mundo no qual elas possam sonhar; sonhar muito, grandes e ousados sonhos. A educação não deve ser usada como forma de ceifar a criatividade, mas sim como mola estimuladora que impulsiona e abre a mente para novas e diferentes possibilidades. / A pintura que aqui apresento é uma aquarela de sonhos e ideias que fluem, onde as possibilidades se fundem. Afinal, a vida não é dividida em caixinhas: não precisamos segmentar e dicotomizar as coisas. Podemos sonhar em conhecer a vastidão do espaço e as profundezas do mar. / Nela represento também alguns elementos que eu sonho que as crianças tenham acesso, como uma educação voltada para as reais necessidades da essência de cada um, com acesso à ciência, locomoção, alimentação diversificada e de qualidade, moradia, vestuário e também lazer. / A bússola apontando para o SUL é uma busca de nos surrearmos, de encontrarmos a nossa essência. Nossa essência como seres sociais que vivem no Hemisfério Sul, com a nossa história e cultura únicas. Ao mesmo tempo que convido a esse olhar interno, para oferecermos o nosso melhor ao mundo. É um convite para olhar para dentro. / Além disso, na imagem aparecem algumas palavras, conceitos que não podemos deixar no esquecimento: leitura, possibilidade, perseverança, coragem, amor, educação, sociedade, transformação, conexão e sonho.”



# Educação popular feminista: Um sonho, uma luta e um ato político

**Tchella Fernandes Maso<sup>1</sup> e Noemí Gómez Mendoza<sup>2</sup>**

Resumo // Nosso objetivo é situar a educação popular feminista, honrando os cem anos de Paulo Freire, como um instrumento que nos dá esperança e nos encaminha rumo à libertação. Essa prática não é somente destinada às mulheres - não estamos tratando de uma educação popular com mulheres. Nosso interesse é convidar, desde uma postura inacabada, disponível ao diálogo e afetiva - elementos da pedagogia da autonomia descrita por Freire (1996) - que todos os corpos se ponham em marcha, que a educação popular feminista seja um fermento e um instrumento de transgressão interseccional e descolonial.

Palavras-chave // Paulo Freire, educação popular, feminismos latino-americanos.

- 
- 1 Professora da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados (FADIR – UFGD) e doutoranda em Estudos Feministas e de Gênero na Universidade do País Basco (UPV/EHU). Atualmente investiga movimentos de mulheres e de cuidado desde a antropologia feminista, do corpo, das emoções e das sensorialidades.
  - 2 Doutoranda em Estudos Feministas e de Gênero na Universidade do País Basco (UPV/EHU) e licenciada em Pedagogia (ênfase em pedagogia social) pela Universidade do País Basco (UPV/EHU). Ensina na Universidade Tecnológica de Pereira (UTP), na Colômbia. Atualmente desenvolve seu projeto de investigação sobre práticas comunitárias como estratégias para o fortalecimento e a transformação social.

## Introdução

“Tenemos derecho y deber de cambiar el mundo.  
Lo que no es posible es pensar en transformar el mundo,  
sin un sueño, sin utopía y sin proyecto.  
Los sueños son proyectos por los que se lucha y  
toda concreción de sueños supone lucha.  
En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño,  
es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer  
que los sueños tienen sus contrasueños”<sup>3</sup>  
(Freire, 2012, pp. 65-66)

Sob o lema “Cem anos de Paulo Freire” educadores e educadoras de todo o mundo comemoramos não só o nascimento deste grande professor, mas também recordamos seu pensamento que, ainda hoje, 24 anos após a sua morte, continua a convidar-nos a refletir sobre o papel transformador da educação para as pessoas que sonham e caminham para “Um Outro Mundo é Possível”<sup>4</sup>. Um mundo marcado pela solidariedade e igualdade entre os povos do mundo.

Em sua última obra em vida, Paulo Freire descreve a educação como uma “prática de gente”: “gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou [...] capaz de transgredi-la” (1996, p.145). Quem é essa gente? Nós também somos essa gente, indignada e curiosa, que busca a autonomia de ser - e do ser - em nossas relações. Por isso, aceitamos o convite do mestre em nos entregarmos criticamente à sua obra. O fazemos desde uma postura feminista latino-americana, inspirada pelas práticas dos feminismos populares em desestabilizar a ordem de privilégios e desigualdades e nesse caminho almejar a liberdade.

Bell hooks, inicia seu livro de ensaios sobre educação como prática da liberdade com uma epígrafe de Freire: “ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser [...]” (2017, s.p). Nesse ano, que celebramos o centenário de nascimento de um mestre, precisamos manter acesa

3 Uma das autoras é falante de castelhano, por isso mantivemos as citações em suas versões originais, dos livros acessados em diferentes idiomas.

4 Bandeira presente no Movimento Zapatista e também nos Fóruns Sociais Mundiais da virada do século.

a crítica e a capacidade de questionar a presença violenta do silêncio. Ainda que Freire não faça uso de um ponto de vista feminista, seus ensinamentos transformados em prática pedagógica seguem alimentando nossa sede de justiça. Como menciona hooks (2017), ainda que esse educador não faça uso de uma linguagem de gênero em seus primeiros escritos e adote um padrão de liberdade vinculado à experiência masculina e patriarcal, o tom libertário de sua pedagogia pode inclusive fornecer instrumentos para transgredir tais limitações.

Entre os feminismos populares latino-americanos, daquelas pessoas “não sujeitadas” (Korol, 2016b), os antes “condenados da terra” - expressão que universaliza a experiência masculina, denominação de Franz Fanon, retomada por Freire - hoje se convertem nos múltiplos corpos marginalizados que habitam o mundo. Muitos desses reinventam o elo, tão presente na obra de Freire, entre conscientização e descolonização (hooks, 2017). Um gesto que se inicia com a descoberta de si (Rivera Cusicanqui, 2018; hooks, 2017). Um processo de autoconsciência (Bautista, 2014) que busca nomear e dar sentido a quem antes se deformava em espelhos que maltratam desde a imagem do homem branco, colonial, heterossexual, burguês, cristão, jovem e pertencente a uma comunidade nacional. É desde essas gentes, esses corpos em processo, que a educação popular feminista pode se constituir e referir.

Compartilhamos neste ensaio a percepção que as abordagens feministas que florescem em nosso continente podem nutrir desde uma crítica amorosa, terna e erótica, as práticas educativas que se pretendem transgressoras. Nosso objetivo é situar a educação popular feminista, honrando os cem anos de Paulo Freire, como um instrumento que nos dá esperança e nos encaminha rumo à libertação. Essa prática não é somente destinada às mulheres - não estamos tratando de uma educação popular com mulheres. Nosso interesse é convidar, desde uma postura inacabada, disponível ao diálogo e afetiva - elementos da pedagogia da autonomia descrita por Freire (1996) - que todos os corpos se ponham em marcha, que a educação popular feminista seja um fermento e um instrumento de transgressão interseccional e descolonial.

Quem escreve esse texto são duas mulheres feministas, cada qual com uma trajetória que convive - e entra em conflito - com os espaços educativos e militantes. Ambas se encontram na escrita de uma tese de doutorado em estudos feministas e de gênero no País Basco e identificam-se ao refletir desde o continente latino-americano, uma com os pés no Brasil e a outra com a cabeça na Colômbia. Desde um vínculo afetivo com a educação popular que orienta nossas

ações e esperanças, esse texto surge da vontade de alimentar uma prática popular feminista e os significados dessa ação, pois, desde nossa experiência os feminismos contribuem para a transformação social, afetiva e cognitiva. Fundamentado na defesa da interseccionalidade das opressões, a educação popular feminista pode apoiar movimentos sociais a construir uma prática pedagógica que (re) conheça as distintas formas de existência e libertação.

## O legado de Paulo Freire e a educação popular

A educação popular é uma prática que se iniciou a partir das experiências de movimentos sociais e educadores da segunda década do século XX, vinculada à noção de educação para todos<sup>5</sup> (Prefeitura de São Paulo, 2015). Foi em 1960 que essa prática, alimentada pelas perspectivas da teologia e filosofia da libertação latino-americanas, adquiriu contornos de um projeto emancipatório. As obras de Freire são centrais nesse momento para concretizar a Educação Popular (EP) e inspirar seus usos e potencialidades. Seu sentido comum está na construção de um conhecimento que se pretende libertário: que não é depositado, mas tecido nas relações entre pessoas que se dispõe a vivenciar a prática educativa. Nesse caminho, “a práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade” (Freire citado por hooks, 2017, p.68), mas se vincula a humanizar, estimular o sentipensar<sup>6</sup> de pessoas que transformando o mundo, dão sentido a ele (Freire citado por hooks, 2017, p.68). Nas palavras de Ranulfo Peloso:

A educação popular fala da opção pelo pólo oprimido na luta de classes, e seu ponto de partida é a convicção de que o povo já tem um saber, parcial e fragmentado e que carrega em si o dom de ser capaz. Mas precisa refletir sobre o que sabe (não sabe que sabe) e incorporar o acúmulo teórico da prática social. Torna-se um instrumento que desperta,

---

5 Nesse momento histórico ainda não se descortinava a crítica à linguagem sexista, por isso mantivemos a expressão como tal.

6 Termo cunhado por Fals Borda, um sociólogo colombiano que apresenta muitos pontos de encontro com a perspectiva de Freire. Ver Borda (2015)

qualifica e reforça o potencial popular em sua luta para romper a lógica do capital e construir uma alternativa solidária. (Peloso, s/d)

Logo, a EP nos encoraja a sonhar e a lutar pela liberdade de todos aqueles sujeitos, de todas aquelas sujeitas, povos e pessoas subalternizadas por um sistema mundial globalizado e capitalista. Embora as contribuições de Paulo Freire sejam inúmeras, gostaríamos de enfatizar aquelas que nutrem a EP e que, por sua vez, nos motivaram a compreender a educação como uma prática política. Estas são: leitura crítica da sociedade e da educação, educação como encontro dialógico e educação como prática libertadora.

Um dos pilares do pensamento pedagógico de Paulo Freire é a sua crítica à educação dominante, que faz parte do aparelho ideológico do Estado e, por conseguinte, responde às necessidades e interesses das elites. A educação, longe de ser um espaço equitativo com o objetivo de superar as desigualdades sociais, é um palco para manter, legitimar e reproduzir o modo de produção dominante (Torres, 2014, p. 15). Seu objetivo não é outro senão a acumulação de capital nas mãos de grandes empresas e multinacionais - entre outros atores sociais relevantes no capitalismo globalizado. Logo, a educação das classes dominantes acentua as desigualdades sociais e fornece insumos para a constituição de políticas cada vez mais racistas e sexistas, que violam os direitos humanos de mais da metade da população mundial. Nas palavras de Freire: “La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o “educación” para el hombre-sujeto” (2009, p. 26).

Face a esta crítica, Freire propõe uma educação para a liberdade que serve os interesses dos setores subalternizados da sociedade e contribui para a construção conjunta de uma sociedade mais justa e democrática (1996; 2009; 2012b). Esta abordagem conduzirá a uma compreensão estrutural da educação e a uma leitura contextualizada das práticas educativas, a qual analisa criticamente o seu papel reproduzidor de desigualdades e, através da ação e da reflexão, propõem novos horizontes emancipatórios.

Outra das grandes contribuições de Paulo Freire é o questionamento da ordem dicotômica e hierárquica que rege o mundo. Em particular, a relação educador/a-educando/a. É bem conhecida a tese que afirma que no contexto da educação bancária a pessoa que figura como educadora é a detentora absoluta da

verdade e/ou do conhecimento, enquanto que a pessoa que ocupa o espaço tempo de educanda é uma espécie de recipiente vazio, sem qualquer saber, que o/a professor/a necessita preencher; ela é uma ignorante.

Freire explica em *Pedagogia do Oprimido* (2012b) que, se entendermos o/a aprendiz a partir deste prisma, como um ser passivo, o objetivo da educação não será outro senão o de proporcionar conhecimentos necessários para se adaptar ao mundo, contribuindo para a reprodução das desigualdades. No entanto, esta abordagem está em desacordo com a natureza emancipatória e transformadora da pedagogia que se pretende libertadora. Nesta, “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2012b, p. 72).

A pedagogia libertadora argumenta que “ninguém sabe tudo, assim como ninguém desconhece tudo”. Portanto, todas as pessoas sabem algo que outras pessoas não sabem. Em termos educativos, isto implica compreender que nem o/a educador/a sabe tudo nem o/a estudante não sabe nada, ambos possuem conhecimentos. Assim, o ato educativo, longe de ser um encontro unidirecional, é dialógico: as pessoas que naquele momento atuam como educadoras ou aprendizes se reconhecem mutuamente como possuidoras de “cultura”, de conhecimento. Desta forma, se tornam sujeitos/as críticos/as que, por meio do diálogo, mediado pelas palavras, aprendem a escrever a sua história e transformá-la (Freire, 2012b).

Esta abordagem reconhece que o conhecimento do mundo não é um processo individual, mas um processo coletivo, no qual o/a sujeito/a é construído/a em diálogo com o/a outro/a. Neste processo desejos, valores, vontades, emoções, imaginações, intenções e utopias dos/as próprios/as sujeitos/as entram em jogo (Torres, 2014, p. 31). Isto convida-nos a reconhecer as contribuições feitas por diferentes feminismos e a necessidade de pensar: 1) o nosso lugar de enunciação na prática educacional; e 2) como as nossas experiências são marcadas pelo entrelaçamento de raça, sexo, gênero, classe e sexualidade, entre outros marcadores da diferença - tema que abordaremos no próximo tópico.

Como já foi refletido nas linhas anteriores, Freire não só critica a educação bancária, como vai mais longe: propõe uma educação para a liberdade. Por esta razão, é momento de refletir sobre a questão: qual é o objetivo final da educação do ponto de vista de Freire? Compreendendo a educação como um ato político, como pessoas que se dispõem à educação, na figura de educadoras e educandas, não podemos pensar que as nossas ações são neutras. Como já foi salientado, as

nossas práticas são marcadas por valores, utopias e ideologias que irão sustentar e justificar um sistema desigual ou, pelo contrário, irão questionar e transformar este sistema e as relações de poder que o sustentam (Torres, 2014). Nas palavras de Freire:

Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (2008, p. 102).

Nessa abordagem, a pedagogia para a liberdade defenderá uma educação que não só questione, mas também, diante do encontro, do reconhecimento e do diálogo com o/a outro/a, transforme as estruturas sociais que mantêm uma miríade de injustiças sociais. Como pessoas disponíveis à educação, devemos estar empenhadas na mudança social, uma mudança que supere todas as relações discriminatórias e injustas com o/a outro/a, o que implica necessariamente reconhecer este outro/a como um/a sujeito/a histórico/a. Nos cabe, portanto, a tarefa de começar a construir pontes para convocar essas gentes e juntas sonhar, lutar e projetar outros mundos possíveis. Um desafio que ainda hoje é validado entre os vários movimentos, organizações e coletivos que em diferentes partes do mundo exigem maior justiça e igualdade e dizem não a sistema que não é apenas capitalista, mas também racista, sexista e heteronormativo.

Se a EP tem como intenção a libertação da pessoa oprimida, quem é essa pessoa? Pertence a qual coletividade ou categoria? Essas são perguntas relevantes desde um ponto de vista feminista. Se ao longo do século XX, a classe era o principal marcador social, a categoria segundo a qual nos referíamos ao tratar das pessoas oprimidas, na contemporaneidade o acumulado de perspectivas feministas e latino-americanas nos convida a ampliar essa dimensão. Sobre isso trataremos nas próximas linhas.

## Contribuições feministas latino-americanas

“Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornamos sujeitos mais tarde”<sup>7</sup>

bell hooks nos conta que se sentiu mais incluída ao ler Pedagogia do Oprimido, do que as obras consideradas pioneiras no feminismo branco, como a *Mística Feminina* de Betty Friedan (2017). Ela na época uma jovem negra que vivenciou a segregação racial nos Estados Unidos, sentia que livros orientados desde uma sensibilidade branca burguesa não tocavam muitas mulheres negras, “não porque não reconhecêssemos as experiências que todas as mulheres partilham, mas porque esses pontos eram mediados por diferenças profundas em nossas realidades, criadas pelas políticas de raça e classe social” (2017, p.73). Nessa percepção, sentia-se mais próxima dos camponeses mencionados por Freire do que pela realidade de mulheres aprisionadas pelo trabalho doméstico e suas relações desiguais com os homens e filhos.

Lado a lado com o aprofundamento da educação popular ancorada nos dizeres de Freire, os feminismos negros, dos quais hooks é uma expressão, ao lado de Lélia Gonzáles e Beatriz Nascimento, fundaram e fortaleceram a perspectiva da indissociação entre as formas de opressão e luta. Desse processo floresce o conceito de interseccionalidade<sup>8</sup>, uma “sensibilidade analítica” que permite compreender a “colisão das estruturas” e “avenidas identitárias”:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (Akotirene, 2018, p.13)

A interseccionalidade não diz respeito a um amontoado de opressões, como prefaciou Winnie Bueno, mas refere-se a uma “práxis-crítica” - e acrescentaríamos,

7 Paulo Freire citado por bell hooks (2017, p.66)

8 “Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica (...)” (Akotirene, 2018, p.13)



criativa - que parte da percepção de diversos construtos sociais que se cruzam e moldam fenômenos e problemas em nossos cotidianos (Collins; Bilge, 2020, p.11). Trata-se de um exercício com vistas a superar o estudo dos indivíduos como uma massa homogênea e indiferenciada e salientar relações de poder que situam as pessoas em lugares diferentes na estrutura social, política, econômica e cultural da qual fazem parte. Nas palavras de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge, “categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo” (p.568). Vincula a essa perspectiva, Djamila Ribeiro enfatiza a importância de desvelarmos os lugares de quem fala, pois ocupar espaços sociais de privilégio é também deter a supremacia epistemológica e perpetuar a exclusão (2019). Não se trata de adotar uma postura individualizante, mas desmascarar as contradições inerentes aos locais de enunciação na matriz de dominação, inclusive no interior dos movimentos sociais.

Para Maria Lugones, a intersecção mostra um vazio. Se as categorias são percebidas como homogêneas, necessariamente elas selecionam o dominante, no grupo, como norma (2014, p.21). Por exemplo, “mulher”, seleciona como norma “fêmeas, burguesas, brancas, heterossexuais” (p.21). Por isso, colocar ênfase na lógica da intersecção é uma forma de evitar a separação das categorias e evitar o “pensamento categorial”, tão difundido pela lógica bancária de educação. O mesmo vale se usamos de forma neutralizadora a categoria “oprimidos”, sem especificar que no interior da mesma uma multiplicidade de opressões se amontoa e inclusive, no interior da categoria oprimidos, operam desigualdades.

Valendo-se de uma práxis-crítica e criativa interseccional, os feminismos são tanto uma teoria quanto uma prática política que se pretende contra hegemônica e contra cultural (Carosio, 2012, p.11). Entre seus pressupostos está a superação da ordem patriarcal fundada no contrato sexual que diferencia corpos por meio do dimorfismo sexual: uma construção que faz uso da interpretação de alguns atributos físicos para justificar a opressão e a exploração (Carosio, 2012; Lugones, 2014). No entanto, como destaca Lugones (2014), a construção social que desiguala corpos, atribuindo a estes a identidade feminina ou masculina é produto de um sistema colonial, fundado no eurocentrismo, com o objetivo de subjugar povos, definindo inclusive no interior deles relações hierárquicas entre o que se convencionou chamar de homens e mulheres.

Nesse contexto, os feminismos elaboram uma crítica às relações de poder entre os corpos denunciando a exclusão e inferiorização de mais da metade da população definida como feminina. No entanto, nos últimos trinta anos também

descende dessa crítica a percepção de quem são muitos os corpos subalternizados e que talvez a norma seja apenas uma parcela minoritária da população mundial: os donos do poder, os homens brancos, cristãos, burgueses, heterossexuais. Essa perspectiva questiona quem é o/a sujeito/a do/s feminismo/s, tendo em vista que tanto as mulheres não são um grupo homogêneo, quanto são múltiplas as identidades de gênero e sexualidade e os atravessamentos da construção colonial da raça. Portanto, desde uma postura que considera relevante os posicionamentos de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, pertencimento geográfico e etc advoga-se pela complexidade, pluralidade e pluriversalidade do sujeito coletivo feminista (Carosio,2012; Castañeda, 2019).

Os feminismos do Sul Global são fundamentais nesse processo de amplificação de quem são os corpos em luta. A crítica interseccional atrelada ao gesto descolonial torna-se fundamental para interpretar que os posicionamentos dos corpos nas relações de poder são distintos, o que confere a estes particularidades ao tratar, por exemplo, das formas e bandeiras de luta. Por isso, ao invés de feminismo, escrevemos feminismos, pois são muitas as formas de gritar rebelião (Mujeres Creando, 2005). Na perspectiva dos feminismos comunitários de Abya Yala, entre os nomes conhecidos estão Lorena Cabnal, Julieta Paredes e Maria Galindo, a luta por desestabilizar as relações de poder que conferem lugar de destaque aos homens é histórica. Nossas avós, muito antes de nós já iniciaram esse processo de crítica e transposição, ainda que não necessariamente vinculadas ao que se define hegemonicamente por feminismos. Essa postura apresenta uma relação próxima à EP quando essa destaca que todas as pessoas possuem saberes e estimula que entre essas se pronuncie uma prática dialógica.

Nessa genealogia, os feminismos se referem ao modo pelo qual cada pessoa em coletivo - de cada povo entre os mais de 800 que reexistem na América Latina e no Caribe (CEPAL, 2015) - trabalha para superar as desigualdades existentes. Como questionou Francesca Gargallo:

¿Qué es el feminismo? ¿Una teorización liberal sobre la abstracta igualdad de las mujeres y los hombres o la búsqueda concreta emprendida por las mujeres para el bienestar de las mujeres y en diálogo entre sí para destejer los símbolos y prácticas sociales que las ubican en un lugar secundario, con menos derechos y una valoración menor que los hombres? Si la palabra feminismo traduce la segunda idea, entonces hay

tantos feminismos cuantas formas de construcción política de mujeres existen. En cada pueblo, desde precisas prácticas de reconocimiento de los propios valores. (Gargallo, 2014, p. 11)

Esse caminho por amplificar os sentidos da prática feminista e centrá-la em uma perspectiva popular foi renovada pelas mulheres indígenas do Movimento Zapatista e sua Lei Revolucionária das Mulheres, a partir de 1994 (Millan, 2014). Esse documento, um tratado político e teórico sobre o papel das mulheres na luta revolucionária, é também uma carta de intenções que convida as mulheres latino-americanas a reinventar seu papel social, viabilizando também a luta de “otroas”, aquelas pessoas que não se situam no modelo binário de gênero (Exército Zapatista de Libertação Nacional, 2019).

Logo, os feminismos latino-americanos são renovados pela prática de otroas, mulheres indígenas, negras, trabalhadoras de tripla jornada e de bairros latino-americanos. Em particular se refrescam na crítica às formas de dominação e exploração colonial ainda vigentes no continente latino-americano e nas inovações na forma de lutar e sonhar de pessoas e coletivos antes invisibilizados. Como salienta Chandra Mohanty (2008), a vitimização, o encapsulamento do/a outro/a, é uma forma de essencialização, de restringir sua capacidade de agir e dar significado ao mundo, o que está muito vinculado à crítica de Freire (1996; 2008; 2009; 2012b). Para a indígena da etnia mixe, Yásnaya Aguilar: “El ‘otro’ se crea a partir de establecer una diferencia generadora. Es decir, el otro no existe en sí, es necesario que se le construya, categorizándolo como alguien uniforme y homogéneo [...]” (Yásnaya Aguilar apud Gargallo, 2014, p10).

Logo, os feminismos latino-americanos críticos refazem a tecitura do que se define historicamente como genealogia da teoria e prática feminista, já que estas não surgiram apenas no epicentro europeu do século XIX (Paredes, 2019). Mas também complexificam os/as sujeitos/as que lutam e para que lutam. Nesse contexto de crítica contra todas as formas de opressão, a relação da EP com as pedagogias feministas é de mão dupla, uma estimula a outra a se aprofundar e reinventar. Em linhas gerais, nessa relação de troca recuperam da educação popular aspectos como a centralidade do corpo na prática política, o valor da ternura, do cuidado e da libertação. Somando a estes a potencialidade do prazer e do erótico como instrumentos de ação e formas de viver, como esboçaremos a seguir.

## Por uma Educação Popular Feminista

A educação popular feminista é uma prática constituída desde o acumulado político do diálogo entre a EP e os feminismos latino-americanos, em particular dos feminismos populares. Este surge da educação popular e dos próprios movimentos sociais, mas também alimenta estes espaços com contribuições desde um ponto de vista feminista. Como explica a jornalista e educadora popular Claudia Korol, o feminismo popular é alimentado por sementes que foram semeadas nas mesmas comunidades e movimentos dos quais fazem parte (2016, p.16), e é a partir daí que oxigena também outras correntes feministas.

Compreendemos os feminismos populares, desde múltiplos territórios, desafiam o capitalismo global, colonial e patriarcal: se constroem desde “sujetas no sujetadas, que respondemos colectivamente a los desafíos de la sobrevivencia y vamos haciendo realidad la propuesta: si tocan a una, tocan a todas” (Korol, 2016b, p.142). Assim como são muitos os feminismos, entre os quais os populares, muitas são as práticas de educação feministas populares, em comum:

Nuestro feminismo no reconoce las fronteras coloniales que separan a nuestros pueblos ni a nuestros cuerpos. Identificar el territorio en el que crecemos como colectivas rebeldes, no implica desconocer los muchos esfuerzos por cambiar al mundo que nacen en otros espacios y territorios. Es simplemente sabernos atravesadas por esta geografía en la que pensamos y actuamos, por su historia, por las huellas con las que nos encontramos, por las heridas, las esperanzas, los modos de organizarnos, y las muchas posibilidades de creación que inventamos. (Korol, 2016a, p. 16)

Somos afetadas pelas feridas, esperanças e modos de organização e desde aí (re)inventamos formas de existir e lutar. Desde a mobilização destes afetos, sugerimos que a Educação Popular Feminista (EPF) é fundada na dialogicidade, na crítica aos padrões homogeneizantes de vida e supremacia do capital globalizado, e na transgressão como prática da liberdade. Sua intenção é superar a estrutura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, colonial e cristã que desigualava corpos e legítimas opressões. Denunciamos a manutenção dessa ordem de alguns donos do poder e as heranças de seus silenciamento que se corporificam em nossos seres, reproduzindo práticas machistas, racistas e misóginas ainda que no interior de

nossos coletivos que se pretendem libertários. Nossa EPF é um convite a um exame coletivo de consciência que nos habilite não somente a ler, mas sentir com todo nosso corpo a realidade que nos habita, buscando outras formas de ser e existir no mundo. Nosso desejo é a transformação da ordem e a superação dos silêncios, mas isso pode ser feito com regozijo. Como nos ensinam algumas feministas do Sul Global, entre elas Audre Lorde e bell hooks, o prazer pode estar presente em nossas lutas pela liberdade (hooks, 2017). O próprio Freire nos convida a corporificar o exemplo, ensinando com alegria e convicção na mudança (1996).

A EPF é um exercício inacabado, porém contínuo, de diálogo e crítica aos consensos sobre os corpos e nos convida a outras formas de interpretação, resistência e transformação “que surjam desde as/os/xs de abajo” (Espinosa; Lugones; Gómez; Ochoa, 2013, p.413). Não temos a pretensão de promover generalizações ou construir afirmações que reduzam a heterogeneidade do que se constituem as práticas educativas estimuladas pelos feminismos. Como nos ensinou Freire, somente no cotidiano encontraremos os sentidos, os contextos e as especificidades que constituirão nossas práticas (1996). Ainda assim, gostaríamos de destacar três contribuições que os feminismos populares exerceram tanto sobre a EP, quanto sobre outros feminismos. Estas nos dão pistas para a constituição de uma EPF, são elas: o questionamento interno aos movimentos sociais; a constituição pluriversa e solidária dos/das sujeitos/as e a pedagogia popular feminista.

Uma das características dos feminismos populares é a sua tentativa de desafiar a divisão sexual do trabalho e a heteronormatividade que molda o sistema mundial. Roxana Longo (2016) explica que corpos definidos como de mulher estão fortemente instrumentalizados pelo sistema mundial globalizado para realizarem o chamado trabalho doméstico e reprodutivo, no caso de serem contratadas por empresas e multinacionais, para trabalharem em condições precárias e de subemprego. Em geral, estas atuam em condições inferiores às dos seus homólogos masculinos, portanto, estão mais expostas à pobreza do que os homens em todos os países da América Latina (Longo, 2016). Além disso, entre as empobrecidas há uma situação bastante desigual se percebidas desde os marcadores raciais, são as mulheres negras e indígenas as que mais sofrem a subalternização sistêmica e apesar disso inovam em suas práticas de resistência e libertação.

Esta situação exige um diálogo entre feminismo, marxismo e a crítica ao colonialismo e seu padrão racista, a fim de compreender como este quadro afeta corpos dissidentes. É neste diálogo reflexivo que o “pacto patriarcal” é denunciado, também dentro das organizações e coletivos (Korol, 2016a). Pois, apesar dos

avanços, ainda hoje os papéis sociais de gênero e raça continuam a ser reproduzidos no seio dos coletivos: mulheres continuam a ocupar posições como cozinhar, elaborar atas, cuidar de crianças, enquanto os homens, em sua maioria brancos, têm papéis públicos e de liderança. Como escreveram as mulheres zapatistas: “Compete-nos lutar para que não se repita a história de virmos ao mundo apenas para cozinhar e parir crianças, para as vermos [...] crescerem na humilhação, no desprezo e na morte” (2019, s.p).

Além disso, a prática heteronormativa e misógina segue inferiorizando corpos e desejos. O binômio corpo e mente, associa aos corpos tidos como femininos a condição de inferiores perante o saber e a onipotência dos “macho-alfa”. Além de subalternizar, essa prática de perpetuação da divisão sexual e emocional do trabalho, também limita as formas de ação e resistência restringindo a formação crítica aos documentos, escritos e lidos, sem aproximar-se das potencialidades dos sentidos e sentires do ouvido que grita, da assembleia que degusta, das vozes que choram... Por isso o apelo para que a EPF se construa desde uma pedagogia ativa que permita revelar as contradições existentes entre o discurso ideológico e as práticas cotidianas no seio dos movimentos e organizações sociais (Korol, 2016b). Nesse sentido, o que acontece no dia-a-dia, será o cenário chave para constituir outras formas de se relacionar e organizar a fim de realizar uma revolução anticapitalista, anticolonialista, e também antipatriarcal e antirracista. Isto implica, como Longo (2016) diz, “reconocer el movimiento de las contradicciones sociales y de los problemas derivados de la concentración de poder en todos los ámbitos de la vida cotidiana que son generadores de inequidad” (p. 42)

Desde a emergência do Estado colonial moderno e seu padrão de política também capitaneado por muitas de nossas organizações, nossas demandas tiveram que submeter-se a um padrão de enunciação distanciada, severa, na qual o gesto e a risada não tinham espaço (Segato, 2018). Corpos foram adaptados e o espaço doméstico sofreu uma “transformação letal”, na qual deixa de ser “uma pluralidade de presenças” tão cara à política comunitária para restringir-se a um “espaço residual” sem peso nas decisões coletivas (p.100). “O pessoal é político”, “democracia no país e na casa” são expressões que manifestam como as nossas experiências individuais estão intimamente relacionadas com as estruturas sociais que habitamos, incluindo as experiências a que chamamos individuais e/ou privadas.

El movimiento de mujeres y el movimiento feminista es un espejo donde, por una parte, nos constituimos como sujetos colectivos de acción política, y por la otra ponemos en el espacio público asuntos considerados habitualmente como indignos de debate en el espacio público. (Ciriza, 2007, en Longo, 2016, p. 44)

Nesse caminho, importam as emoções e as sensações, as subjetividades das pessoas, sujeitos e sujeitas ativas no processo de educação. O ato de conhecer, desde o corpo em ação e experiência, “faz surgir um mundo” (Maturana, Varela, 2001, p.32). Pensar, atuar e se emocionar são dimensões contínuas de um mesmo ser em processo de libertação. É preciso, portanto, “jugarse al cuerpo” (Castañeda, 2019, p. 23). Ou seja, sentir-se e interrogar-se continuamente sobre sua prática, seus limites e seu lugar de enunciação. A pesquisa, tão importante ao trabalho da EP, no sentido de investigar a teoria educativa, mas também o saber popular, é convidada a mergulhar também na subjetividade de quem educa e se espera aprendiz. Como escreveu Freire, citado por hooks, “Somente em uma tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação [...]” (2017, p.76). Ao citar essa passagem, hooks declara que é necessário que intelectuais insurgentes tenham uma “ética de luta” que informe seu relacionamento com as demais pessoas que não tiveram acesso aos saberes “partilhados em situações de privilégio” (2017, p.76).

Isso nos leva à segunda contribuição dos feminismos populares de Abya Yala à EP: a constituição de um sujeitx pluriverso<sup>9</sup>, “companheiras feministas”:

“Feministas compañeras” nos decimos, porque un dato central de nuestro modo de ser y de estar es, precisamente, acompañarnos. Y no sólo entre mujeres. También con quienes sufren distintas opresiones. Racismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, xenofobia, misoginia... son distintos modos de dominar, disciplinar, lastimar y matar”. (Korol, 2016b, p. 17)

---

9 Até esse momento do texto adotamos uma linguagem inclusiva por meio do uso do duplo artigo o/a, mas este não é suficiente para referir-se à pluralidade das pessoas e coletivos feministas e por isso nos inspiramos nos escritos de/descoloniais que fazem uso do X para reivindicar pluralidade de gentes.

Não existe um sujeito único que englobe a diversidade de experiências vivenciadas em nossos territórios latino-americanos. Mas isso fragmenta a luta? Na perspectiva dos feminismos populares, não! Como foi exposto no tópico anterior, entre as contribuições do Sul Global está a construção de perspectivas outras, alimentadas pela práxis-crítica e criativa da interseccionalidade associada ao gesto descolonial. Nesse contexto, o universo, com o prefixo Uni, de unitário, se converte em pluriverso, em muitas gentes e seus muitos mundos possíveis. Apesar dessa pluralidade, a solidariedade, a afetividade, a dororidade, como escreve Vilma Piedade (2017) acerca das mulheres que em uma estrutura de hierarquias raciais se encontram na dor da opressão, permitem sentirmos a existência de um nós.

As mulheres que compõem os feminismos populares são constituídas como um “nós” coletivo formado pelos encontros gerados entre movimentos, organizações e bairros, partilhando diálogos, gritos, abraços: “nos toca a una, nos toca a todas” (Korol, 2016a). Estes encontros permitem o reconhecimento mútuo das diferenças, aprendendo com as experiências vividas por cada uma das pessoas. Daí emerge uma perspectiva plural: “se van entramando en un tejido colectivo, comunitario, que borda la realidad en movimiento y desde los movimientos populares” (Korol, 2016, p. 15). Essa construção de um sujeito coletivo e plural pode estimular uma prática educativa transgressora que demanda dialogicidade, integração de saberes e práticas e elaboração de consciência crítica fundada na interseccionalidade.

Esta forma de encarar os “sujeitxs” coletivos é uma alternativa que problematiza a visão dicotômica do pensamento ocidental que organizou o mundo em antagonismos a fim de sustentar e justificar sociedades hierárquicas, desiguais e discriminatórias (Maffia, 2016). Tal como a educação popular colocou o questionamento do educador/educando, afirmando que ambos possuem conhecimentos e que ambos estão em aprendizagem contínua, a EPF aposta no questionamento de dicotomias que promovem desigualdades entre corpos - feminino/masculino, corpo/mente, reprodutivas/productivas, emocionais/racionais, privadas/públicas, particulares/universais e etc. Isto levará ao reconhecimento não só das diferentes formas de ser e estar no território de cada sujeitx, mas também daquilo que os une: a construção de um mundo mais justo e mais unido.

Desta forma, a EPF não é constituída por temas homogêneos ou abstratos. Pelo contrário, argumenta que cada sujeitx está ancoradx num território e que é a partir daí, a partir da sua experiência e ação, que interage com outras pessoas



e coletivos. O grande desafio, como menciona a antropóloga Abu-Lughod, é “desenvolver uma política de solidariedade, coligação ou afinidade baseada no reconhecimento da diferença” (2019, p. 37-38). Ainda que pluriversos, espera-se que estes sujeitos se reconheçam mutuamente como construtores de sentido, ações e realidades, com as suas próprias especificidades. É apenas a partir deste reconhecimento mútuo, baseado num diálogo horizontal, que se esboça um projeto comum: tornamo-nos companheiras, companheiros, companheirxs, outras. Um companheirismo que abrange não só as mulheres, mas todos aqueles que sofrem qualquer tipo de opressão. A EPF configura-se, portanto, como uma alternativa solidária que encoraja o reconhecimento dos sujeitos e sujeitas como atravessados/as por zonas de privilégio, mas não limitados/as a estes (Akotirene, 2018).

Enfim chegamos a terceira contribuição dos feminismos populares à EP: a pedagogia popular feminista. Por pedagogia compreendemos uma prática que se pretende transgressora, insurgente e questionadora:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2013, p.28)

Como estratégia política, epistêmica e existencial, um projeto-ação, gostaríamos de destacar como as perspectivas feministas contribuem para constituir o ato político da EP. Em particular como já apresentado nas linhas anteriores, tal pedagogia destaca-se no papel dos cuidados, sua dimensão coletividade e propulsora de afetos. O questionamento das dicotomias estruturantes do pensamento ocidental, como a relação entre público/privado, leva ao debate sobre os trabalhos invisibilizados pelo par produção/reprodução. A pedagogia feminista não só nos permite valorizar a importância do trabalho de cuidado, mas também demonstra que, sem ele, a sociedade não existe. Cristina Carrasco (2014) afirma que todos/as precisamos de cuidado, entendendo-o da perspectiva da reciprocidade: precisamos cuidar uns/umas dos/as outros/as para sustentar a vida (2014, p. 52).

Esta interdependência realçada pela pedagogia feminista mostra-nos a necessidade que temos para com as demais pessoas, tanto em termos afetivos

como materiais, de sustentar a vida; que não estamos sozinhos/as, estamos sempre em relação com os/as outros/as (Gutiérrez et al., 2017). Ao situar a centralidade de uma prática balizada pelos cuidados, é preciso questionar o que são e para quem, de forma a não romantizar e novamente associá-lo à feminilidade, como o fez o padrão patriarcal e racista de sociedade. Nesse sentido, as leituras românticas acerca do amor e da ternura também precisam sofrer o escrutínio do ponto de vista feminista (Esteban, 2011).

Cuidar, vincula-se a uma postura solidária e ativa que reconhece que somos seres em processo e em relação e conflito, que não existimos de modo isolado: “[...] la pedagogía feminista asume la dimensión grupal como una necesidad básica de los procesos de transformación, para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones pueda ser compartido y sostenido en los colectivos” (Korol, 2016b, p.22). Este cuidado envolve uma dimensão física, emocional, afetiva e também econômica que só recentemente começa a ser discutida. Por isso, fica o convite para aprofundar, desde a EPF esse debate, não só entre as pessoas envolvidas na prática educativa, mas também como paradigma de sustento da vida e questionamento do padrão opressor vigente.

Logo, a EPF não é apenas um espaço de luta coletiva, mas também de encontro consigo próprio e com o outro. De acompanhamento mútuo e cuidado de si. Nessa teia, nossas emoções são reabilitadas, bem como nossos sentires. A erótica não é um tema restrito ao sexual, mas vincula-se ao prazer de lutar, de vivenciar e de explorar as potencialidades da existência (hooks, 2017). A partir de relações profundamente orientadas por diálogos horizontais, baseados no respeito, cuidado mútuo e solidariedade podemos tecer a liberdade. Desde uma formulação crítica aos processos de legitimação e desigualdades no interior de nossos movimentos; alimentadas pelas teorias e práticas feministas e populares; disponíveis a conhecer outros sujeitos de luta e pluralizar nossas vozes; acessíveis a multisensorialidade de nossos corpos e vinculadas, como companheiras, que se encontram na busca por um mundo mais justo e sem desigualdades, poderemos construir uma EPF. Tudo isto, como aponta Korol (2016b), com o objetivo de alicerçar alternativas de poder popular que nos permitam superar o apanhador de sonhos da resistência e caminhar para a recriação de um tempo de revoluções.

## Considerações preliminares

A EPF é um projeto em construção, um convite para, desde a perspectiva de educação de Paulo Freire, nutrir nossas práticas desde experiências que surgem de outros territórios e corpos. Com esse ensaio, nossa intenção é compartilhar uma interpretação aberta, porosa e contingente sobre as potencialidades da educação popular feminista e endereçar essas reflexões aos movimentos sociais latino-americanos, percebendo o caráter emancipatório de envolver o debate pedagógico acerca da formação política aos pressupostos feministas e descoloniais que proliferam no continente.

Começamos esse texto valorizando a necessidade da crítica, já enunciada por Freire, e da percepção da práxis como processo. Desde essas considerações pontuamos brevemente o que consideramos aspectos relevantes da EP: leitura crítica da sociedade e da educação, educação como encontro dialógico e educação como prática libertadora. A partir desses três ensinamentos, somamos as contribuições feministas do continente latino-americano, sintetizadas na dupla crítica: interseccional e descolonial. Desse contexto emerge a perspectiva de pluriversalidade dxs sujeitxs que se acompanham, um tema central na constituição da EPF. Além disso, à exemplo dos feminismos populares do continente, situamos que a pedagogia popular feminista pode oxigenar os movimentos sociais, fazendo com que seus sujeitos discutam seus lugares de privilégio também no cotidiano da luta e das relações pessoais. Desde uma via de mão dupla, convidamos à reflexão acerca de como as estruturas de poder também submetem corpos e práticas e consideramos a perspectiva do cuidado, em sua inerente relação coletiva, como um meio de ativar sensibilidades e revoluções.

Face aos tempos difíceis que enfrentamos, há uma necessidade urgente de construir pontes que nos permitam unir forças e criar uma frente comum que seja alimentada por toda a diversidade de experiências que emergem dos territórios, reunindo corpos que gritam por um mundo mais igual e solidário. Como Paulo Freire nos ensinou, “A educação não muda o mundo, ela muda as pessoas que vão mudar o mundo” e, a EPF pode constituir-se como um espaço de encontro, de reconhecimento mútuo, de aprendizagem desde o projeto popular e de intersecção entre sujeitxs situados na luta descolonial, feminista, antirracista e etc.

Finalmente, não queremos terminar sem recordar como a educação, para além de nos motivar a lutar para acabar com as desigualdades e injustiças sociais, também nos permite sonhar com outros mundos possíveis, aquelas utopias que

nos enchem de energia e esperança para acreditar e continuar a andar. Voltando às palavras de Torres (2014), não podemos esquecer que a educação deve contribuir para construir sonhos, para reinventar e semear esperanças de mudança (p.34); para alimentar, como diria Eduardo Galeano (2011), aquele mar de pequenas fogueiras para iluminar o caminho para essas utopias: que façamos do sonho, uma esperança, uma luta e um ato político.



## Referências bibliográficas

Abu-Lughod, L. ¿Puede haber una etnografía feminista? In: Caicedo, Alhena. *Antropología y feminismo*. Bogotá: Asociación Colombiana de Antropología, 2019, p.15-48.

Akotirene, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen Livros, 2018.

Bautista Segales, Rafael. 2014. *La descolonización de la política*. La Paz: AGRUCO, 2014

Fals Borda, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

Castañeda Salgado, Martha Patricia. 2019. “Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación” in Universidad del País Vasco (org) *Otras Formas De (Des)Aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*, Bilbao: Hegoa, p. 19-40.

Carosio, Alba. *Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe*. In: Feminismo y Cambio Social en América Latina y el Caribe. CAROSIO, Alba (Coord.). 1a ed. Buenos Aires: CLACSO, 2012, pp. 9-18.

Carrasco, C. El cuidado como bien relacional: Hacia posibles indicadores. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 2014, 49-60.

CEPAL. *Os povos indígenas na América Latina*. Santiago: Nações Unidas, 2015. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf). Acesso em junho de 2021.

Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo Editorial. Edição Kindle, 2020.

Espinosa, Yuderkys, et. alli. Reflexiones Pedagógicas en torno al Feminismo Decolonial: Una conversa en cuatro voces. In: WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Bogotá: Abya-Yala/UPS Publicaciones, 2013.

Esteban, Mari Luz. *Crítica del pensamiento amoroso: temas contemporáneos*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2011.

Exército Zapatista de Libertação Nacional. *Carta das mulheres zapatistas às mulheres que lutam no mundo inteiro*. Disponível em: <https://www.cadtm.org/Carta-das-mulheres-zapatistas-as-mulheres-que-lutam-no-mundo-inteiro>. Acesso em julho de 2021.

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

Freire, P. *Cartas a quien pretende enseñar* (2.ª ed.). Siglo XXI, 2008.

Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, 2009.

Freire, P. *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI, 2012ª.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI, 2012b.

Galeano, E. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI, 2011.

Gargallo, Francesca. *Feminismos desde Abya Yala: Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Cidade do México: Editorial Corte y Confección, 2014.

Gutiérrez, R., Navarro, M. L., & Linsalata, L. Repensar lo político, pensar lo común: Claves para la discusión. En *Modernidades alternativas* (pp. 377-417). Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, Ediciones del Lirio, 2017.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Korol, C. Feminismos populares. Se hace camino al andar. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 13-24). La Fogata, 2016ª, p. 13-24.

Korol, C. Feminismos populares. Las brujas necesarias en los tiempos de cólera. *Nueva Sociedad* N. 265, septiembre-octubre de 2016b.

Lugones, María. "Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial". En: Mignolo, Walter. *Género y colonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo, 2014, p13-43.

Longo, R. (2016). Encuentros y búsquedas del movimiento de mujeres y del feminismo popular. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. La Fogata, 2016, p. 35-47.

- Maffia, D. Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica. En *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. La Fogata, 2016, p.137-151.
- Maturana, Humberto; Varela, Francisco. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- Millan, Mária. (Org.). *Más allá del feminismo: caminos para andar*. México: Red de Feminismos Descoloniales, 2014.
- Mohanty, Chandra Talpade. 2008. “Bajo los ojos de Occidente” En Hernández, Liliana Suárez y Aída, Rosalva. 2008. *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Editorial Catedra, p 69-102.
- Mujeres Creando. *La virgen de los deseos*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2005.
- Piedade, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Noz, 2017.
- Prefeitura de São Paulo. *Caderno de Formação em Educação Popular*, 2015.  
Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos\\_Formacao\\_Educacao\\_Popular.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf).
- Peloso, Ranunfo. *Aprendendo e ensinando uma nova lição: Educação Popular e Metodologia Popular*. s.d. Disponível em: [https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao\\_popular\\_ranulfo\\_peloso.htm](https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/educacao_popular_ranulfo_peloso.htm)
- Ribeiro, Djamila. *Lugar de Fala (Feminismos Plurais)*. São Paulo, Polen Livros. Edição Kindle, 2019.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Un mundo ch'ixi es posible*. La Paz: Tinta Limón, 2018.
- Segato, Rita. 2018. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.
- Torres, A. (2014). *La educación popular. Trayectoria y actualidad* (4.ª ed.). El Búho, 2014.
- WALSH, Catherine. *Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Bogotá: Abya-Yala/UPS Publicaciones, 2013.



**educação é liberdade**

**Geandre Tomazoni (Coletivo Bijari) // SP, Brasil** “*Educação é Liberdade* junto ao símbolo da cadeira escolar com asas nasceu com forma de afirmação poética e de protesto, buscando reafirmar a importância da educação e da construção coletiva, pelo direito a vida plena para todos! A ilustração da cadeira alada nasceu durante as ocupações dos secundaristas em 2016, após uma vivência dentro da ocupação João Kopke, na qual os alunos pontuaram frases e temas que seriam transformados em cartazes construídos coletivamente. Um dos dizeres, fala do *direito de sonhar...* desta leitura e da observação do espaço, com as carteiras sendo colocadas fora das salas pra reunião da assembleia e também nas manifestações de rua, nasceu esse desenho, que pensa na cadeira não como um objeto de apoio e descanso, mas como o símbolo dos sonhos que a construção da educação impulsionam, dos vãos possíveis! A imagem foi replicada em múltiplas impressões de serigrafia, stencils e impressões digitais sendo usada com diferentes dizeres, que eram preenchidos por quem carregava o cartaz. Anos depois, com os sistemáticos ataques a Cultura e Educação proporcionados pelos agentes da extrema direita que tomaram o governo, em especial aos ataques feitos ao legado de Paulo Freire, atualizamos o cartaz com a frase *Educação é Liberdade*, na busca da atualização e memória de seu legado, e desde então, sempre carregando e compartilhando essa imagem nas redes físicas e virtuais. / Arte: Coletivo Bijari por Geandre Tomazoni, desenho (aqui representando o grupo) e Rodrigo Araújo, direção de arte.”



# Cursinho popular Edson Luís: Um diálogo com a práxis em Paulo Freire

**Luan Ariel Sigaud Vasconcellos dos Santos<sup>1</sup> e Lorrana  
Nascimento Ferreira<sup>2</sup>**

**Resumo** // A experiência política pedagógica do Cursinho Popular Edson Luís (CPEL) é inspirada na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Neste artigo, é analisada a proposta do CPEL, suas realidades de ensino e demandas sociais à luz de suas formulações, sujeitos e práticas pedagógicas. Em um primeiro momento, este trabalho busca contextualizar as experiências de cursinhos populares no Brasil, inseridas em um contexto mais amplo de Educação no Brasil, vinculada ao pensamento de Paulo Freire. Em um segundo momento, proponho a discussão partindo de uma perspectiva que vincula dialeticamente o pensamento de Paulo Freire com a prática educativa do Levante Popular da Juventude. Por fim, proponho alguns apontamentos sobre as potencialidades e desafios do CPEL.

**Palavras-chave** // Cursinho Popular Edson Luís, Educação Popular, Levante Popular da Juventude.

---

1 Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei, professor do Estado de Minas Gerais, participou da fundação e da coordenação do CPEL de 2014 até 2017.

2 Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), participa da coordenação do CPEL.

## Introdução

Esse artigo pretende tecer um diálogo entre a experiência de oito anos de desenvolvimento do Cursinho Popular Edson Luís (CPEL) com os pensamentos de Paulo Freire (1921-1997) sobre a luz da experiência de Educação Popular.

A importância do CPEL como experiência formativa possui vários âmbitos, um destes, é auxiliar na formação de professores em formação inicial e continuada alinhada à crítica ao modelo econômico vigente e que se articule a um projeto de transformação social através da educação.

Com isso posto, para desenvolver as ideias, em um primeiro momento apresentaremos um pouco da história do movimento dos cursinhos populares no Brasil, em paralelo ao movimento sócio-histórico mais geral de Educação Popular que acontecia e ainda acontece no país. Em seguida, apresentaremos a história e a proposta do CPEL, como uma práxis de diálogo com a proposta de Paulo Freire - entendendo práxis no sentido marxista no qual a experiência não se separa da formulação teórica e prática da Educação Popular. Por último, abordaremos as possibilidades e desafios da experiência do CPEL em diálogo com o pensamento de Paulo Freire.

Já na introdução cabe advertir ao leitor que a interpretação sobre as contribuições de Paulo Freire para a Educação Popular em que nos filiamos converge com o que já foi dito por Grammont e Ferreira (2021), no qual nos alerta para compreender que a Educação Popular explicita o lado político da educação e ganha um caráter de classe na medida em que questiona a forma como as relações de poder que sustentam a sociedade capitalista se reproduzem na educação bancária (Grammont e Ferreira, 2021, p. 95.).

Para nosso trabalho, reflexionar sobre as experiências de Educação Popular é pensar também em organização política, pois:

A Educação Popular, desde seu despontar, se estruturou mediante práxis metodológicas de cunho combativo ao modelo econômico vigente e às políticas institucionais que constituíram o Brasil. Nessa ótica, falar em Educação Popular é falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder. (GRAMMONT e FERREIRA, 2021, p. 95)

Ou seja, a perspectiva político pedagógica que assumimos como reflexão para o desenvolver deste trabalho está intrinsecamente relacionada à proposta de educação libertadora postulada por Freire e sua relação com os movimentos sociais.

## Um pouco da história dos cursinhos populares

O movimento de cursinhos populares no Brasil, assim como o próprio movimento de Educação Popular, tem suas origens intrinsecamente relacionadas com o contexto social que a educação e o Brasil vivencia em cada período histórico. O período da sua formação remonta às décadas de 1930 e 1960 e reverberam até os dias de hoje com os chamados novos movimentos sociais. Alguns elementos que destacamos nesse contexto pertinentes à construção desta história são:

- a. o protagonismo e a criatividade do movimento estudantil da época. Para ilustrar, é possível lembrar o processo que levou a União Nacional dos Estudantes (UNE) a formular os Centros Populares de Cultura;
- b. o esforço de setores da sociedade brasileira para pensar e construir um processo de nacionalização do sistema educacional brasileiro que se inicia por volta da década de 1930, mais que tem longa duração e que se estende até a década de 1960, tendo como principal ícone Anísio Teixeira;
- c. o processo acelerado de urbanização que o país se encontrava, quando jovens vinham do campo para cidade buscando melhores condições de vida.

Muitos autores identificam o cursinho da Politécnica da USP (Poli) como sendo a primeira experiência no movimento de cursinhos populares do país. Neste contexto, tem sua origem datada na década de 1950 na USP e surge no seio dos movimentos sociais que lutam pela democratização do acesso e qualidade do ensino público no país (CASTRO, 2005).

Na literatura, encontramos que o início dos cursinhos populares no Brasil está relacionado aos ciclos de alfabetização realizados pelos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CASTRO, 2005). Esses fatos demonstram que desde o início existe uma relação dialética e propositiva entre os cursinhos populares e o movimento geral da Educação Popular.

É importante destacar como a o Movimento de Cultura Popular, durante o Governo Miguel Arraes possibilitou um projeto político popular para educação, é nesse mesmo período que o grande expoente da Educação Popular no Brasil, Paulo Freire começa a sua produção e ganha projeção. Neste sentido, é importante apontar que a relação de disputa e tomada de poder são essenciais para a adesão de projetos educativos que visam o fortalecimento da cultura popular e da soberania do povo.

Com o golpe de 1964 que instaurou a ditadura civil-militar no Brasil, as experiências de Educação Popular - incluindo os cursinhos populares- passaram por um processo de ruptura em seu desenvolvimento. Nesse período, educadores foram exilados, o próprio Paulo Freire foi um dos primeiros a ser expatriado, além de diversos ataques às políticas públicas que favoreciam as práticas de Educação Popular. Os programas que estavam sendo pensados por Paulo Freire de círculos de alfabetização foram cancelados e no seu lugar a ditadura civil militar instalou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com outra perspectiva de alfabetização, distante daquela perspectiva crítica elucidada por Freire.

Já no final da década de 1960, e com mais força na década de 1970, houve uma retomada das iniciativas de cursinhos populares. Protagonizada por setores da esquerda católica, notadamente a Juventude Católica, essa (re)articulação possuía forte influência teórico-metodológica advinda da Teologia da Libertação e do pensamento de Paulo Freire, que nessa época já tinha difundido bastante suas ideias.

Um exemplo desse momento histórico é o Colégio Equipe, do qual surge no final de 1968, inicialmente, como curso preparatório para vestibular, formado por professores saídos do cursinho pré-vestibular realizado pelo Grêmio de Filosofia da USP (CARTA NA ESCOLA, 2013). Outra notável experiência, mais que já se situa em outro período na luta pela redemocratização do país de cursinhos populares é o Educafro. A organização surgiu na baixada fluminense em 1989, fruto de uma articulação entre membros da sociedade civil e a pastoral do movimento Negro, e hoje em dia mantém cursinhos preparatórios em quatro Estados brasileiros.

Outra importante “rede” de cursinhos populares, mas que agora foi iniciada nos anos 2000, em um período de Neoliberalismo ascendente no país, é o Movimento dos Sem Universidade, que iniciou suas atividades de cursinhos populares na cidade de Campinas e possui notável atuação no conjunto de cursinhos populares (SIQUEIRA, 2011).

Na análise da bibliografia sobre cursinhos populares percebe-se uma vinculação histórica entre as experiências de cursinhos populares, movimento negro, movimento estudantil, setores da esquerda católica e, recentemente, como inclusive como um reflexo da desorganização de funções sociais do Estado, Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Nesse sentido, podemos entender que o atrelamento de movimentos sociais às experiências de cursinhos tem sido importante no processo para a construção de uma nova prática educativa de cunho emancipatório – cada um à sua maneira e seguindo as especificidades de cada proposta.<sup>3</sup> Para cumprir seu real papel, a educação não pode ser encerrada no campo da Pedagogia, tem de sair pelas ruas, abrir-se para o mundo (MÉSZÁROS, 2005). Em outras palavras, podemos dizer que sem perder o olhar na luta pela educação formal, deve-se também ter uma concepção ampliada do processo educativo na sociedade:

Assim, amplia-se a concepção de educação, não a restringindo apenas aos processos de aprendizagem no interior da escola, mas transpondo seus muros, suas paredes e suas regras de conduta e práticas de poder. Educação entendida como formação, como apropriação da realidade, tanto do ponto de vista racional, como sentimental, cultural, social pelas pessoas, pelos educadores” (ROCHA, 2013, p.8).

Recentemente, a partir de 2018 vêm se estruturando a Rede de Cursinhos Populares Podemos +, a rede de experiências pedagógicas ligadas ao movimento Levante Popular da Juventude. O movimento que propõe a organizar as juventudes no Brasil traz a bandeira da construção do Projeto Popular<sup>4</sup> no qual está

---

3 Cabe salientar que esse tipo de formação não é realidade na maioria dos currículos das licenciaturas no país.

4 O Projeto Popular para o Brasil pretende ser do povo para o povo, não está formulada e pronta para entrega, cabe antes ressaltar, que o projeto popular é um projeto de sociedade onde o povo tome os rumos soberanos do nosso país, nesse sentido os movimentos populares organizados ( como a Consulta Popular e o Movimento Sem Terra) têm um papel destacado nesse processo.

inserido o Projeto Popular de Educação do movimento. É importante salientar, que o CPEL, mirada territorial de discussão deste trabalho, foi uma das primeiras experiências concretas de cursinhos populares vinculadas ao Levante, no qual contribuiu e contribui para a construção da Rede de Cursinhos Podemos +. Atualmente, a Rede Podemos + conta com 44 turmas de cursinhos populares espalhados em 23 estados do Brasil.

Os cursinhos populares têm relevância no cenário educacional brasileiro, mas, segundo Castro (2005), a pesquisa dessas práticas educativas é um campo em desenvolvimento e que ainda não possui uma significativa produção acadêmica voltada para o seu entendimento, sendo uma possível ferramenta da educação popular ainda não suficientemente estudada, e que merecem um olhar mais aprofundado e atento, perspectiva adotada neste trabalho.

## Um pouco da história do CPEL

Em reunião de célula do meio territorial urbano, militantes do Levante Popular da Juventude, propuseram a implementação de uma experiência de um cursinho pré-Enem, com a perspectiva de atender a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica da cidade de São João Del Rei – MG e região.

O cursinho ficou batizado pela juventude como Edson Luís, em referência ao estudante secundarista assassinado pela ditadura militar. No primeiro ano de funcionamento, em 2013, o cursinho teve sede na Escola Municipal Pio XII e, no ano seguinte funcionou na Sede da Associação de Bairro São Dimas funcionou no Sindicato dos Metalúrgicos de São João del Rei-MG, e atualmente ocorre no interior do Campus Dom Bosco na Universidade Federal de São João Del Rei, estabelecendo relações com várias organizações e territórios na cidade.

O cursinho é destinado a educandos de baixa renda e a organização é promovida majoritariamente por integrantes do Levante Popular da Juventude (Levante). Para promover uma Educação Popular tendo como princípio as ideias de Paulo Freire, é proposto um diferencial em relação aos cursinhos pré-vestibulares, por meio de diversas atividades que promovem a formação de alunos críticos em relação ao mundo em que vivem. A proposta político-pedagógica do cursinho vem do interior de um movimento social que propõe organizar a juventude:

A perspectiva que o Levante oferece é a possibilidade de estar organizado/a coletivamente para viver e para lutar. Fora da organização as ações isoladas de um indivíduo, por mais justas que sejam, não têm sucesso. Portanto, o que o Levante possibilita às pessoas é o reconhecimento da sua condição de sujeitos e a construção de possibilidades para que estes recuperem a sua capacidade de intervenção política. (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, QUEM SOMOS)

Para nossa proposta de estudo é essencial entender os movimentos sociais como sujeitos formuladores de uma práxis pedagógica comprometida com a luta pela educação, pois os movimentos sociais são sujeitos coletivos que conseguem confluir uma prática educativa com a luta por transformações sociais. Esse elemento é o que dá sentido à concepção político-pedagógica, pois nessa perspectiva a educação só tem sentido se andar em conjunto com as lutas por transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico (MÉSZÁROS, 2005). Nesse sentido, se entendermos o cursinho popular como uma ferramenta da educação popular temos que levar em conta que a vinculação com um movimento social é intrínseca, em consonância com a proposta de Educação Libertadora. (FREIRE, 2002) é importante, pois se a educação popular é um processo dialético, a consciência somente se dá no coletivo (FREIRE, 2008).

Nesse caminho teórico podemos compreender os movimentos sociais como possíveis agentes da Educação Popular, pois:

É essa a perspectiva assumida pelo Levante, que organiza seus militantes a partir de pautas sociais, as quais promovam melhores condições de vida para a juventude do Brasil, como também pauta um projeto popular de Educação e sociedade, reformulações no currículo da educação pública, que estimule a valorização da cultura popular. Preocupada em construir uma educação que possa formar a juventude para a conquista de direitos básicos comuns a toda sociedade brasileira, como cultura, lazer e segurança. Pensando de maneira dialógica, e de acordo com Paulo Freire. (GRAMMONT e FERREIRA, 2021.p .95)

Vale retomar a discussão sobre a importância formativa advinda da vivência desses espaços, visto a importância da perspectiva organizativa dos movimentos, pois a ação isolada no mundo, por mais justa que seja, não tem peso. Para os

professores exercerem esse tipo de educação, precisam estar em contato com uma formação que vá de encontro a isso, e é nesse contato com os movimentos sociais que isso é possível. Neste sentido, os movimentos sociais possuem essa capacidade formativa e também de disputar a organização no território:

Na qualidade de movimento territorial, o Movimento dos Cursinhos, por meio de suas expressões mais significativas (MSU, EDUCAFRO, PVNC) e de suas ligações históricas com a luta social e política do país nas últimas cinco décadas, disputa a maior expressão territorial de uma Nação. Não se trata do território demarcado pela cerca que determina a propriedade ou a fronteira que delimita uma unidade da Federação ou um país. Trata-se, sim, do espaço que delibera os rumos das políticas desenvolvidas para o conjunto da sociedade brasileira, que, nada mais é, como já apontamos anteriormente, que a constituição da correlação de forças construídas na sociedade e expressas por meio do comando do aparelho de Estado. A disputa desse espaço social faz dos Cursinhos Alternativos e Populares movimentos territoriais. (CASTRO, 2005, p.98)

Nessa disputa pelo direito à educação pública de qualidade, no qual os cursinhos populares estão inseridos, é importante essa vinculação com uma luta geral pela transformação da sociedade, pois seria ingênuo pensar que as classes dominantes vão praticar uma educação de cunho libertador (FREIRE, 2004).

Com a vitória do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 2002 se abre um novo período na política brasileira, o neodesenvolvimentismo<sup>5</sup> (BOITO, 2012), no que toca às políticas públicas na educação, no nível de ensino superior tivemos como os programas de maior expressão REUNI, PROUNI, FIES, Ciência sem fronteiras, sistemas de cotas, entre outros. No entanto, a demanda<sup>6</sup> acumulada ao longo de quinhentos e vinte dois anos continuam presentes, e grande parte da juventude continua de fora das universidades brasileiras.

---

5 Existe um debate extenso sobre a categorização desse período nas ciências sociais, no entanto, para fins teóricos utilizamos a definição de Armando Boito Jr. “neodesenvolvimentismo como desenvolvimentismo possível dentro de um período neoliberal” (2012).

6 Quando referimos as demandas, estamos nos referindo às estruturas tradicionais de ensino, com suas lacunas estruturais e como elas são extremamente presentes na formação inicial de professores.



Nesse momento, com novos movimentos sociais entrando em cena política como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) e o Levante Popular da Juventude (Levante), nesse contexto de implantação e crescimento do Levante, há o desafio para o movimento se alinhar a uma práxis que consiga dialogar com amplos setores da sociedade brasileira. É nessa intencionalidade, na qual o Levante se propõe em alguns lugares no Brasil e em São João del-Rei - MG, a organizar experiências de cursinhos populares, que nasce o Cursinho Popular Edson Luís.

## O método pedagógico e organizativo do Cursinho Popular Edson Luís

Com forte consonância com a proposta de Paulo Freire, o método pedagógico não é estático como em uma receita de bolo, engessada por uma secretaria burocratizada onde os educadores e educandos tem que apenas aplicar as ordens e seguir os passos estipulados pela secretaria e coordenação pedagógica. É sim, muito mais um processo dialético e aberto para a construção e a participação de educadores e educandos na construção ativa de um projeto político pedagógico dinâmico e adaptável às demandas e ao contexto social e político em que está inserido.

Nesse sentido, consideramos os aspectos do método de organização a seguir mais como orientadores da nossa ação e reflexão (práxis), do que “leis” estáticas, que devemos fazer todos os esforços para segui-las.

São aspectos do método que construímos na experiência do CPEL:

- a. a direção coletiva; onde as atividades político pedagógicas cotidianas são construídas por núcleos de atuação, onde todos os educadores se inserem e que serão apresentados a seguir;
- b. o tempo trabalho, com forte diálogo com a pedagogia Freireana e a Pedagogia Socialista.
- c. a formação política integrada.

Hoje em dia o CPEL se estrutura através de núcleos – Núcleo Político Pedagógico, Núcleo de Secretaria e Finanças, Núcleo de Formação, Núcleo

de Comunicação, Núcleo de Acompanhamento dos Educadores, Núcleo de Acompanhamento dos Educandos – três núcleos vêm se estruturando – Biblioteca Popular, Núcleo de Memória e Núcleo de Material Didático. Estes núcleos são construídos pelos educadores sociais imersos nesse contexto do CPEL, além de contarem com forte diálogo e participação dos estudantes

A escolha das atividades realizadas no interior destes núcleos leva em consideração as experiências e habilidades das pessoas do grupo. Sobre a divisão social do trabalho para dentro do cursinho, essa prática possibilita a construção da Educação Popular, se distanciando das instituições formais, onde as tarefas a serem realizadas são delegações feitas pela coordenação ou pela diretoria da escola.

Cabe destacar que o CPEL, em sua trajetória, se tornou um projeto de extensão vinculado a Universidade Federal de São João Del Rei, o que potencializou ainda mais a participação de professores em formação inicial advindos dos cursos de Licenciatura da instituição. Além disso, esta condição propiciou uma relação importante com professoras e professores do campo progressista, vinculados à UFSJ, como também estreitou a relação a outras organizações sociais desenvolvidas no território não só da universidade como do território são-joanense.

## Considerações Finais

O CPEL, antes de tudo, é uma proposta que aponta os desafios e os limites, mas, principalmente as possibilidades que se criam a partir da práxis educativa fundamentada na Educação Popular. Sendo assim, identificamos, como desafio pedagógico principal, a articulação entre a construção teórico metodológica da Educação Popular com o método tradicional curricular de ensino e suas formas de avaliação, em especial, o ENEM.

Cabe a discussão sobre garantirmos um projeto de educação que dê a possibilidade de todos aqueles que querem estudar, estudem. Que mais que o acesso e permanência dos estudantes do CPEL no ensino superior, a Educação Popular se compromete com que esse sujeito leia mais que a palavra, que leia o mundo no qual ele está inserido. Faz-se importante discutir, neste sentido, o ENEM como uma ferramenta, ou seja, é preciso que preparemos os jovens para a universidade ao mesmo tempo que desenvolvemos uma capacidade crítica ao reconhecer as contradições do ensino superior. Esse desafio já tinha sido dito por Freire: a educação

é reprodutora, mas devemos contrapor essa função ao realizar o possível hoje para realizar o impossível amanhã (FREIRE, 2002).

O método de Educação Popular pressupõe um modelo participativo e coletivo tendo por base conhecimentos construídos a partir do conhecimento prévio e prático do cotidiano do educando. Também pressupõe um respeito aos ritmos de aprendizagem de cada sujeito. Pois devemos, como nos orienta Freire, trazer a humildade como tolerância (FREIRE, 2002), pois sabemos que todo conhecimento construído precisa de um conhecimento prévio que o antecipe. Não podemos desprezar o conhecimento dos educandos. No entanto, em um cursinho pré ENEM é preciso conciliar os fundamentos da Educação Popular com a necessária preparação, em sete meses, para uma prova que irá abranger todo o conteúdo proposto para o ensino médio.

No campo da estrutura de funcionamento, a ativação e efetivação da dinâmica dos núcleos pedagógicos (núcleos de educadores reunidos conforme a divisão de áreas do conhecimento que é adotada pelo ENEM – Humanas, Naturais, Linguagem e Exatas) encontram alguns obstáculos. Constata-se que uma possível solução seria o maior engajamento dos educadores na Coordenação Político Pedagógica (CPP). Afinal, como nos orienta Freire, uma prática de Educação Popular precisa necessariamente estar vinculada em um processo coletivo de transformação social (FREIRE, 2004).

Um desafio para todos os cursinhos é minimizar a evasão dos educandos. Devido à dinâmica do estudante trabalhador, sua permanência nem sempre é possível.

Os encontros críticos, disciplina exclusiva do CPEL, são um potencial que vem se destacando no último período, como um espaço importante para garantir, via coletivos e pessoas convidadas, uma formação crítica e abrangente para os educandos do cursinho. Essa ponderação foi recorrente nas avaliações feitas pelos próprios educadores do CPEL dos encontros críticos durante as reuniões da CPP. Outro grande potencial é a capacidade de formação de possíveis membros para o movimento estudantil universitário, pois os sujeitos que participaram do cursinho são despertados a uma postura mais crítica e atuante em relação às instituições.

Quando os educandos ingressam na Universidade acabam por desenvolver uma aproximação com entidades representativas no âmbito do movimento estudantil- como centros acadêmicos e DCE- e acabam por protagonizar as disputas pelos rumos da universidade.

Esses oito anos de CPEL foram muito importantes para a construção de uma ação que visa aproximar um cursinho pré-ENEM com a metodologia proposta pelos movimentos sociais. Isso implica na práxis de um projeto pedagógico que busca construir, no dia-a-dia, as condições para dar acesso aos estudantes trabalhadores que almejam a presença no espaço universitário.

Espera-se que o CPEL contribua para que os educandos, ao entrarem nos espaços da universidade, o façam de maneira crítica e consciente de seu papel político como universitário. Nesse sentido, o CPEL vem contribuindo para que os educandos oriundos se tornem sujeitos protagonistas da disputa dos rumos da Universidade, através do movimento estudantil e contribua ativamente para a construção de outro projeto de educação.

Não basta saber-se oprimido é preciso se entregar a práxis transformadora (FREIRE, 2004), é nessa proposta que os cursinhos populares vêm se inserir dialeticamente, ao construir com seus educadores e educandos um projeto de transformação da sociedade.



## Referências bibliográficas

BOITO, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da FGV / São Paulo. disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf?sequence=1>. acesso em 05/07/2021

CASTRO, Alexandre C. de. **Cursinhos Alternativos e Populares: Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no Brasil**. Dissertação (mestrado) -UNESP - Rio Claro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

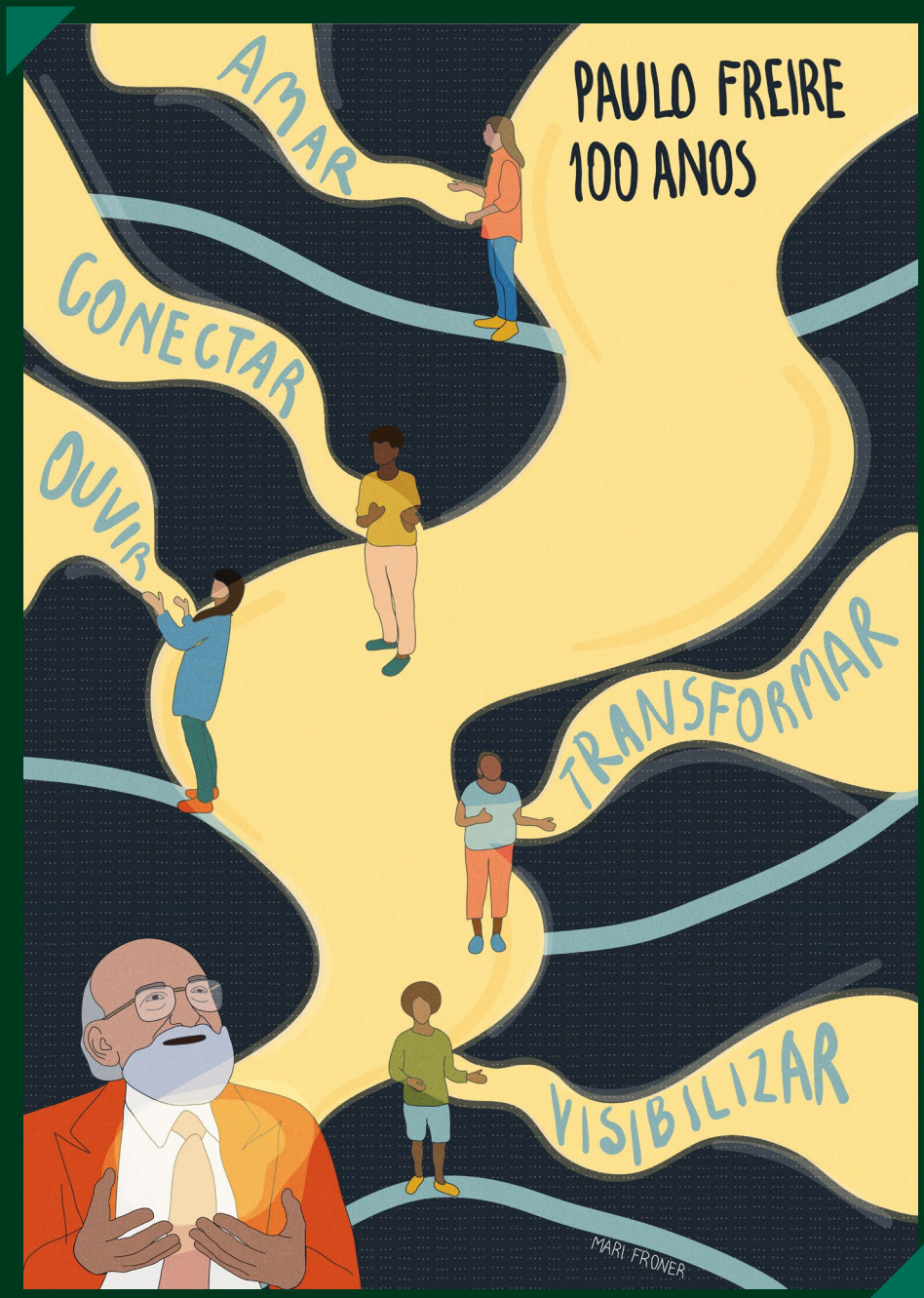
GRAMMONT, Maria Jaqueline de, FERREIRA, Lorrana Nascimento. **A experiência político-pedagógica do Cursinho Popular Edson Luís durante a pandemia do Sars-cov-2**. Expressa Extensão. ISSN 2358-8195, v. 26, n. 1, p. 91-106, JAN-ABR, 2021.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, **QUEM SOMOS**. blogspot, sd. Disponível em: <http://levantepopulardajuventudern.blogspot.com/p/sobre-o-levante.html>. Acesso em: 17 de ago. de 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SIQUEIRA, CAMILA Z R. **Os Cursinhos Populares: estudo comparado entre MSU e Educafro – MG**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Viçosa, 2011.

OLIVEIRA, FRANCISCO DE. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. Petrópolis: Vozes, 1988.



**Mariana Froner // RS, Brasil** “A ilustração busca representar o discurso e as principais ideias de Paulo Freire, que dão luz ao mundo desconhecido e invisibilizado. Com o passar do tempo, esse discurso e essa luz são multiplicados através das pessoas que tiveram contato com seus ensinamentos e seguem trocando, reinterpretando e passando suas ideias adiante.”

# Trabalho de Base é Educação Popular

Eliane de Moura Martins<sup>1</sup>

Resumo // Afirmar que trabalho de base é educação popular é antes de mais nada um dos grandes desafios a ser realizado nos marcos da celebração do centenário de Paulo Freire. O presente artigo é um convite a um exercício de balanço tanto político como metodológico das múltiplas iniciativas de trabalho de base, realizadas no movimento de massas no Brasil, desde a década de 1990. O trabalho de base tem se dado no interior de uma relação tensa, uma falsa dicotomia que refere trabalho de base como algo da prática, separado do trabalho teórico, como o das análises de conjuntura, da elaboração das linhas políticas, da leitura acerca das transformações na sociedade. Nas nossas considerações finais apontamos a necessidade de romper estas dicotomias, o que requer conceber e afirmar que trabalho de base é educação popular, porque é a pedagogia capaz de fazer a síntese entre os saberes objetivos das lutas pela vida do povo e os saberes científicos, sistematizados na história humana, a serviço da luta de classes. Ao colocar o “trabalho” como eixo central da análise do trabalho de base, torna-se necessário fazer um resgate, encontrar um fio condutor das formas populares de solidariedade e resistências necessárias a luta pela vida em uma realidade histórica de precarizações das condições de reprodução social e venda de força de trabalho. Portanto, o trabalho de base orientado pela educação popular, necessariamente identifica pontos de ruptura com experiências anteriores, que coloca a necessidade de atualização dessa prática.

Palavras-chave // Trabalho – Conhecimentos – Desimpedimentos – Educação Popular de inspiração Freiriana

---

1 Graduação em História, mestrado e doutorado em Sociologia pela UFRGS, integrante da Coordenação Político Pedagógica – CPP da Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, militante do Movimento das Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos – MTD e do Projeto Popular para o Brasil.



## Revisitar a caminhada na ladeira do descenso da luta de massas

Nos anos de 1980, a curva do ascenso da luta de massas no Brasil, estava em um de seus pontos mais desenvolvidos. Havia, através da educação popular de educação freiriana, uma conexão intensa entre um diverso trabalho de base, ativo nas fábricas, nos bairros, nas universidades, nas igrejas, na vida cotidiana de parte significativa da classe trabalhadora, com a linha política formulada na esquerda, que articulava as ações das lutas cotidianas táticas ao sentido estratégico do projeto democrático popular. Ao longo da década de 1980, não precisava de grandes esforços analíticos para saber que as lutas locais, tinham rumo e os “córregos” tinham a direção do “rio caudaloso” das lutas nacionais para desaguar. Além de carregar a força concreta da organização de massas, emergia de seu interior a força da mística de um processo de gestação de mudanças estruturais.

Mas, esse é o tipo de circuito que forja uma força de classes perigosa. Os inimigos de classe trabalhadora se reorganizam e nos anos de 1990, retomam com força a cena política atacando ao mesmo tempo em diferentes áreas. De fora para dentro a classe trabalhadora, deparou-se com a reestruturação da produção e com ela as relações de produção, com um desemprego em massa e a fome a miséria entraram na pauta. As ofensivas patronais e estatais, reverberam imediatamente na situação da luta de massas que estaciona e recua para a defesa, iniciando um pesada marcha de descenso, engaiolada na agenda da sobrevivência.

Abriu-se um período de ofensivas liberais da burguesia internacional, aliada com a burguesia no Brasil contra o trabalho, os direitos e o Estado recém democratizado. Os ataques vindos do inimigo vão se combinar com uma série de contradições veladas e desorganizações internas a própria classe trabalhadora. Uma das contradições foi e é a relação tensa e mal construída entre o campo da teoria e da prática, entre conhecimentos populares e conhecimentos eruditos. De um lado os “homens sábios” citando autores, textos, obras, tradições teóricas e de outro, “os homens peões” dirigentes com ensino fundamental e médio, pragmáticos tentando minimizar as perdas de suas categorias, cada vez mais enredados em suas corporações. A mesma contradição que, em anos anteriores, provocou Paulo Freire nas suas elaborações em torno da Pedagogia do Oprimido.

No interior dos setores da vanguarda da classe, prosperou relações truncadas, metástases de subdivisões, um progressivo abandono da educação popular de inspiração freiriana, condição que foi se derramando para todos os campos de



atuação. Grande parte das escolas de formação político teórica, organizativa fecharam ou se restringiram as correntes políticas, o trabalho de base teve esvaziado o seu caráter estratégico, perdendo os fundamentos de sua existência, a agenda da esquerda mergulhou no circuito fechado e cada vez mais esvaziado do calendário eleitoral. E quem seguiu prezando pela necessidade da mística, precisou aprender a criar momentos para manter viva a questão de porque se luta.

Entre ataques externos e tensões e conflitos internos, em linhas gerais a vida das organizações de esquerda, nos últimos trinta anos, regressou outra vez para dentro da gaiola, sem horizontes da luta pela sobrevivência. Se instaurou um tipo de cansaço diante da perda de forças, da falta de horizonte estratégico, do pragmatismo eleitoral. O descenso da luta de massas acumulava a perda de vínculos orgânicos, mais fracionamentos dos trabalhadores, cercados pelo trabalho de base liberal, agitando e propagando seus valores concorrenciais. Enfraquecendo a identidade coletiva, construída a duras penas em torno do, *nós trabalhadores*, ainda que aquele, *nós*, em geral, estivesse ligado a uma geração de *homens dirigentes*, a maioria migrantes do Brasil profundo, atendendo ao chamado da promessa de inclusão das grandes massas na sociedade salarial de direitos, a qual vigorou entre 1930 e 1980, com uma ditadura militar no meio e cujas contradições impulsionou as maiores lutas da segunda metade do século XX.

O, *nós trabalhadores* e suas ferramentas de organização coletiva, que contaram com importantes sínteses de intelectuais orgânicos como Florestan Fernandes e Paulo Freire, ambos em seus centenários de vida em 2020 e 2021, respectivamente, estão sendo chamados a tarefa de balanços políticos e balanço das iniciativas de trabalho de base. Os centenários destes pensadores do Brasil são ao mesmo tempo a celebração de suas trajetórias e um revisitar suas contribuições as interpretações da formação social e política do Brasil e do povo brasileiro, são convites a uma revisita e um repensar as práticas de organização e conscientização popular.

Por isso, inspirados em Florestan Fernandes e Paulo Freire, buscando (re) aprender a aplicar as categorias do materialismo histórico e dialético e da educação popular à realidade brasileira atual. A tarefa urgente é a da práxis. Por meio da teorização acerca do trabalho de base, recolocando a educação popular no seu centro, tendo como horizonte a tentativa de (re)inserção e (re)organização da classe trabalhadora. Teorizar para extrair novos conhecimentos, combinado com um contínuo balanço da caminhada feita no interior da luta de massas nestes últimos trinta anos. Extrair elementos de sínteses com o sentido de (re)orientar os passos seguintes, inclusive os que terão de ser dados em meio a travessia do atual

“pântano” do neofascismo. Essa travessia não é só difícil, como é perigosa e precisa ser feita da maneira mais coletiva e unitária possível.

Na década 90, na ladeira do descenso das lutas de massas, um conjunto de organizações do campo do Projeto Popular para o Brasil, protagonizado pelo MST, manteve como objetivo central o recolocar no centro da política, as ações de organização, formação e lutas da classe trabalhadora com o sentido estratégico de um projeto de país, onde o povo brasileiro é sujeito de sua construção. Nesses setores, mas não apenas nesse, o trabalho de base como educação popular e, as formulações de Paulo Freire, mantiveram-se vivos.

Contudo, o avanço das nossas iniciativas no meio urbano, periférico, em um contexto de transformações estruturais do capitalismo, impõe a necessidade de fazermos um balanço político e pedagógico em torno do nosso acúmulo no trabalho de base. Reflexões que nos ajudem a localizar pontos de ruptura com uma determinada lógica de trabalho popular. Que consigam avançar em novas sínteses que (re)orientem a linha político tática, metodológica e cultural, em sintonia com os objetivos estratégicos do Projeto Popular. Para atravessar essa encruzilhada, consideramos necessário que as lentes do olhar e do refletir, busquem seguir um percurso, sob o eixo estrutural das relações de trabalho.

## Balanço político e metodológico das iniciativas de trabalho de base

A análise de aspectos políticos e pedagógicos das iniciativas de trabalho de base do campo do Projeto Popular nas últimas duas décadas é um exercício em aberto e também um aprendizado de como organizar e aplicar a educação popular e o método histórico dialético de análise. Para fazê-lo, é preciso sistematizar e teorizar sobre as nossas iniciativas. Aprender a reconstituir, ordenar e analisar, as iniciativas de trabalho junto ao povo, com o objetivo de construção de força social, inserido em uma totalidade. Porém nestas décadas liberais, pós-modernas a compreensão e o uso da categoria totalidade é parte das fragilidades do uso e aplicação das ferramentas teóricas.

Analisar as iniciativas de trabalho de base, na realidade brasileira, descoladas das contradições fundamentais do modo de produção capitalista e da luta de classes em um país de economia dependente e subordinada – isto é, da totalidade

aonde se realiza, é um perigo. E pode abrir caminho para uma dinâmica de julgamentos, *deu certo, deu errado, culpados*. O desafio é trabalhar as partes, articuladas e relacionadas com as leis, com as determinações e contradições inerentes ao capitalismo em uma determinada formação social. Por isso, afirmamos que o balanço sobre as iniciativas de trabalho de base precisam seguir pelo eixo da contradição capital e trabalho e seus incontáveis desdobramentos desde a produção das mercadorias, o papel do Brasil nesta produção, o seu lugar na divisão internacional do trabalho e as consequências de tudo isso sobre a vida coletiva da massa dos trabalhadores em especial sobre as frações mais precarizadas.

Partes destas leituras sobre as leis, contradições, relações do capitalismo na formação social brasileira são estudadas, revisitadas em diferentes cursos de formações nas Escolas Florestan Fernandes e Paulo Freire, em análises de conjuntura de diferentes reuniões dos movimentos, popular, sindical e partidário, em textos e cadernos temáticos dos Institutos da esquerda. Leituras que precisam ser cada vez mais sintonizadas e intencionalizadas, em meio a uma oferta gigantesca e fragmentada de leituras.

Para efeitos de situar um pano de fundo do contexto histórico onde as iniciativas de trabalho de base ocorreram é válido situar alguns aspectos gerais das transformações estruturais das relações de produção no Brasil, desde os anos de 1990. Em Alves (2011) a crise do capital emerge na política com os termos do neoliberalismo e na produção com os termos da reestruturação da produção, da revolução tecnológica, do hiper fetiche das mercadorias, das “utopias” de mercado. Termos atravessados de intensa e densa manipulação ideológica, com a tarefa de produzir a captura da subjetividade dos trabalhadores pela lógica do capital.

A captura da subjetividade, é um conceito contraditório, o capital não o ganha de maneira fácil e duradoura, requer um constante processo educativo do valor liberal da competição individual, associado a depreciação do valor da cooperação coletiva. Esse processo educativo vem sendo operado desde a escola fundamental aos níveis mais sofisticados da pós graduação. Uma educação, onde os trabalhadores precisam acreditar que *saber fazer, saber usar, saber comunicar*, diante de qualquer demanda seja no interior das fábricas, dos centros comerciais, hospitais, universidades é a chave da prosperidade.

Os trabalhadores são encorajados, integrados em coletivos e incentivados a envolverem-se de maneira participativa, pensando, colocando a sua inteligência, suas habilidades, criatividade, capacidades de comunicação de modo orgânico para encontrar soluções, para resolver os problemas da produção, circulação e

realização das mercadorias. Esse tipo denexo, típico do toyotismo, que integra os trabalhadores com o seu processo de trabalho, recupera uma dimensão da manufatura, nexo que fora rompido por Taylor e a organização científica do trabalho e Ford, com a implementação da linha de montagem.

O fordismo, sobretudo o periférico, desligou os trabalhadores/massa, do pensar a produção em massa. Um modelo de produção altamente hierárquico, disciplinador, controlador, onde os chefes do alto reinam sobre uma massa de homens que trabalham em ritmo aniquilador, sob ordens secas, em uma atmosfera de prisão. Esses homens, por anos engendraram uma pauta por melhores condições de trabalho, de salubridades, de saúde no trabalho.

Estas economias, em Alves (2007) viveram os vinte e cinco anos dourados de crescimento do pós guerras, com suas reconstruídas indústrias, com seus mercados internos saturados de carros, eletrodomésticos e sob intensas e massivas ondas de greves, facilitadas pelo amplo convívio e concentração física dos trabalhadores fabris. Esse modelo entrou em crise desde o final da década de 1960 e começo dos anos de 1970 nas economias centrais. Crises que tensionaram e impulsionaram a abertura e criação de novos mercados, sob o modelo da acumulação flexível. Essa onda de aberturas de mercados nacionais que chega ao Brasil com Fernando Collor, e as primeiras desregulações do mercado interno e da indústria nacional começam a ocorrer, freadas apenas nos governos Lula e Dilma.

A acumulação flexível de lucros, conforme as demandas mapeadas em tempo real no mercado, requer muitos fatores, entre eles um processo de coerção e mobilização dos trabalhadores para a produção de um consentimento do empenho de sua inteligência, conhecimentos, atitudes, mas também de adesão aos valores do capital. Isso não se dá em um processo tranquilo, sem resistências, sem lutas e sem grandes proporções de adoecimentos físicos e mentais. A luta de classes não desapareceu com o desemprego em massas e com as fábricas difusas, fluidas e flexíveis, ela mudou a forma como aparece, não mais como acontecia, na realidade brasileira, nos anos de 1970 e 1980.

O capital, manobra exigências espoliativas do trabalho, desde os postos mais qualificados de categorias fabris, de bancários, dos postos de gerências, de ocupações no setor privado da saúde, da educação, mas também opera com a mesma lógica de produzir consentimentos associados as coerções nas frações informais como verifica Abílio (2015) entre as milhares de vendedoras de produtos por catálogos, entre os trabalhadores por aplicativos, uberizados. Em todas as pontas o resultado é uma aniquiladora superexploração, onde a jornada não tem limites e a

remuneração é flexível e em geral para menos a depender de atingir ou não metas espoliativas.

Condições estas assentadas em uma revolução tecnológica, que segundo Alves (2013) engendra a produção, o consumo e o fetiche da mercadoria em uma rede informacional, em plataformas de algoritmos e inteligência artificial, que otimizam, controlam, gerenciam, processos e produtos, ao mesmo tempo que descartam linhas inteiras de produtos, máquinas e força de trabalho, em um mar de lixo de mercadorias mortas pela obsolescência programada, e gente que sobra, descartadas como peças com defeitos. Essa é a base para as eliminações físicas de jovens negros nas periferias, para o encarceramento em massa de parcelas de força de trabalho, sobretudo negra e pobre, em deixar solta a pandemia, para em pouco mais de um ano, varrer mais de meio milhão de pessoas, grande parte, figurantes do desestruturado mercado de trabalho.

Manter uma aparente legitimidade desse processo, exige muitos tons de verniz ideológico, um dos mais usados desde os anos de 1990 é a agitação da ideia de que o atraso da participação competitiva do Brasil na globalização é culpa dos altos custos do trabalho, para tanto o golpe institucional de 2016. Que resolveu esse problema para a burguesia, com a operação imediata da reforma trabalhista travestidas de novas promessas de modernidade, analisadas em Krein, Oliveira e Filgueiras (2019). Outros vernizes estão presentes na teologia da prosperidade, na propaganda do empreendedor de sucesso, na pedagogia de seleção, avaliação e conteudismo bancário, descolado das necessidades da realidade da escola pública.

Educação bancária histórica, onde impera a autoridade de autoritário, das poucas e secas palavras dirigidas pelo “educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). São os trabalhadores vindos do “atrasado mundo agrário” ou criados soltos nas ruas dos cortiços e periferias, na ignorância, iletrados, rebeldes, desobedientes, os quais precisam ser ensinados a obedecer às regras do jogo, em silêncio. As origens da educação do silenciamento, remontam as heranças do trabalho escravo e invisibilizada faz parecer com simples passividade política do povo.

Heranças estruturais na educação de uma hierarquia social violenta, se cruzam com renovadas ondas de agitação e propaganda burguesas, dirigidas a massa da força de trabalho, para fazê-la crer, que o seu portfólio competitivo é de sua responsabilidade e que dele depende apenas os seus investimentos pessoais. Este será o seu passaporte para o pódio, desde que não cesse sua formação profissional

aventada como ininterrupta, para poder acompanhar as inovações, a polivalência e alcançar a empregabilidade exigente em força de trabalho atualizada, moderna, flexível, multifuncional. São véus ideológicos para esconder um problema estrutural que em Krein, Oliveira e Filgueiras (2019), trata-se da incapacidade de o sistema capitalista em absorver a massa da força de trabalho via o assalariamento com proteções sociais.

Em Pochmann (2020) a desestruturação da economia de base industrial, com ocupações massivas, concentradas, contínuas com condições de tempo e espaços de socialização, portanto com condições de criação de vínculos, pertenças, reconhecimento e organizações coletivas, transitou para ocupações em uma economia agrominerioexportadora e ao setor dos serviços, com 4/5 das ocupações no mercado de trabalho, instáveis, rotativas, descontínuas, uberizadas. Desestruturadas as ocupações, desestruturaram-se as relações sociais no mundo do trabalho, os espaços e tempos de contato, de encontro, de conhecer quem é quem. Quem é trabalhador, quem é “malandro, picareta”, quem se escora no trabalho, quem é sério, honesto, quem é amigo e companheiro, ou em outras palavras em quem se pode ou não confiar, um afeto básico para as construções de relações sociais, base para constituir força social e política.

Essas camadas de verniz ideológico mal conseguem disfarçar todas estas desestruturações e suas transformações no interior do problema estrutural (da atual incapacidade objetiva de absorver a massa de força de trabalho, via assalariamento nesse modelo produtivo), nesse modelo de gestão da base tecnológica, completamente a serviço da acumulação flexível. As consequências desse problema no Brasil é o cerco na gaiola da luta pela sobrevivência de cerca de 60 milhões de pessoas, subutilizadas, não utilizadas e em muitos casos descartadas.

Com estes “contornos” do contexto neoliberal da reestruturação da produção, seguidos da desestruturação do mercado de força de trabalho nacional, tem-se um pano de fundo da ladeira por onde caminhou as diferentes iniciativas de trabalho de base do campo do projeto popular, nos grandes centros urbanos do país.

Caminhou, buscando organizar em movimentos populares, inspirados nas lutas agrárias, formas de organizar lutas com os desempregados, trabalhadoras e trabalhadores informais, precarizados, o contingente da “viração”, conforme Abílio (2017). O chão estável de fábrica de certo modo se transferiu para o chão do local da moradia, por ser um dos poucos espaços de relações mais estáveis. Desde esse disputado chão, as pautas circundaram as demandas da reprodução social, seja via

acesso ao trabalho, emprego e renda, ou via lutas pelo direito à moradia, a alimentação, saúde, educação e cultura.

Dessa caminhada no interior do descenso da luta de massas, entre frações da força de trabalho lutando pela sobrevivência, a palavra síntese de balanço é *descontinuidades*, tanto no campo da política como na pedagogia da educação e organização do povo. A primeira descontinuidade é razoável, porque as iniciativas organizadoras de trabalho de base nos grandes centros urbanos, fracassaram ao copiar ou tentar replicar o mesmo método empregado no movimento da luta pela terra, com acampamentos de lona preta, nucleações, setores, coordenações.

Em pouco tempo, ficou explícito que tentar esse nível de controle dos territórios seria a condenação a morte de militantes. Os territórios estavam sendo rapidamente ocupados por forças da direita, com suas estruturas partidárias ocupando associações de moradores, com um nascente terceiro setor composto com ongs de cariz assistencial e por forças obscuras e predatórias dos poucos recursos econômicos locais e recrutadoras da sobrança força de trabalho masculina, sobretudo jovem, desamparada econômica e simbolicamente de seu status de poder, sem a retaguarda do salário.

Não sendo esse formato, esse modelo, essa tradição de organicidade, então qual seria? Essa questão, passou a engendrar uma dinâmica marcada por uma *lógica de iniciativas* com militantes, na maioria jovens, em suas primeiras experiências de trabalho de base, sem o domínio de leituras desta realidade em ebulição, sem apropriação de um ferramental teórico metodológico de trabalhos políticos e educativos.

Algumas iniciativas se organizaram a partir da reunião de esforços e desprendimentos, poucos recursos e militantes com disposição de ir ao encontro, de ir lá nas periferias, *levando uma pauta* de lutas um modelo de organização já desenhado. Outras iniciativas de organizar movimentos semelhantes, mas com identidades diversas em nível nacional, frentes de articulações, campanhas, plebiscitos, assembleias populares, *não gerou o necessário grau de coesão* de uma coluna de dirigentes e militantes em torno de uma perspectiva estratégica unificadora. As iniciativas aqui e lá, apesar de semelhantes não encontraram um leito comum *de análise da realidade* brasileira atual e conseqüentemente de *interpretação dialética* das atuais condições de reprodução social e venda da força de trabalho da classe trabalhadora, das suas demandas, da sua pauta, desde suas próprias palavras. Assim como foram marcadas por uma lógica de descontinuidade.

Sem maiores coesões no pequeno número de militantes mobilizados para esta tarefa, atuando “aqui e lá”, sem maiores métodos de acompanhamento político, sem uma prática coletiva e minimamente rigorosa de registros, de elaboração de sínteses, sempre com poucos recursos, fizeram com que as experiências concretas pelejassem no passo da inserção de militantes nos territórios, em geral sem condições de remanejá-los, deslocá-los e fixá-los, com agendas de visitas, passadas, reuniões quinzenais nos melhores cenários, para manter a vida de pequenos núcleos de base.

Lembrando que isto ocorre em meio ao descenso da luta de massas, em meio ao desemprego estrutural - com um breve folego entre os governos do PT - que não barrou a onda de agitação dos valores neoliberais, ao contrário acentuou a meritocracia via o acesso as universidades ser mantido na chave de leitura do esforço pessoal para passar no vestibular. Em que se acentua a desconstrução de pertencas e vínculos coletivos, através da antipropaganda aos partidos políticos, de sindicatos e associações de trabalhadores, fragilizando ainda mais o desgastado tecido social.

Em síntese, o campo do Projeto Popular para o Brasil, insistiu, perseguiu o desafio de trilhar o caminho de um trabalho de organização popular e é essa caminhada, com suas *descontinuidades, dispersões, com sua lógica de iniciar ações, levando pautas, calendários e modelos orgânicos prontos* que torna possível uma reconstituição do feito. E não é pouco ter algo para reconstituir. Reconstituir uma caminhada desta natureza em uma linha do tempo com estes contornos, para ressignificá-los, extraindo deles um tipo de conhecimento imprescindível para a luta de classes. A saber, o conhecimento acerca de como qualificamos o nosso trabalho pedagógico e político, tendo a educação popular como eixo, em um contexto de reorganização da classe trabalhadora brasileira.

## Notas sobre os pontos de ruptura e ressignificação da lógica de trabalho de base

*A primeira ruptura* é com a lógica de descontinuidades que reforça o campo das fragmentações que alimentam toda a sorte de alienações. Para isso, faz-se necessário perseguir uma transição para uma significação de uma dinâmica



processual, ou seja, planejada no interior de um debate sobre o caráter estratégico do trabalho de base, concebido como parte dos objetivos estratégicos de um projeto de transformações estruturais que compreende o povo como sujeito histórico.

Com base nesse pressuposto uma *segunda ruptura* é com o frágil e sempre inicial processo de *inserção* nos territórios. É preciso revê-lo, de sua aparência simples, onde pareceria fácil inserir um grupo de militantes com alguns contatos, uma pequena agenda de visitas e pronto. É só começar a se integrar. Porém, a inserção na verdade é algo difícil, sensível e até provisório. O começar a inserção de “um corpo estranho” em um grande território, com milhares de pessoas, com múltiplas situações sociais e histórias individuais, misturadas as inseguranças, medos e sonhos, não tem se revelado algo tão simples.

O passo inicial da inserção e leitura da realidade, precisa ser aprofundado, assim como o passo da vinculação para o enraizamento. O trabalho de inserção ressignificado, precisa cunhar ferramentas metodológicas de como proceder com a tarefa de ler e interpretar a realidade em contradição, em movimento. Para tal, a fase de inserção precisa contar com métodos comuns de registros para (re)construir uma espécie de inventário da leitura da realidade territorial, desde a história, da vida econômica, das origens e constituições das forças políticas e suas relações locais.

Ainda no sentido da *ruptura com análises superficiais da realidade*, faz-se formular uma espécie de “censo” dos tipos e formas de ativismos vivos nos territórios, com uma espécie de treino de preparo do olhar e do ouvir, para compreender as falas, as meias falas, as falas invertidas que aparecem como sim, mas significam não e os silêncios do povo ao interpretar suas condições de vida, de trabalho, suas percepções políticas, suas relações de desconfiança, de confiança, de empatia, solidariedade, de pensar, agir e reagir e não menos importante seus sonhos e esperanças. Aprender a mapear as armadilhas e os fatores que o prendem “no modo passivo” desde os efeitos físicos e mentais da desregulada jornada de trabalho e suas implicações em não haver tempo, nutrição, sono, repouso para refazer a vitalidade da força do ser humano. Localizar as diversas implicações da política do medo, desencadeada através da cascata de controles e repressões desde a polícia, a milícia, os traficantes, os patrões, os pastores.

Os apontamentos para rupturas de lógicas e de culturas de trabalho de base que não tem conseguido ser consequentes com os próprios princípios da educação popular, fazem parte de um esforço de transição de um modelo de análise dicotômico e fragmentado de leitura da realidade. Isto implica em aprender a trabalhar

a relação entre as partes e a totalidade em suas contradições em seus movimentos, capaz de resultar em conhecimentos seja dos problemas concretos, das brechas de formas de resistência, de rebeldia popular latentes.

Nesta transição, faz-se necessário a introdução de uma prática e uma cultura de planejamento de curto, médio e longo prazos, associada a uma prática política e pedagógica de acompanhamento e formação, sistemática da e com a militância inserida. Tanto o método de planejamento como o de acompanhamento precisarão ser capazes de integrar uma política de recrutamento de novos militantes, em especial do meio do povo e de setores menos precarizados e mais profissionalizados da classe trabalhadora.

No interior destas rupturas e transições, também é fundamental a adoção constante de sistematização das práticas, ou seja, de teorizá-las, escrevendo-as reconstituindo-as, ordenando-as, superando a cultura dos relatos da oralidade, para tornar possível a percepção de novas categorias de análise, produzindo e atualizando novas sínteses políticas tanto para a batalha das ideias, como sínteses organizativas e metodológicas adequadas as atuais condições de vida e trabalho das massas trabalhadoras, mas que propiciem um caldo político e cultural que aprofunde a lutas de classes.

## Considerações finais, afirmações em meio a travessia do pântano

Trabalho de base é educação popular é a principal síntese a ser afirmada desde os pontos de balanço, rupturas e ressignificações escritos acima. Porque desde o Manifesto Comunista, de 1848 há que se haver com a chave de análise de que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”, que aparecem de diferentes formas em diferentes épocas, ora “uma guerra, ora aberta, ora disfarçada” e emaranhada em formas políticas, religiosas, jurídicas, artísticas ou filosóficas, ou seja, formas ideológicas, onde a classe trabalhadora nem sempre toma consciência das dimensões do conflito, porque emergem dissimuladas, veladas, com personagens da política em legendas partidárias, programas e projetos políticos que não aparecem como correspondentes as suas respectivas classes.

A consciência de classe oposta aos patrões, por parte dos trabalhadores, é parte de intenso e duro processo de reconhecer-se oprimido, explorado, coagido e

em grande medida subjugado. Não é simples a desalienação, ela exige uma certa estrutura de estima pessoal e social para equilibrar nesse espaço tempo de reconhecer-se nesse lugar rebaixado, porém construído historicamente, portanto mutável.

Mas as mudanças, profundas estruturais nessa quadra histórica da guerra total, exigem na contraofensiva da classe trabalhadora um bom grau de organização e consciência e ambas são construções sociais relacionais. E aqui há dois graus de tensões relacionais a serem enfrentadas com firmeza e delicadeza.

A tensão oriunda da falsa dicotomia que separa o trabalho de base como algo da prática, de tarefas associadas a militância mais jovem, do trabalho teórico, como o da produção das análises de conjuntura e da elaboração das linhas políticas. A origem dessa tensão não é algo novo, foi emulada no período do trabalho no modelo fordista, assentado na cascata de hierarquias, o que produziu uma certa equivalência na esquerda, nos birôs e secretários gerais dos partidos comunistas, que emanavam a política a ser consumida pela militância. Essa dinâmica está em seus estertores finais, diante das exigências de espaços políticos feito pelas mulheres, negras, negros, jovens, LGBTQI+, ambientalistas, grupos de diferentes matrizes religiosas, todos trazendo para o centro dos debates a heterogênea classe trabalhadora. Denunciando o quanto o sistema precisa manter uma estrutura de desigualdade, hierarquias, sobrevalorizações, desqualificações, invisibilidades para operar com a superexploração, a coerção a extração de consentimentos espúrios.

Essa falsa contradição ainda atravessa e confunde um circuito de concepções que deve ser compreendido de forma indissociável, ou seja, só é possível que ocorra trabalho de base, quando este é parte intrínseca de uma elaboração política estratégica que lhe dá rumo e o sentido de para onde ir e, portanto, expressa parte das linhas políticas táticas de um determinado campo político, que fundamenta com base na sua formulação estratégica não só trabalho de base mas o conjunto das tarefas, seja no campo da formação, das comunicações, na agitação, das articulações nacionais e internacionais. E esse circuito articulado e em movimento fundamenta um campo simbólico da mística porque reconecta as dimensões de processualidade, as memórias dos processos anteriores com o presente e inspira um horizonte de futuro.

Como desdobramento desta contradição maior entre teoria e prática, que denuncia entre outras coisas a ausência de uma práxis emerge o conflito do encontro tenso entre um perfil de militantes de “leva ao povo” sua bagagem de leituras científicas do mundo, sua visão política e ideológica e se esquece de observar que o povo também tem seus saberes, empíricos, pragmáticos, suas visões de mundo,

de “senso comum, mágicas”. Quando esse encontro, não estabelece as pontes da escuta, da conversa, da observação atenta, ninguém se escuta direito, nem se entende o que um e outro falam.

Nessa chave o “namoro” entre a militância e o povo é lento, desconfiado, cada um quer saber o que o outro pensa, e um jogo de pequenas vantagens e trocas pode emergir. Nesse caso é a militância que precisa distensionar esse encontro, quem vai ao encontro com o outro em tese deve estar mais preparado para tecer a relação, ouvir e compreender como as pessoas leem o mundo, não julgá-la e ainda convidá-la, cativá-la, envolvê-la em um movimento de reler o mundo, problematizando-o, desmontando-o e remontando-o com as pessoas. Aqui entram os conhecimentos que vem de fora, os saberes científicos, sistematizados na história humana, a serviço da luta de classes.

Aqui trabalho de base é educação popular, quando rompe estas dicotomias, quando produz novas sínteses desde o encontro entre os diferentes saberes populares e científicos. É a humanização em Freire (2003) em meio a delicada desalienação em meio a barbárie histórica, em meio ao mutismo, o assistencialismo passivo, a domesticação dos corpos que vivem de vender força de trabalho. É em meio ao pântano, trabalhar na pedagogia da desobstrução da estima, da confiança, do potencial político do povo brasileiro fazer emergir as suas palavras de possibilidades de futuro, fortalece-las, encadeá-las, nacionaliza-las em milhares de Círculos Populares, até que se tornem um grito furioso de libertação nacional. Um grito de rompimento com todas as cercas que proíbem e impedem um trabalho de criação de possibilidades de um projeto de futuro, de um futuro a um povo reprimido, coibido, coagido em suas aspirações em seu potencial revolucionário.



## Referências bibliográficas

ABÍLIO, Ludmila C. **Sem maquiagem**: o trabalho de um milhão de revendedoras de cosméticos. São Paulo, Boitempo Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Uberização do trabalho**: subsunção real da viração. Site Passapalavra/ Blog da Boitempo. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/> [ Links ], 2017.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Precarização do Trabalho** ensaios de sociologia do trabalho. Bauru, Projeto Editorial Práxis, 2013.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Subjetividade** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da reestruturação produtiva** ensaios de sociologia do trabalho. Bauru, Projeto Editorial Práxis, 2007.

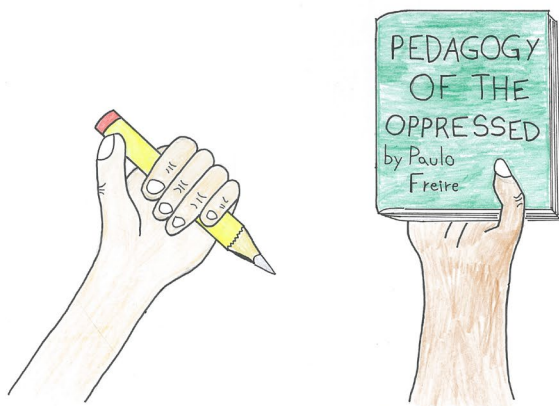
FREIRE, P. (2003). **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

\_\_\_\_\_. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Freire, P. (2009). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KREIN, José Dari; OLIVEIRA, Roberto Vêras de; FILGUEIRAS, Vitor Araújo (org.). **Reforma Trabalhista no Brasil**: promessas e realidade. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2019.

POCHMANN, Márcio. **Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 25(1): p. 89-99, 2020.

NEVER   
GIVE UP!



THANK YOU  
PAULO

Spa

# Ciência popular e transformação social: caminhos metodológicos do nosso Instituto de pesquisa

**André Cardoso<sup>1</sup>, Angélica Tostes<sup>2</sup>, Delana Corazza<sup>3</sup>, Lauro Carvalho<sup>4</sup> e Stella Paterniani<sup>5</sup>**

- 
- 1 Economista, mestre em Economia e Desenvolvimento pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), doutorando em Economia Política Mundial pela Universidade Federal do ABC e coordenador do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social – escritório Brasil.
  - 2 Teóloga, mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo, professora e pesquisadora do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, coordenando a pesquisa Evangélicos na Política.
  - 3 Cientista Social, mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo, e pesquisadora do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, coordenando a pesquisa Evangélicos na Política.
  - 4 Cientista Social, doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisador do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, coordenando a pesquisa Participação da Juventude nas Periferias Urbanas.
  - 5 Cientista Social, mestra em Antropologia Social pela Unicamp e doutora em Antropologia Social pela Universidade de Brasília e pesquisadora do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, coordenando a pesquisa Participação da Juventude nas Periferias Urbanas.

Resumo // O objetivo deste artigo é apresentar uma sistematização sobre os avanços metodológicos das pesquisas do Instituto Tricontinental sobre os Evangélicos na Política e a Participação da Juventude nas Periferias, desenvolvido junto a movimentos populares, em especial o Levante Popular da Juventude, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras por Direitos (MTD). Resgatamos os fundamentos que determinam a pesquisa no Instituto e o papel do intelectual nesse processo. Apresentamos então nossas experiências em diálogo com o pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, dois grandes intelectuais que se debruçaram sobre o estudo e o entendimento da educação e da ciência popular.

Palavras-chave // Pesquisa militante, metodologia, trabalho de base



## 1. Introdução

Neste artigo, apresentamos uma sistematização sobre os avanços metodológicos das pesquisas do Instituto Tricontinental sobre os Evangélicos na Política e a Participação da Juventude nas Periferias, desenvolvido junto a movimentos populares, em especial o Levante Popular da Juventude, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimentos dos Trabalhadores e Trabalhadoras por Direitos (MTD). Apresentamos nossas experiências em diálogo com o pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda, dois grandes intelectuais que se debruçaram sobre o estudo e o entendimento da educação e da ciência popular.

Nosso intuito não é de apenas apresentar os resultados e passos de nossas pesquisas, mas convidar a todas e todos a uma leitura crítica dos caminhos que tomamos. Um instituto de pesquisa que tem como objetivo a transformação social não cumpre esse papel apenas por existir; exige a existência de pesquisadores e pesquisadoras de adentrar criticamente ao que é proposto, mais do que mirar a realidade aparente, temos que *ad-mirar*, mirar desde dentro (Freire, 1979).

A tarefa desses pesquisadores e pesquisadoras não se dá no processo de transformação como algo puramente intelectual, escrevendo e analisando a realidade que observa, seu papel se desenvolve num campo mais amplo, na estrutura social, explicado por Freire da seguinte forma:

O que, de fato, caracteriza a estrutura social não é a mudança nem a permanência tomadas em si mesmas, mas a “duração” da contradição entre ambas, em que uma delas pode ser preponderante sobre a outra. Na estrutura social, enquanto dialetização entre a infra e a supra-estrutura, não há permanência da permanência nem mudança da mudança, mas o empenho de sua preservação em contradição com o esforço por sua transformação. (Freire, 1979, p. 38)

Sendo assim, discorrer sobre o papel dos pesquisadores e pesquisadoras, que chamaremos aqui de intelectuais, deve ter como análise a estrutura social e a luta permanente entre sua preservação e esforço por sua transformação, em constante movimento. A opção do intelectual por um desses dois polos determina o seu papel histórico, a forma e conteúdo do Instituto onde se organiza, bem como seus métodos e ações.

O problema é colocado dentro de uma perspectiva histórica. Na esfera da estrutura, especificamente no modo de produção capitalista, encontramos em constante luta duas classes fundamentais, a burguesia, que tem como principal objetivo se apropriar cada vez mais do excedente do trabalho, sendo o lucro sua forma particular histórica, possuindo e controlando os meios de produção, que exerce seu papel de classe dominante. E a classe trabalhadora, possuidora da força de trabalho, única capaz de produzir riqueza, expropriada dos meios de produção, que vende sua força, explorada pela primeira.

Na luta pela manutenção e libertação é mobilizado um conjunto de instrumentos que garantem o funcionamento desse tipo de exploração, seja através da violência pura e simples do Estado, como órgão da classe dominante, seja pela disseminação da concepção de mundo da classe dominante que garante uma coesão na sociedade. Como afirma Marx, “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante” (Marx, 2009, p. 67).

Gramsci, ao desenvolver o papel das ideias na superestrutura, divide esse campo em dois grupos: a sociedade política (que agrupa o aparelho do Estado) e a sociedade civil, a maior parte da superestrutura. Este último pode ser considerado em três aspectos complementares, como o campo do domínio da ideologia da classe dominante, como sua concepção do mundo, difundindo em todas as classes seu pensamento, e como direção ideológica da sociedade, que articula as organizações que criam e difundem suas ideias (magistratura, oficiais do exército, a igreja, escolas e universidades e a imprensa), bem como os instrumentos técnicos dessa difusão (sistema escolar, teatro, cinema, televisão, livros, jornais etc.) (Portelli, 1977).

Embora esteja aprofundando sua análise sobre a superestrutura, tanto ela como a estrutura não devem ser vistas em tempos e formas separadas, mas em uma relação dialética entre dois momentos que são igualmente determinantes no desenvolvimento histórico, a forma e o conteúdo em uma unidade. |Como afirma Gramsci, “as forças materiais não seriam concebíveis historicamente sem a forma e as ideologias seriam pequenos caprichos individuais sem as forças materiais” (Portelli, 1977, p. 56).

Ou seja, não só a exploração econômica é insuportável à classe trabalhadora, agudizando as contradições na luta por melhores condições, mas as ideias

burguesas também são asfixiantes, não sendo homogêneas e não tendo a capacidade de manter o *status quo*. A própria homogeneização da classe trabalhadora opera como ficção da burguesia. Em nossas pesquisas temos observado e insistido na pluralidade e heterogeneidade da classe trabalhadora. Como seres históricos, as pessoas se movem no mundo, capazes de optar, de decidir e de valorar, se contrapondo ao que lhes é imposto.

É nesse campo de disputa entre a permanência e a mudança que Paulo Freire afirma que a orientação no mundo só pode ser compreendida na unidade entre a subjetividade e objetividade, nem puramente subjetivista, nem puramente mecanicista, “a realidade concreta nunca é, apenas o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha” (Freire, 1979, p. 51).

É nessa dinâmica complexa da estrutura social, entre sua preservação e transformação, que inserimos o debate sobre os intelectuais e sua escolha nesses dois polos. O intelectual assume um papel importante, sendo o grupo que assegura o vínculo orgânico entre a estrutura e superestrutura, como afirma Gramsci. Cada classe produz seus próprios intelectuais; não sendo esses uma classe por si mesmos, estão enraizados na classe da qual emergem, desenvolvem compromissos com a sua classe de origem ou novos compromissos para diferentes classes. Ou seja, cada classe social possui seus **intelectuais orgânicos**, que dão homogeneidade e consciência de sua própria função (Tricontinental, 2019).

Em cada formação social a classe dominante determina o que é lógico e tido como verdade, não sendo levado em consideração os intelectuais das demais classes. Dessa forma, os intelectuais da classe dominante são vistos como os **intelectuais tradicionais**, os economistas, cientistas e artistas são considerados os “verdadeiros intelectuais”, aqueles que optaram pela permanência do *status quo*.

Uma concepção de mundo que mantém o povo trabalhador preso a uma ideologia da acomodação, que foi introjetado o pensamento dominante e seus valores, a partir de um sistema de educação bancária que impede que este pronuncie o mundo, aprisionados em uma cultura do silêncio, que nega ao povo o direito de pronunciá-lo.

os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a “estrutura ideológica” da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (*mass media*). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do

aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército etc.). (Portelli, 1977, p.87)

Mas há também os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que produzem conhecimento em contraposição à visão da burguesia, o que Gramsci chama dos **novos intelectuais**. Diferente dos intelectuais tradicionais, os novos intelectuais partem da tese principal de Marx sobre Feuerbach: “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (Marx, 2009, p. 126). Apesar da expressão, os novos intelectuais não são novos no sentido do tempo da história ocidental. Conhecer o mundo de maneira contraposta à expansão da lógica da forma-mercadoria é uma prática e uma existência mais antiga, inclusive, do que o próprio capitalismo.

A filosofia da práxis como a concepção de mundo da classe trabalhadora, sendo antagonista à visão burguesa, entende que o critério para a validação teórica é a ação política para a libertação. Esta não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, “senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (Freire, 1979, p. 98).

Afirmamos dessa forma, que as lutas dentro das várias instituições culturais e intelectuais são tão importantes quanto as lutas nas ruas, tendo uma unidade entre elas. O que Paulo Freire chama da ação cultural para a libertação, que demanda a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que expulsem o opressor não apenas enquanto presença física, mas também como sombras introjetadas no povo.

Dois compromissos históricos são postos aos novos intelectuais. O primeiro é a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe sobre a outra, o que envolve a constante desumanização de alguns grupos sociais. Essa denúncia exige conhecer a realidade denunciada e os processos de exploração e de desumanização, e exige também o esforço em enunciá-los - como capitalistas, racistas, patriarcais, LGBTfóbicos, etnocidas. A esse reconhecimento, que desvela a intenção homogeneizante do modo burguês de pensar e entender o mundo, e o revela como a expansão da lógica da mercadoria, da reificação e da desumanização de pessoas e povos.

O segundo compromisso posto aos novos intelectuais é o reconhecimento da constante produção e criação de mundos de vida em coexistência com os massacres, os genocídios, as explorações. O compromisso é anunciar e entender

esses mundos e engajá-los em uma contra ofensiva ao conhecimento burguês: em conhecimentos científicos populares de transformação, a partir também da recusa a um futuro pré-fabricado pela miséria do possível presente. “Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível” (Freire, 1979, p 59).

Por fim, o novo intelectual, no processo de denúncia e anúncio, entende que essa não é uma tarefa solitária, mas coletiva, onde atua com sujeitos ativos e não objetos de sua ação. Não é o “agente da mudança”, pois trata-se de uma tarefa de todos que estão comprometidos com essa transformação, sabe que sua ação não é aceita livremente pela classe dominante que reage, por isso deve estar ligado a classe trabalhadora organizada e consciente. “Ele sabe que todo empenho de transformação radical de uma sociedade implica na organização consciente das massas populares oprimidas e que esta organização demanda a existência de uma vanguarda lúcida” (Freire, 1979, p. 41).

Voltemos ao início do artigo. Os caminhos escolhidos por um instituto de pesquisa está relacionado a opção feita pelos novos intelectuais em transformar revolucionariamente as bases materiais dessa sociedade contra a classe dominante opressora. Ligados e sendo parte das organizações políticas da classe trabalhadora, ao assumir a unidade da denúncia da realidade injusta e o anúncio da realidade a ser criada com a transformação radical dela, desenvolvendo a concepção de mundo da classe trabalhadora. Esse papel e compromisso exige que os métodos e ações colocados em prática sejam opostos aos utilizados pela classe dominante, os caminhos metodológicos percorridos são distintos, visto que “os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido” (Freire, 2005, p. 7).

## 2. Metodologias inacabadas revolucionárias

Partimos da práxis, que é reflexão e ação dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo. Porém, o vínculo entre ambos se dá em um constante esforço inacabado de compreensão, revisão e superação sem fim, tendo o entendimento da unidade inseparável da forma e do conteúdo, do sujeito e do objeto, da teoria e da prática (Borda, 2012).

Nos somamos ao desafio de construir uma ciência popular, que não se trata de uma visão romantizada dos saberes do povo, mas como uma ciência que

enfrente a ciência social existente das classes dominantes, uma ciência que tem como objetivo final do conhecimento científico armar ideológica e intelectualmente as classes exploradas da sociedade para que assumam conscientemente seu papel como atores da história, uma ciência que seja ao mesmo tempo guia científica e instrumento de luta para as classes oprimidas, como reforça Borda (2012). Sendo a práxis o critério que valida o conhecimento científico.

A tarefa de pensar metodologias e técnicas de pesquisa que dialoguem com experiências do povo a partir da ciência popular não é algo tão simples quanto parece. Carregamos dentro de nós os vícios dos métodos, metodologias e técnicas aprendidas na pesquisa burguesa, que visam uma neutralidade entre o objeto e o pesquisador, não se importando, necessariamente, quanto a libertação social a partir do conhecimento gerado. Assumir a não-neutralidade é um primeiro passo para nos entendermos enquanto pesquisadoras e pesquisadores de um “instituto inquieto”, que visa a “prática revolucionária”.

Fals Borda dizia que o “conhecimento é inacabado” (Borda, 2012, p. 217), assim também pensamos acerca das metodologias das nossas pesquisas. São metodologias inacabadas, vivas, em constante construção a partir do chão da vida. Tecer uma pesquisa com metodologias em movimento se tornou um elemento crucial para a re-existência de uma pesquisa-militante em um contexto tão delicado quanto o da pandemia da Covid-19 aliada ao descaso político. Nosso desafio enquanto pesquisadores, então, é encontrar o ritmo entre a valorização das experiências e saberes populares, diálogo constante com os movimentos populares, sem negligenciar o conhecimento científico, pela práxis revolucionária, engajada politicamente para a transformação.

Coerente com o acima exposto, nossas duas pesquisas partem de desafios observados e sistematizados pelos movimentos populares em sua ação política, que exigem um aprofundamento investigativo de suas determinações e tendências, pois impactam a forma de atuação dos movimentos e seus métodos.

Não são problemas abstratos que necessitam ser comprovados, mas concretos, temas geradores, como nos apresenta Paulo Freire, sendo alcançados pela experiência existencial, mas também pela reflexão crítica sobre as relações dos homens e mulheres com o mundo e na relação entre si.

“Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 2005, p. 114).

A pesquisa sobre a Participação de Juventude nas Periferias urbanas parte da demanda dos movimentos populares e do diagnóstico de que um dos novos desafios desses movimentos está no trabalho com a juventude periférica. A pergunta que se faziam e que impulsionou a investigação era saber qual é o método de trabalho exitoso das organizações de juventude nas periferias, isto é, o que é que ganha os corações e as mentes da juventude periférica. Com o desenvolvimento da pesquisa, outra questão se colocou: saber qual o perfil dos jovens que se engajam em grupos com incidência política nas periferias.

A pesquisa sobre os Evangélicos na Política parte da observação feita pelos movimentos populares sobre o avanço do trabalho de base feito, principalmente, nas periferias pelas igrejas evangélicas. Entender as pedagogias e metodologias evangélicas era necessário. Essa questão inicial buscava, portanto, compreender quais demandas objetivas e subjetivas estavam sendo respondidas concretamente pelas igrejas e quais destas demandas haviam escapado dos militantes no trabalho popular.

Ao aprofundarmos a questão a partir do campo teórico e das relações construídas nos territórios, a pesquisa avança para outras reflexões, sem deixar a questão inicial, que permanece como central. Dentre elas, buscamos compreender como o projeto de poder, levado pelo imperialismo estadunidense e a direita cristã na América Latina, ressoa nos territórios periféricos, principalmente no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

Portanto, para além de olharmos as metodologias do trabalho popular, foi necessário aprofundarmos quais as raízes, propostas e intenções dessa metodologia a partir de visões estratégicas de disputas de poder. Em diálogo com essa reflexão, a pesquisa avança também na necessidade do campo popular ir para além de neutralizar narrativas opressoras e fundamentalistas que se consolidaram em muitas igrejas, fruto desse projeto de poder, mas antes, de se colocarem em disputa ativa de narrativas. Visto que nosso povo é um povo de fé, marcado pelas suas tantas espiritualidades e lutas que o constituem enquanto classe trabalhadora latinoamericana. Compreender a igreja como espaço de respostas às precariedades é fundamental, sendo insuficiente o avanço da pesquisa se não considerarmos a espiritualidade como demanda concreta e histórica de nossa classe.

Apresentado os problemas que motivam nossas pesquisas, detalhamos abaixo cada elemento que entendemos determinante no caminhar delas, que fazem parte dessa construção metodológica.

## 2.1. Territórios

Para nos forjarmos enquanto pesquisadoras envolvidas na tarefa de absorver a realidade para transformá-la, estar nos territórios era pressuposto inicial de nossa metodologia e um elemento importantíssimo para avançarmos no que temos defendido como ciência popular. As realidades dos territórios, suas contradições, superações e resistências deveriam ser sistematizadas a partir de uma metodologia que previa a leitura com os militantes em luta nos territórios e também dos pesquisadores, em uma inserção contínua na busca das sutilezas reveladoras que muitas vezes o distanciamento encobre.

Rejeitamos que as periferias sejam definidas exclusivamente pela precariedade, pelo que falta, embora reconheçamos que sejam territórios marcados por violências e vulnerabilidades. Por isso, para avançarmos e nos contrapormos às narrativas com as quais somos bombardeados - de que necessitamos salvar os que vivem imersos nessas situações - estar presente se faz necessário.

É ali, no meio de uma conversa, no caminhar de um lugar ao outro, nas relações próximas, amigáveis ou não, nas relações distantes, burocráticas, familiares, profissionais que teríamos o ouro a ser lapitado, que poderíamos, a partir de nosso arcabouço teórico, avançarmos para uma análise mais profunda da realidade. Para Paulo Freire, o processo da construção de um (re)conhecimento da realidade passa por essas tantas percepções, que diz respeito ao saber teórico, ao saber do outro e aos tantos chãos, suas relações e intersecções:

Nenhum tema é apenas o que parece na forma linguística que o expressa. Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua compreensão geral. Desta forma, escrever sobre um tema implica em buscar, tanto quanto possível, romper as aparências enganosas que podem conduzir-nos a uma distorcida visão do mesmo. Isso significa que temos que realizar o esforço difícil de desembaraçá-lo dessa aparências para apanhá-lo como fenômeno dando-se numa realidade concreta. (FREIRE, 1979, p. 96)

Estar nos territórios é uma necessidade não para apenas narrar ou descrever o que víamos ou ouvíamos, mas transformar aquilo que víamos, ouvíamos e sentíamos em uma atitude comprometida. A partir de um compromisso radical com a transformação, buscamos construir a nossa teoria junto aos tantos companheiros



em luta, que compreendemos também como produtores de conhecimento nesse desembaraçar que a realidade nos impõe.

Partimos, portanto, do pressuposto de que as periferias são territórios marcados por resistências e lutas, e que essas trajetórias são dados e conhecimentos a serem sistematizados também. Luta pela terra, pela moradia, por asfalto, saúde, educação. Luta por direitos. Recusamos a redução das periferias à ausência, à urgência, à ignorância, ao limite do possível. É nesse território que estivemos, que estamos e estaremos elaborando teoricamente, de forma coletiva e, assim, construindo ciência.

A partir dessa leitura, tanto a pesquisa sobre a “Participação da Juventude nas Periferias”, quanto a dos Evangélicos na Política estiveram presentes e em ações constantes nos territórios periféricos de algumas cidades do país: São Paulo, Porto Alegre, Fortaleza, Maceió, Campo Grande, Goiânia e Distrito Federal. Nesses territórios, que estivemos inseridos presencialmente ou por meio dos militantes, pudemos assistir a cultos nas igrejas dos bairros, conhecer movimentos de juventude, realizar formações, entrevistas, ouvir, falar, sermos ouvidos.

Antes da pandemia, a pesquisa dos Evangélicos na Política tinha sua metodologia inicial vinculada à atuação junto às Brigadas do Congresso do Povo<sup>6</sup>, começando em São Paulo com a inserção nos bairros onde os militantes atuavam e em algumas igrejas escolhidas destes bairros. A partir de nossos pressupostos iniciais, construímos a perspectiva de uma ação contínua, cotidiana, organizada, em diálogo com o entorno das igrejas, com suas lideranças, além de refletir o que aquele território oferecia para jovens, mulheres, qual a centralidade da igreja naquele local, quais estratégias de diálogo que nossos militantes tinham planejado e quais os avanços e retrocessos da prática militante. Em outros territórios seria realizado um acompanhamento em uma relação direta com os militantes, mas sem a nossa presença cotidiana, faríamos pontualmente e periodicamente formações presenciais e conhecimento dos territórios, a princípio em Maceió, Goiânia e Campo Grande.

O acompanhamento territorial da pesquisa sobre Participação da Juventude nas Periferias já havia iniciado a inserção nos territórios periféricos nos estados de São Paulo (Heliópolis, São Paulo), Rio Grande do Sul (Cruzeiro, Porto Alegre) e

---

6 militantes de diversos movimentos populares organizados que estabelecem uma dinâmica de estudo da realidade e atuação num determinado território urbano. O objetivo das Brigadas é enfrentar o desafio do trabalho de base e desenvolver a capacidade de organizar a vontade popular na sociedade brasileira, levando em conta o conjunto das crises e suas contradições.

Ceará (Serrinha, Fortaleza), através de um projeto vinculado ao Levante Popular da Juventude e do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos. Encontramos desafios frente às relações entre os militantes, instituto e coordenação dos movimentos, e absorvemos o máximo possível das experiências dos territórios em questão. Esse trabalho culminou na produção da cartilha “Participação da juventude em periferias urbanas do Brasil” (Tricontinental, 2019), que buscou trazer um resgate sobre o que estamos falando quando tratamos de juventude e resultados desse primeiro momento, que foi chamado de pesquisa exploratória.

Nesse processo, fomos atropelados pela pandemia e tivemos que repensar o estar no território. Ambas as pesquisas criaram novos vínculos a partir de formações, das ações dos pesquisadores-militantes e de inúmeras entrevistas que detalharemos mais adiante. Não nos furtamos de criar novas formas de permanecer, ainda que com todas as dificuldades e mudanças metodológicas que a realidade nos forçou. Nesse contexto de criar novas formas pudemos estar nos territórios, *sem estar*. Nesses tempos de abraços sem braço, de risos sem som, nos coube reinventarmos nossas presenças, dado fundamental para aquilo que a princípio idealizamos para a realização de nossas tarefas.

A reinvenção de metodologias “pé no chão” foi realizada através das coordenações políticas pedagógicas de cada pesquisa, e levou a diferentes caminhos, embora todos com suas limitações de espaço-tempo. Nos levou também a trabalharmos juntos e juntas no Instituto com o projeto “O que tem na mochila do militante?”, que buscava entender as dimensões psicossociais dos militantes nos territórios nas ações de solidariedade promovida pela campanha Periferia Viva<sup>7</sup>, assim como compreender a solidariedade no seu sentido radical e revolucionário. A metodologia desse projeto se dava através de entrevistas com militantes de diversos Estados, acerca dos territórios em que atuava e das suas percepções, inquietações, medos e esperanças frente à pandemia. O projeto proporcionou uma aproximação com novos territórios, assim como compreender as entrevistas como uma possibilidade de nos aproximarmos da realidade concreta que se distanciava de nós por conta da crise sanitária em curso.

O repensar constante a partir desse fazer é parte da metodologia de um trabalho que quer avançar para além do conhecimento individual, mas se transformar

---

7 Periferia Viva é uma campanha de solidariedade organizada por diversos movimentos populares do campo e da cidade na doação de alimentos e organização popular para o enfrentamento à pandemia. Para saber mais, acesse: <https://www.brasildefato.com.br/colunistas/periferia-viva>

em prática política e instrumento de transformação. As pesquisas, portanto, são reativas, na medida que encaminham os desafios apontados pelos movimentos, mas também propositivas, na medida em que ao refletir sobre o método das organizações estudadas faz paralelos e apontamentos com os movimentos do campo popular.

## 2.2. Militante-pesquisador

Justamente por reconhecermos as especificidades de cada região onde a pesquisa irá ocorrer e, sobretudo, por reconhecermos as periferias como produtoras de conhecimento, é que fizemos uma aposta metodológica na figura do militante-pesquisador. Entendemos que “objeto” da pesquisa não pode ser “objeto”, mas “sujeito que atua e interage”, ou como define José Moura Gonçalves Filho:

alguém não é quem dissecamos, mas é com quem conversamos: não encontramos alguém como um alvo de análise, mas como um parceiro na interpretação e na interrogação do mundo (2003, p. 8-9).

Um dos elementos fundamentais das nossas pesquisas é o militante-pesquisador. Além da batalha de ideias, o Instituto Tricontinental também tem como objetivo construir pontes entre a universidade e os movimentos populares, novas experiências de construção de conhecimento científico a partir do povo.

Subverter a ordem é tarefa científica do pesquisador militante; é a partir dessa subversão que criaremos nossos códigos de interpretação da realidade que vivemos para compor, radicalmente, a nossa narrativa. Essa narrativa da realidade latino-americana deve ser construída a partir do olhar do nosso povo, de sua história, sua trajetória e, principalmente, de sua participação na luta contra as opressões vividas historicamente. (CORAZZA; IDE; GANAKA, 2020)

Embora partilhem de um objetivo comum - a investigação e a gestação de teorias de futuro a partir de uma perspectiva da classe trabalhadora e dos movimentos populares -, as pesquisas sobre Participação da Juventude nas periferias

urbanas e sobre Evangélicos na Política chegaram a seus respectivos estágios por movimentos um pouco diferentes.

Na pesquisa sobre a participação da Juventude nas periferias urbanas, no período antes da pandemia, cada território de pesquisa deveria ter uma dupla de militantes-pesquisadores, compostas por um militante-pesquisador do Levante e um do MTD; idealmente, um militante da frente estudantil, que tivesse já alguma familiaridade com pesquisa e a universidade, e um militante da frente territorial, com inserção e conhecimento do território.

O que deveriam fazer os militantes-pesquisadores? Primeiro, um mapeamento dos coletivos, grupos, associações e movimentos que atuam no território e que tem participação da juventude. Depois, deveriam tentar se aproximar desses grupos, sempre se apresentando como pesquisador e apresentando a pesquisa, convidando os interessados a participar das próximas etapas e seguir acompanhando algumas atividades e observando a dinâmica de cada grupo e coletivo. Tomar notas é muito importante, assim como manter uma comunicação constante e consistente com a coordenação. Breves relatos das atividades e dos acompanhamentos deviam ser enviados; primeiro, por e-mails; depois, por áudio através dos aplicativos de mensagens. Por fim, deveriam apoiar a organização de oficinas de mapeamento colaborativo e de grupos focais nos territórios. As oficinas foram inspiradas nas práticas de Cartografia Social (Almeida, 2013) e tiveram como objetivo aproximar a pesquisa e os pesquisadores do território e fornecer subsídios para compreender as principais questões e envolvimento das pessoas no território.

Algumas dificuldades foram encontradas no desenvolvimento da pesquisa: Em São Paulo, nossos militantes-pesquisadores não tinham o conhecimento prévio do território nem a entrada no local que imaginávamos que teriam. No Rio Grande do Sul, nossos militantes-pesquisadores tinham entrada apenas em uma parte muito específica do território do Cruzeiro: a Vila Barracão. No Ceará, nossos militantes-pesquisadores tinham um bom conhecimento do território, mas não tinham trânsito fácil nele, por morarem em territórios dominados por outra facção na guerra entre as organizações do crime em Fortaleza. Além disso, no Ceará, nossos militantes-pesquisadores não dispunham do tempo necessário para se dedicarem à pesquisa. Ao final desse primeiro momento, produzimos um dossiê com um retrato da juventude do país, a partir de nossa pesquisa (Tricontinental, 2020b).

As dificuldades fazem parte do trajeto de uma pesquisa em movimento. Fals Borda, em seu livro “Ciencia, Compromiso y Cambio Social” (2012), nos conta experiências difíceis no processo de implantação do método pesquisa-ação na Colômbia. E não seria diferente por aqui. Entretanto, como já ouvimos do nosso diretor do Instituto, Vijay Prashad, algumas raízes circulam as pedras para florescerem, resistem e encontram maneiras possíveis para se fincar no solo; fortes crescem mesmo entre as pedras.

Em 2020, com o impacto da pandemia de covid-19 no Brasil e o Coronachoque (Tricontinental, 2020a), a pesquisa sobre a juventude ficou suspensa e nos dedicamos a produzir textos de conjuntura sobre a pandemia e seus impactos nas periferias e juventude (Carvalho e Paterniani, 2020a, 2020b).

Em 2021, também inspirados pela experiência das pesquisadoras da pesquisa sobre Evangélicos na Política, a equipe da pesquisa sobre Participação da Juventude retomou a pesquisa original, integrando-a à nova conjuntura da pandemia de covid-19, com o desafio de executá-la durante a pandemia, com nossas alternativas metodológicas limitadas. Sem os militantes-pesquisadores, aposta e acúmulo do projeto piloto de 2019, nossa nova linha metodológica prioriza, agora, também por influência das pesquisadoras da pesquisa com Evangélicos, entrevistas feitas em modo remoto. Assim, nossa nova pergunta orientadora da pesquisa torna-se: Qual o perfil dos jovens que se engajam em grupos com incidência política nas periferias?

Para responder essa pergunta, temos buscado realizar novas entrevistas com Agentes Populares de Saúde e, a partir deles, militantes, voluntários e lideranças comunitárias dos territórios a serem pesquisados. Temos buscado investigar as trajetórias de participação e atuação política dos agentes populares de saúde; classificar os tipos de atuação dos jovens nos coletivos e grupos dos quais participam e/ou participaram; e acumular sobre as principais composições e contradições da categoria de juventude hoje. Além disso, estamos explorando experimentalmente um questionário virtual para testar o alcance de algumas hipóteses de pesquisa.

A pesquisa Evangélicos na Política teve início no segundo semestre de 2019 e logo se viu no contexto da pandemia de covid-19, que no Brasil teve início em março de 2020. A pandemia impactou as expectativas acerca da presença das pesquisadoras nas comunidades e igrejas para descobrir as inclinações da classe trabalhadora a espiritualidade pentecostal e neopentecostal. A “observação participante” se tornou a observação virtual, a partir de acompanhamentos de cultos

online, eventos e formações das igrejas evangélicas fundamentalistas e progressistas. Mas a partir de alguns desses encontros, foi possível criar laços para conversas formais e informais que auxiliaram o avanço da pesquisa.

Assim, a pesquisa, por outro lado, viu na pandemia a possibilidade de se aproximar de militantes-pesquisadores que já estavam nos territórios, engajados em campanhas de solidariedade, atuando e refletindo sobre a realidade e suas contradições. O avanço da pesquisa está ligado diretamente ao envolvimento e compromisso dos militantes-pesquisadores com o objetivo da pesquisa. No período da pandemia, o papel do militante-pesquisador foi crucial, pois foi através deles e delas que colhemos dados do campo popular e de um dos focos da pesquisa: os evangélicos em disputa - aqueles que, inseridos nos territórios, vivem as contradições entre a realidade opressora e os discursos fundamentalistas no interior de suas igrejas. As conversas e narrativas dos militantes foram as formas que encontramos de estar em diálogo com esse público, que por conta da pandemia, perdemos o contato direto.

Destacamos aqui nossa relação com a Brigada do Congresso do Povo do Distrito Federal (DF). A partir de um espaço de socialização das Brigadas que estivemos virtualmente presentes, conhecemos um pouco o trabalho já realizado e conversamos com militantes que atuavam nos territórios do DF. Da aproximação construída, passamos a participar de um coletivo organizado por eles chamado “Espiritualidade e Solidariedade”. Um coletivo formado por militantes populares, pastores, padres e pessoas de fé, a maioria cristã, que estão nos territórios de Ceilândia. Nos reunimos quinzenalmente, alternando relatos de experiências dos religiosos/religiosas nos territórios e formação acerca de diversos temas, como sistematização de experiências, conteúdo básico sobre catolicismo, protestantismo e religiões de matriz africana, religião e eleições e religião e gênero. Um importante fruto dessa relação foi um texto que a militante deste coletivo, Márcia Silva, se desafiou a escrever sobre religião e eleições intitulado “A presença dos homens de Deus nas eleições municipais”, e pudemos publicá-lo e divulgá-lo na página de internet do Instituto Tricontinental e em outros espaços da nossa militância.

A proposta é que ações como essas, que se concretizaram no DF, possam acontecer em outros estados - por conta de aproximações provenientes da coordenação das Brigadas e do Seminário de Trabalho de Base (realizado em outubro-novembro de 2020), buscando a construção de projetos em Alagoas, São Paulo e Mato Grosso do Sul, na perspectiva de avançar para novos olhares com o fim do atual necessário isolamento.

## 2.3. Histórias, vozes e entrevistas por meios virtuais

Do ponto de vista metodológico, realizar entrevistas para o aprofundamento de nossas pesquisas era necessário para o avanço de nossas reflexões. Em diversos momentos de debates internos e aprofundamento das metodologias das pesquisas, nos deparamos com a necessidade de compreensão dos fenômenos estudados a partir das vozes daqueles que vivem de forma mais aprofundada os cotidianos desses fenômenos, seja enquanto evangélicos ou enquanto jovens que atuam em seus territórios, sejam como militantes na tarefa de organização e educação popular.

As vozes das tantas gentes imersas nos territórios em disputa, em condições “normais”, seriam fruto de nossas aproximações cotidianas, do estar nos territórios presencialmente, de nos reconhecermos nos espaços para além dos nossos papéis “pesquisador – pesquisado”. Nos compreendermos como atores da transformação e o conhecimento como elemento fundamental para essa transformação. Não buscamos somente saber o que a pergunta, mas as entrelinhas, os respiros, os suspiros, os silêncios. Para chegarmos às vozes que queríamos escutar e proporcionar um espaço em que ambos – pesquisador e sujeito – sentissem parte daquele processo de conhecimento da realidade era preciso trilhar um longo caminho de aproximação, possivelmente lento, ao menos, sem pressa, e possíveis laços de confiança.

No processo de escuta, os grupos focais e a construção de um mapeamento colaborativo foram instrumentos importantes da metodologia para a aproximação dessas vozes na pesquisa da Juventude. Essas experiências trouxeram ensinamentos sobre as possíveis formas de entrada nos territórios e também apontaram limites da metodologia experimentada, como os grupos focais com jovens. Transformar espaços de reflexão para a juventude em um lugar de acolhimento em que se sintam de fato à vontade para contribuir é uma tarefa que demanda tempo, erros e acertos. Ainda, as portas de entrada nos territórios estão cheias de símbolos e histórias para as vozes que queremos ouvir; saber quais são as portas é um desafio constante permeado por avanços e retrocessos que só o fazer pode propiciar. As vozes podem ser também traduzidas nos silêncios, nas tentativas frustradas de um diálogo que não se realiza.

Outra possibilidade de escuta foi a proposta de que os militantes trouxessem a partir de seus cotidianos os relatos das experiências nos territórios, o que não aconteceu em nenhuma das pesquisas e cuja ausência fomentou diversas reflexões. Qual o sentido (ou a falta dele) para os militantes desse relato contínuo? Por que dentre tantas tarefas, a relatoria é menosprezada na rotina diária de nossos

militantes, dado que ela é um instrumento de fundamental importância para a reflexão das ações nos territórios? O fato dessa proposta não ter surtido efeito não nos fez desistir dela, mas pensarmos quais os possíveis formatos e tempos para que ela possa se realizar, já que para avançar em um processo de construção científica dos fenômenos que nos atingem, é preciso olhar com profundidade para esses fenômenos, que acontecem em nossos cotidianos e que nos escapam em uma narrativa futura se não forem registrados. Esse é mais um desafio colocado.

A condição do Coronachoque impactou as expectativas acerca da nossa presença nos territórios, como já mencionado. Como proposta de atuação, as entrevistas, que em um primeiro momento deveriam seguir um longo caminho antes de se realizarem, passaram a ser primeiro e importante passo do que era possível “estar no território”, ainda que virtualmente. Foi a partir das experiências de solidariedade onde os militantes reorganizaram suas narrativas, que pudemos criar laços que nos levaram para conversas formais e informais e que auxiliaram o avanço de nossas pesquisas. Com as reorganizações dos territórios durante a pandemia, o encontro entre a comida agroecológica produzida nos assentamentos da reforma agrária e a panela vazia nas periferias urbanas foi a narrativa prioritária em um país onde o medo do vírus caminhou lado a lado com o medo da fome.

As entrevistas foram, e ainda são, a espinha dorsal das pesquisas em um momento em que não foi possível construir relações sólidas e profundas com comunidades de fé e fiéis e a juventude nas periferias. Caminhamos com a sensibilidade de entrar no território sagrado do Outro, respeitando e nos despidendo de conceitos estabelecidos, para conseguir criar um ambiente virtual leve e de confiança, buscando entender o que vale e o que não vale a pena abordar na entrevista, e até mesmo quanto à maneira de falar, para tornar mais hospitaleira a conversa; e tornar nossa imagem mais próxima à de uma companheira, e não simplesmente de uma pesquisadora distante.

Diante de todos os percalços e das mudanças do papel das entrevistas, dado que ela passa a ser nossa porta de entrada e não mais parte do caminho já percorrido, nos concentramos para realizar a escuta atenta das palavras ditas e não ditas:

[...] um exercício de memória em que toda a cena é revivida: uma pausa do informante, uma tremura de voz, uma tonalidade diferente, uma risada, a utilização de determinada palavra em determinado momento, reavivam a recordação do estado de espírito que então detectou em



seu interlocutor, revelam aspectos da entrevista que não haviam sido lembrados quando efetuou o registro do dia no caderno de campo, ou mesmo dão a conhecer detalhes que, no momento da entrevista, lhe escaparam. (QUEIROZ, 1983, p. 82)

Apostamos na proposta de construção de um roteiro prévio de acordo com nossos objetivos iniciais, construído com os movimentos populares. Mas durante as entrevistas, esse roteiro é só a proposta de um caminho, e esse caminho não é linear, é cheio de imprevistos, de sutilezas absorvidas, o caminho escolhido dá uma pausa, vira à esquerda, volta, descansa, dá dois passos para trás e segue, no ritmo da conversa, daquilo que o entrevistador trouxe espontaneamente, sem prevermos. O roteiro, portanto, não nos engessa, é uma proposta inicial que está a todo momento sendo repensada, desde o primeiro bom dia da entrevista.

Esse momento de interlocução entre pesquisador e entrevistado, ainda que mediado por uma tela, tornou-se o ouro a ser lapidado, sistematizado em forma de textos, formações, reflexões e trocas mútuas. Esse processo não tem sido tão simples, não é algo como salpicar frases soltas para comprovar o que queremos dizer; antes, é analisar a partir das informações dos depoentes, respeitando as contradições, pensamentos e vozes. É absorver profundamente aquele momento, compreendendo todas as dificuldades desse novo caminho que nos atropelou. Lembramos aqui o belo conselho de Ecléa Bosi, transmitido por um de seus orientandos, o Prof. Gonçalves Filho (2003):

[...] pôr depoimentos e livros em comunicação é como enxerto de flores. Não é coisa simples e rápida, pede paciência e muito trabalho. Se de flores vermelhas e brancas, desejamos flores mistas, não basta justapor, plantá-las lado a lado. É preciso ligar seiva com seiva, cortando pela raiz, delicadamente, e amarrando bem. Então nascem flores tão bonitas, que a gente não sabe a quem dever mais, se aos vermelhos ou aos brancos. Devemos a todos. (p. 24)

## 2.4. Coordenação Política Pedagógica das Pesquisas (CPP)

As coordenações Políticas Pedagógicas (CPPs) das pesquisas são espaço de mediação entre o Instituto e as organizações populares. Apesar do profundo vínculo entre as organizações populares e os pesquisadores do Instituto, é através das Coordenações Políticas Pedagógicas que construímos o ponto de partida das investigações, através do diálogo com as questões já maturadas pelas organizações a partir das reflexões decorrentes do trabalho popular. Essa vinculação é importante pois o avanço do saber popular e da ação política está em compreender as formas como os movimentos se nutrem da pesquisa e os mecanismos pelos quais a investigação, por sua vez, é aperfeiçoada e aprofundada pelo contato com a base, pensando que a ação está na base da militância. Nesse sentido, um dos diferenciais das metodologias do instituto é a necessidade de uma coordenação política ativa, que construa junto desde a formulação das questões de pesquisa até os processos e metodologias possíveis para investigação.

A partir da ampliação do entendimento do “intelectual orgânico” (Tricontinental, 2019), entendemos que a importância da coordenação política é trazer também os territórios para dentro da pesquisa, criar estratégias ativas, junto ao Instituto, para que os resultados das pesquisas sejam trabalhados dentro dos movimentos populares. Por isso, é uma via de mão dupla, o Instituto alimenta o movimento e o movimento alimenta o Instituto. E essa relação orgânica é vital para uma pesquisa-militante com o compromisso revolucionário.

Desta forma, a coordenação política e pedagógica é constituída por representações de movimentos populares para balizar a pesquisa e produções com a realidade e o cotidiano de luta. Atualmente, a pesquisa sobre Participação da Juventude nas Periferias conta com a coordenação do Levante Popular da Juventude e Escola Nacional Paulo Freire. Já a pesquisa dos Evangélicos na Política conta com a coordenação composta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e recentemente com militantes e pesquisadores do campo religioso, que pertencem a KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço e Instituto de Estudos da Religião.

A composição das CPPs busca expressar o conjunto de formulações sobre os temas presentes nas organizações populares, ou seja, as “questões geradoras de pesquisa” partem de reflexões e práticas dos movimentos populares, que juntos aos

pesquisadores buscam afinar seus os objetivos e métodos. Essa escolha permite ampliar a base a qual parte a investigação. Em contrapartida, traz desafios, pois o tempo dos movimentos para respostas políticas é diferente do tempo da investigação científica, e ambos ainda não construíram experiências longas que ajudem a respeitar e compreender os diferentes ritmos. Tanto a pesquisa da Juventude quanto a dos Evangélicos passou por um esvaziamento dessa coordenação, dada às tantas tarefas atípicas desse longo período pandêmico. Entretanto, coube aos próprios pesquisadores e CPPs fazer os ajustes para ir consolidando esse espaço de mediação.

Ter um instituto de pesquisa a serviço dos movimentos populares é algo novo, e ainda em processo de absorção da militância de aprender a usar esse recurso para a transformação e compreensão social, e também um processo dos pesquisadores/pesquisadoras de produzir materiais de uso para a práxis dos movimentos, com linguagem acessível e sem os vícios da academia, que se distancia do povo.

### 3. Considerações (nem tanto) finais

O caminhar desse breve artigo é repleto de tropeços, de voltas, alegrias e de intensas buscas por novos modos de fazer pesquisa que visem a ação cultural para a libertação. A nossa sistematização serve como um memorial dessas sendas que percorremos nesse período, interpelados pela pandemia de Covid-19. Algumas questões continuam nos acompanhando cotidianamente diante das múltiplas atividades. Pensar em metodologias revolucionárias e aceitá-las em suas contradições, fragilidades e potencialidades é um exercício desafiador. Embora ainda não tenhamos respostas fixas, buscamos, com a sensibilidade, atuarmos e nos misturarmos junto aos movimentos populares, entendendo as diferenciações dos papéis e nossa função de caminhar juntos.

Nos fincamos nesse caminhar a filosofia da práxis como a concepção de mundo da classe trabalhadora, que entende que o critério para a validação teórica é a ação política para a libertação.

Entretanto, algo nos inquieta ao nos perguntarmos quais são os espaços que nossas pesquisas se colocam, e como elas chegam até a base. As reflexões que seguimos elaborando não tem pernas próprias. Elas não aparecem para os militantes como um pão quentinho com manteiga no café da manhã, quando estão

todos com fome. Tem um aprender a andar até chegar, até se fazerem necessárias, até que sejam o saciar da fome.

Mas como estar juntos, não estando? Como nos reconhecemos como parte de um todo, sendo que a nossa parte ainda segue também se reconhecendo, dado que não se constrói um Instituto de Pesquisa que se propõe a ser um espaço de aprofundamento da ciência popular de um dia para outro, principalmente em uma sociedade onde a ciência é tão elitizada e circunscrita às Universidades ainda tão pouco democráticas.

Nesse caminhar, portanto, as possibilidades de novos espaços, de novas conversas e de novas tarefas que a princípio pareciam ir além do que éramos – pesquisadores – foi de fundamental importância para construirmos uma nova metodologia, que como já dito, é inacabada. Espaços de luta e reflexões conjunturais para pensar “o que fazer” dentro desse projeto comum nos são colocadas cotidianamente e é ali, enquanto companheiros, que a pesquisa pode ser instrumento de reflexão coletiva, dentro de um projeto comum. Não como uma arapuca, onde o militante desprevenido é alçado, mas como parte em todo o processo, como alimento semeado, colhido e socializado. Assumir esses “outros papéis” tem trazido também novas reflexões metodológicas.

A todo momento seguimos nos compreendendo enquanto pesquisadores, com tarefas específicas nesse processo. No entanto, a realidade também se coloca no percurso, as demandas surgem, novas tarefas se colocam no caminho e servem para construirmos dialeticamente suas respostas. Somos pesquisadores na tarefa de refletirmos sobre a realidade e de construirmos novos pesquisadores, que “originalmente” são militantes.

Comprendermos nosso papel em um Instituto de Pesquisa que se nutre de pensadores como Fals Borda e Paulo Freire, que se colocaram na tarefa de transformar radicalmente a sociedade a partir de um projeto socialista, é tarefa contínua para além de “resultados cientificamente comprovados”. Nesse contexto, a realidade segue nos moldando, as vezes como prevíamos, as vezes nos surpreendendo.

Nos tantos espaços não previstos em nossa metodologia inicial, alguns ensinamentos ligaram sinais de alerta para o nosso papel de pesquisadoras-militantes - ainda que a pesquisa e a elaboração teórica e científica do fenômeno sejam nossas principais tarefas: construir uma relação orgânica com os movimentos, mesmo que não “oficialmente”, criou relações de confiança e camaradagem fundamentais para nossa elaboração teórica.

O que queremos dizer com isso? Participar de espaços “extrapesquisa”, “carregar pianos”, sermos educadoras e educandas, organizadoras, a princípio pode parecer algo que foge do nosso propósito enquanto cientistas ou que torna a nossa ciência menor. Não acreditamos nisso. Enquanto cientistas populares, comprometidos com a radicalidade científica e que enxergam a ciência necessariamente como elemento de subversão da realidade, nos colocamos na tarefa de estar em movimento junto aos movimentos. Essa relação dialética entre pesquisadoras e militantes nos tem construído enquanto pesquisadoras-militantes, nós e os militantes, que ora nos confundem, claro, mas que tem gerado enormes avanços para aquilo que nos propomos: compreender cientificamente a realidade para transformá-la a partir do movimento de nossa classe, que, obviamente, também somos nós.



## 4. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Nova cartografia social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. Povos e Comunidades Tradicionais.** Manaus: PNCSA/UEA, 2013. p.157-173.

BORDA, Orlando Fals. **Ciencia, compromiso y cambio social.** Buenos Aires: El Colectivo, 2012.

CARVALHO, Lauro; PATERNIANI, Stella. **Entregadores de aplicativo, pandemônio e pandemia.** Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. 22 de dezembro de 2020a. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/entregadores-de-aplicativos-pandemonio-e-pandemia/>, acesso em 22/07/2021

CARVALHO, Lauro ; PATERNIANI, Stella. **Os efeitos sociais da pandemia no trabalho e na renda dos mais pobres.** Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. 17 de julho de 2020b. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/efeitos-sociais-da-pandemia-no-trabalho-e-renda-entre-os-mais-pobres/>, acesso em 22/07/2021.

CORAZZA, Delana; IDE, Maria de Lurdes; GANAKA, Cristiane. **Paulo Freire, a primavera e o tempo de esperança,** 2020. Disponível em <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/paulo-freire-a-primavera-e-o-tempo-de-esperancar/>. Acesso em 22 de jun de 2021.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

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

GONÇALVES FILHO, José Moura. **“Problemas de método em psicologia social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante”** in bock, ana m. maria (org). psicologia e compromisso social. são paulo, cortez editora, 2003, p. 194.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã.** 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PATERNIANI, Stella; CARVALHO, Lauro. Territorializar e racializar a pandemia. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. 2 de julho de 2020a. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/periferias-e-pandemia-desigualdades-resistenciais-e-solidariedade/>, acesso em 22/07/2021.

PATERNIANI, Stella; CARVALHO, Lauro. **‘Nós por nós’: solidariedade da periferia à periferia durante o CoronaChoque.** Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. 11 de agosto de 2020b. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/nos-por-nos-solidariedade-da-periferia-a-periferia-durante-o-coronachoque/>, acesso em 22/07/2021.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

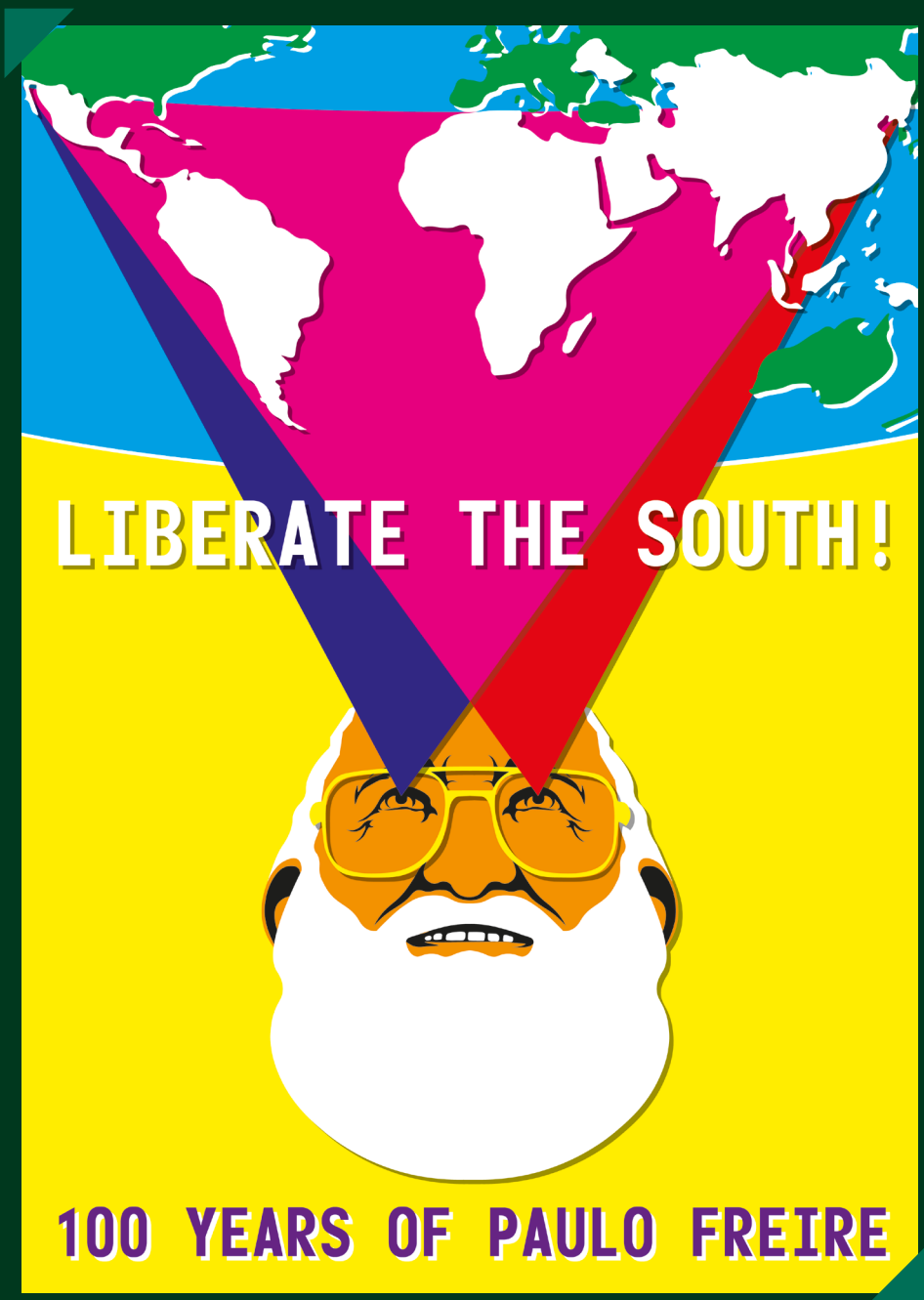
QUEIROZ, Maria Isaura de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva.** 2. ed., São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983. Col. Textos, 4.

SILVIA, Márcia. **A presença dos homens de Deus nas eleições municipais.** Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. Disponível em <<https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/a-presenca-dos-homens-de-deus-nas-eleicoes-municipais/>> Acesso em 19 de Julho de 2021.

TRICONTINENTAL. **Dossiê 13 - O novo Intelectual.** São Paulo: Expressão Popular, 2019. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/o-novo-intelectual/>, acesso em 22/07/2021.

TRICONTINENTAL. **Dossiê 28 - CoronaChoque: um vírus e o mundo.** São Paulo: Expressão Popular, 2020a. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-28-coronavirus/>, acesso em 22/07/2021.

TRICONTINENTAL. **Dossiê 33 - Um olhar sobre juventude e periferia em tempos de CoronaChoque.** São Paulo: Expressão Popular, 2020b. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/dossie-33-brasil-juventude/>, acesso em 22/07/2021.



**Midhun Puthupattu (DASTAK/SFI/YSA) // Delhi, Índia** (Libere o Sul! / 100 anos de Paulo Freire)  
“Meu pôster tenta visualizar *o mundo* pelos olhos de Paulo Freire. O internacionalismo de Freire não deve ser estudado isoladamente ou apenas como mais um projeto humanista, mas como uma linha que segue de legado de Marx a Fanon. A pedagogia idealizada por Freire é uma ferramenta para *Libertar o Sul Global*.”



# Convergências entre o pensamento de Frantz Fanon e Paulo Freire: Da zona do não-ser à vocação ontológica do ser-mais

**Vivian Valério Dias<sup>1</sup>**

**Resumo** // O presente artigo pretende trazer reflexões acerca das trajetórias e encontros entre Frantz Fanon e Paulo Freire. Ambos advogaram por um mundo menos desigual, tendo como convergência a transformação da sociedade e a práxis. O conceito da zona do não-ser de Frantz Fanon em que as práticas excludentes apartam corpo e vida legitimando as heranças coloniais, e o conceito libertário da vocação do ser-mais de Paulo Freire em que indivíduos tornam-se sujeitos da sua própria história, buscando construir alternativas de transformação social.

**Palavras-chave** // humanismo radical, zona do não-ser, vocação do ser-mais

---

1 Pesquisadora em África e questões étnico-raciais, doutoranda vinculada ao programa de Economia Política Mundial da Universidade Federal do ABC (UFABC).

## Introdução

Ambos Freire e Fanon foram pensadores e lutadores convictos que trouxeram contribuições fundamentais na luta contra a dominação dos povos. Fanon, médico psiquiatra martinicano, escreveu sobre a colonização francesa em terras martinicanas e por meio dela abriu campos em uma profunda análise sobre o lugar do negro e os embates coloniais. Freire, pensador educador brasileiro, se contrapôs à educação bancária e se destacou formulando uma educação libertária e crítica da opressão colonizadora.

Comprometidos com a ruptura da ordem vigente, buscaram recursos em campos diversos como a filosofia, as ciências sociais, sendo tocados também pelos pensamentos marxistas. Defenderam o humanismo radical e a pedagogia radical. Apostando em uma formação da consciência crítica, entendida por eles como necessária para superação da dominação.

Assim sendo, um dos pontos de convergência entre os autores está na práxis. Fanon atuou como psiquiatra na Argélia e na supressão dos atendimentos apartados entre pacientes nativos argelinos e europeus. Somou-se na Guerra de Independência da Argélia e foi membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia. Freire percorreu fronteiras e atuou diretamente na alfabetização de jovens e adultos. Influenciou e contribuiu no processo de libertação de países africanos.

Paulo Freire foi confessadamente influenciado pela obra de Fanon. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2015), publicado durante seu período de exílio no Chile, em 1968, o autor chegou a reavaliar a obra antes de finalizá-la. Mais tarde em 1987, ele lembrou “um jovem que estava em Santiago em uma tarefa política me deu o livro *Os condenados da terra*. Eu estava escrevendo *Pedagogia do Oprimido* e o livro estava quase terminado quando li Fanon. Tive que reescrever o livro” (Freire; Horton, 2003).

Em *Pedagogia da esperança* (Freire, 2003), publicado em 1992, menciona:

Branco e negro, sul-africanos ou residentes na África do Sul com quem conversei falavam, de modo geral, das relações opressores-oprimidos; colonizadores-colonizados; branquitude-negritude usando elementos de ordem teórica comuns a Fanon, a Memmi e à *Pedagogia do oprimido*. Discutiam também como trabalhar sobretudo com a problematização de situações concretas e, através do aprofundamento da ou

das razões de ser da experiência de esmagados que os grupos populares tinham de si mesmos, refazer a sua percepção anterior (p. 74).

Ainda em *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2002), publicado em 1996, discorre:

[...] o meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos [...] A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres [...]. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (p. 37).

De acordo com Freire (2003) o alcance do *Pedagogia do Oprimido* obra mais disseminada do autor se deu também pelas discussões de Albert Memmi, com o livro *The Colonizer and the Colonized* (1986). A experiência dos “esmagados” estava em se perceber em um mundo colonizado e ainda criar disposição para mudá-lo. Aspecto que confluiria com as ideias do autor em construir uma sociedade mais livre.

Sevalho (2020) retoma Catherine Walsh ao aproximar Fanon e Freire na perspectiva de uma “pedagogia decolonial” marcada por uma “interculturalidade crítica” contra-hegemônica. Para a autora ambos contaram com a esperança como necessidade ontológica para enfrentamento da desumanização provocada pela opressão colonial.

## Da zona do não-ser

Embora tenha vivido apenas 36 anos, Fanon desenvolveu discussões profundas e hoje é autor fundamental para entender as relações entre subjetividade e racismo. O lugar da violência em processos de colonização e descolonização.

Para Fanon, o negro é significado no mundo a partir de um esquema histórico-racial, de forma que o branco se concebe como universal e em pé de desigualdade o negro tornou-se o outro. O negro *a priori* e aos olhos do branco tornou-se apenas corpo. Segundo Faustino (2015), Fanon denuncia como as interpretações tidas como gerais não contemplam a experiência material e subjetiva do negro. Rebate Adler, Freud, Sartre e até mesmo Hegel. Afirma que não só o negro não é bem interpretado como é até mesmo excluído dos princípios gerais que atendem o Homem universal. No seu entender, tais atributos do humanismo pleno seriam a capacidade de transcendência, de questionamento, de negação no sentido cartesiano e de não ser determinado por uma essência. Se estes elementos qualificam o Ser, é devido a isso que o negro, está na zona do não-ser.

A zona do não-ser é concebida pelo autor como uma condição existencial, um subproduto da empresa colonial em que ocorre a desumanização e a retirada da sua subjetividade, ou seja, o que pertence ao sujeito pensante e a seu íntimo sendo reduzido a epidermização e a exterioridade. Apesar de ser uma zona de infertilidade o negro resistiu, descobrindo e reinventando discursos sobre si mesmo. Segundo Fanon (1979), é preciso romper com o pensamento epistemológico da colônia para que a descolonização esteja na possibilidade real de transformar resistência cultural em luta política.

Um dos efeitos concerne ao que podemos denominar “dupla consciência”, algo que já havia sido apontado por Du Bois (1999), e está em consonância com o que fora dito por Paul Gilroy em *Atlântico Negro* (2001), ou até mesmo por Guerreiro Ramos (1957). Segundo estes autores, a colonização e a racialização do outro conferiu ao sistema global uma estrutura compartimentalizada. De um lado, observamos a representação de uma sociedade dotada de uma cultura e saberes supostamente avançados, e do outro, “povos bárbaros” e supostamente sem conhecimento do mundo. Devido a essa configuração no imaginário social ocidental, os autores afirmam que a modernidade conferiu ao negro uma duplicidade, resultado de uma oposição de duas consciências em um único corpo (Weber; Medeiros, 2020).

O autor e psiquiatra, se ocupou de analisar os efeitos psíquicos do colonialismo tendo em mente o racismo, a subjetividade e a situação colonial. Em seu livro *Pele negra, máscaras brancas* (Fanon, 2008), publicado em 1952, levantou os seguintes complexos:

1. O complexo de inferioridade, como o processo de epidermização da inferioridade, em que aquele com determinada cor de pele é dono de uma inferioridade inata, o que promove um processo de alienação de si, um processo de autodestruição (p.101);
2. O complexo de dependência, em que se entende que só o outro pode o valorizar, logo, reconhece que deve ser tutelado (p.90);
3. O complexo de superioridade, aquele de próspero, de chefe, de autoridade – a raça que não se vê como raça, que se vê como a expressão da razão, aquilo que tem crédito, confiança (p.95).

Os complexos de dependência, inferioridade e superioridade estruturam o caráter contingente da cultura e da identidade. O outro também pode estar presente em outros rostos inseridos no processo colonial, como nos povos indígenas, embora o autor tenha se atido com maior enfoque à questão negra. A lógica colonial detém os territórios e reflete a produção de um espaço que limita o uso e nega o acesso dos corpos que circulam através dele. Tais situações enquadram-se ao que denomina-se colonialidade, momento de colonialismo superado, mas que continua a perpetuar a reprodução da dominação.

## A vocação ontológica do ser-mais

Segundo Mendonça (2006) o pensamento de Freire, ao se fazer pedagógico e, ao mesmo tempo, político, em busca do ser-mais, na vocação ontológica de ser-mais, ou seja, na busca de se humanizar, propõe um projeto educativo que visualiza o ser humano na sua integralidade, sempre em processo de libertação. A ação transformadora sobre o mundo através da práxis compartilhada e a busca da superação da realidade por meio da existência histórica dos seres humanos.

Freire (2003) ao discorrer sobre o ser-mais e a humanização como vocação ontológica do ser humano afirma:

[...] não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta “vocação”,

em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. [...] além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos (p.51).

Para o autor algumas práticas aceleram o processo de desumanização. São elas: a massificação, o assistencialismo, a invasão cultural e a educação bancária. O método bancário da educação, entendido não como algo restrito aos espaços escolares ou uma ação isolada, mas parte integrante de uma estrutura social, em conjunto de ações político-sociais. Na invasão cultural além da dominação econômica, a esfera cultural chega a atuar como opressão, silenciando ao oprimido a palavra, a expressividade e sua própria cultura.

No processo de humanização Freire levanta práticas que considera propícias. Tais como: a conscientização, o diálogo, a utopia e a multiculturalidade. A multiculturalidade, entendida como resistência às ideologias reprodutoras de discriminação e como possibilidade de construção de atitudes democráticas em unidade na diversidade. A conscientização atrelada à educação crítica e transformadora, processo permanente e inacabado, como a incompletude humana. A utopia como um modo de estar-sendo-no-mundo, que exige conhecimento da realidade, pois conhecer é possibilidade de “pro-jetar”, lançar-se adiante, buscar.

No que se refere à luta pela humanização, Freire (2003) destaca:

O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica (p.21).

Por conseguinte, o que propõe em sua obra é a vocação ontológica do ser-mais associando o ser humano como capaz de construir alternativas de transformação social, tornando-se sujeito da sua própria história, da sua transformação por meio de uma práxis conjunta e revolucionária.

## Considerações finais

Fanon propôs um novo humanismo, também chamado de humanismo radical. Não pelo fundamento da igualdade de raças, mas buscando romper com qualquer relação no mundo que tenha como base a dimensão racial.

Freire assim como Fanon foi adepto a um humanismo radical, embora de diferentes pontos de vista e estratégias. Ambos estruturaram-se em Hegel, tomando como referência a dialética do servo e o senhor para a construção da relação opressor-oprimido, colonizador-colonizado. Subverteram a condição objetivada que Hegel deu a consciência, marcada de cultura e historicidade, e que entenderam ser possível sua alteração pela dimensão relacional do ser humano. Foram largamente influenciados pelo Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx.

Por fim, Fanon e Freire tiveram esperança na humanização, esta não como uma crença, mas como exercício nunca desassociado do espectro temporal e histórico. Um mover constante que se faz e refaz nas relações cotidianas e nas rupturas reais, englobando a ordem econômica, política, social e ideológica. Traçadas na luta pela libertação e aliada a formação de novos sujeitos.

A contribuição desses autores permanece atual na medida em que as mazelas, dores e subjetividades impostas pela estrutura social ainda reverberam a colonialidade. Subverter a ordem, seja no enfrentamento ou no diálogo, desde que a libertação do mundo esteja imbricada na libertação do ser humano.



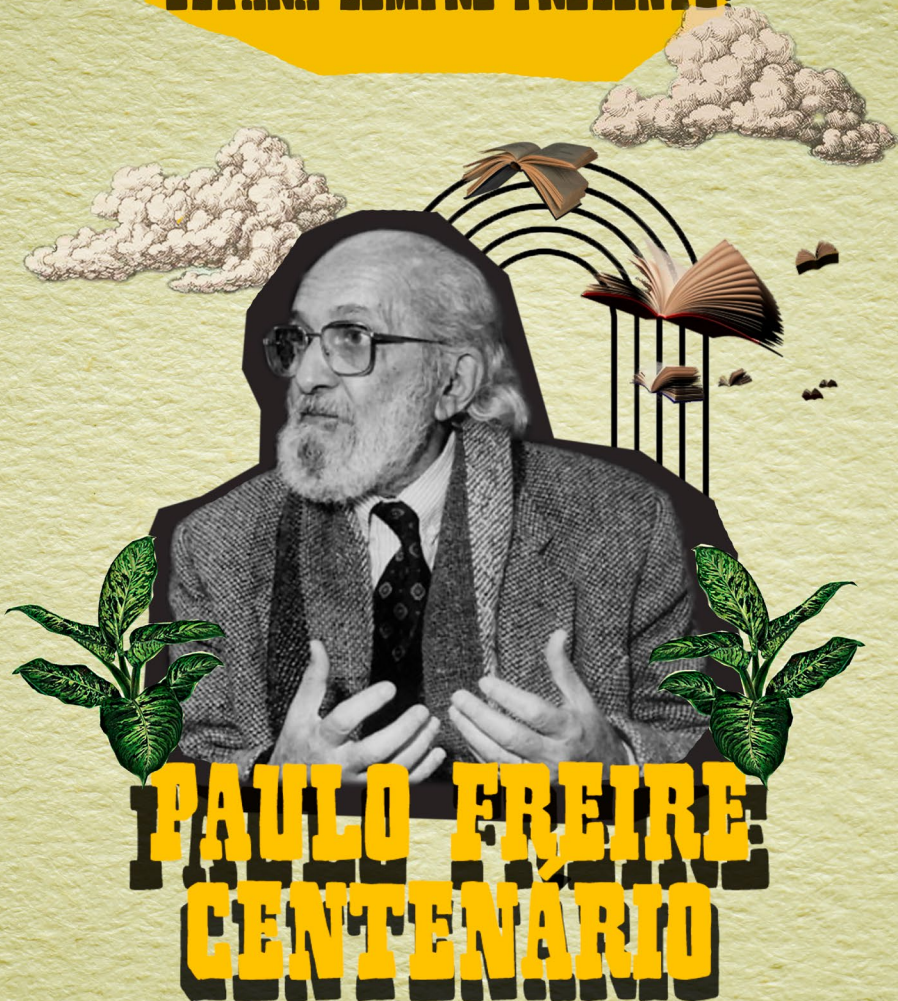
## Referências bibliográficas

- DUBOIS, W.E. As almas da gente negra. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1999.
- FANON, F. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1979.
- \_\_\_\_\_. Pele negra, máscaras brancas. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia; 2008.
- FAUSTINO, D. M. Por que Fanon? Por que agora?: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos; 2015.
- FREIRE, P; HORTON, M. O caminho se faz caminhando. São Paulo: Vozes, 2003.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa (25a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido (11a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido (59a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.
- GILROY, P. O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos AfroAsiáticos, 2001.
- MEMMI, A. The Colonizer and the Colonized. Boston, M.A: Beacon Press, 1986.
- MENDONÇA, N. J. A humanização da pedagogia de Paulo Freire. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- RAMOS, G. Introdução crítica à sociologia brasileira. Rio de Janeiro: Andes, 1957.
- SEVALHO, G; DIAS, J. V. Frantz Fanon, descolonização e o saber em saúde mental: contribuições para a Saúde Coletiva Brasileira. Revista da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, 2020.
- WEBER, P.A; MEDEIROS, P.M. Sobre a zona do não-ser e o negro-tema: um debate acerca da produção do conhecimento a partir de Frantz Fanon e Guerreiro Ramos. Revista Áskesis, São Carlos - SP, 2020.



@colagensupimpa

SE DEPENDER DE NÓS  
ESTARÁ SEMPRE PRESENTE!



**Daynara Melhiado Dutra // PR, Brasil** “Na colagem, tentei representar a presença e a importância de Paulo Freire. Educação crítica, que liberte de fato as pessoas sempre foi necessária e agora, mais do que nunca. / Precisamos fazê-lo sempre mais conhecido, pois como Freire mesmo falou/escreveu, que com a educação crítica e libertadora não se faz uma revolução de fato, mas é etapa fundamental pra que ela venha a acontecer.”

# Paulo Freire, o educador da classe trabalhadora: A experiência da CUT Brasil com o Ciclo de Debates Quartas-Freireanas

**Thalita Neri Cardoso Coelho<sup>1</sup>**

Resumo // Esse artigo sistematiza a experiência da Central Única dos Trabalhadores - CUT Brasil com a realização do “Ciclo de Debates Quartas-Freireanas - Esperançar, organizar e construir um mundo novo para trabalhadoras e trabalhadores”, um conjunto de debates realizados entre os anos de 2020 e 2021 com o objetivo de estudar e refletir obras de Paulo Freire e identificar contribuições para os desafios atuais e históricos da luta de classe e da organização de trabalhadoras e trabalhadores. Essa experiência faz parte das celebrações do Centenário de Paulo Freire.

Palavras-chave // Formação sindical; CUT; Paulo Freire

## Introdução

Paulo Freire é o educador da classe trabalhadora. Para a Central Única dos Trabalhadores – CUT, a opção pela contribuição de Paulo Freire como orientadora da nossa política de formação, está relacionada a uma escolha de vivenciarmos práticas políticas e pedagógicas que nos permitam estar perto e junto com aquelas e aqueles em favor e com quem lutamos construindo o mundo livre, justo e amoroso com o qual esperamos. No ano em que celebramos o seu centenário, a CUT se desafia a dialogar com Paulo Freire relendo suas obras e identificando as suas contribuições para os tempos atuais durante a realização do “Ciclo de Debates Quartas-Freireanas – Esperançar, organizar e construir um mundo novo para trabalhadoras e trabalhadores”.

Na obra “Política e Educação”, Freire faz uma das afirmações que melhor traduzem a sua contribuição para a nossa concepção metodológica de formação:

Não posso reconhecer os limites da prática político-educativa em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de, a favor de quem a pratico. O a favor de quem a pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (Freire, 2020, p.55).

A CUT é a maior entidade sindical do Brasil e uma das maiores do mundo, com quase 3,9 mil sindicatos e entes filiados e 25,8 milhões de trabalhadoras e trabalhadores na base. E quando falamos de trabalhadoras e trabalhadores na base, estamos falando de realidades e de vivências muito distintas e peculiares que norteiam o nosso fazer formativo.

A política de formação da CUT é resultado do acúmulo de experiências formativas desenvolvidas nas diversas instâncias organizativas da Central (sindicatos, federações, confederações, estaduais e regionais) e das suas Escolas Sindicais, e se pauta por articular elementos da sua estratégia política com princípios e fundamentos teóricos e metodológicos que refletem a concepção de educação integral forjada na Central e consolidada na Política Nacional de Formação/PNF.

Para a CUT, como afirma Paulo Freire, todo ato educativo é eminentemente um ato político. O que significa dizer que a formação tem a tarefa de contribuir

para o avanço da consciência crítica que caracteriza as mulheres e homens da práxis e da ação transformadora.

## 1. Antecedentes históricos da Política Nacional de Formação da CUT

A CUT foi fundada em 28 de agosto de 1983, no processo de efervescência política que germinava no final dos anos 1970 e que construíram as bases do que chamamos Novo Sindicalismo, a luta por uma estrutura sindical pautada no princípio da liberdade e da autonomia sindical. O projeto político e organizativo da CUT tem em sua gênese a perspectiva da transformação da sociedade brasileira, defendendo os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora tendo o socialismo como horizonte estratégico.

No 1º Congresso Nacional da CUT em 1984, foi criada a Secretaria Nacional de Formação, resultante de um processo de acúmulos e de debates sobre a necessidade de estruturação de uma política nacional de formação. Já no 2º Congresso Nacional da CUT, em 1986, no Rio de Janeiro, a contribuição sobre formação apresentada por trabalhadoras e trabalhadores rurais serviu como pilar para que no ano seguinte, a formação sindical fosse considerada uma das cinco prioridades no processo de enraizamento da Central em todas as regiões do país e para o surgimento da Política Nacional de Formação.

A construção da nossa concepção metodológica desde o início dos anos 1980 foi fortemente influenciada por experiências formativas que vinham sendo gestadas e praticadas no seio dos movimentos sociais, cujo legado da educação popular foi e segue sendo um alicerce da concepção de educação das trabalhadoras e dos trabalhadores como instrumento de libertação e de disputa de hegemonia.

A concepção metodológica da Política Nacional de Formação da CUT expressa um dos desafios estratégicos da Central que é fortalecer a identidade da classe trabalhadora como condição para se avançar na construção de um projeto de sociedade alternativo ao capitalismo, já que a CUT é uma Central Sindical de inspiração socialista.

## 2. Política Nacional de Formação da CUT organizada em Rede – Concepção e funcionamento

A concepção de atuação em rede da Política Nacional de Formação da CUT dialoga especialmente com dois pressupostos que merecem destaque, a saber, se baliza na própria estrutura organizativa da Central e no processo de construção coletiva do conhecimento e dos saberes.

No ano de 1987, após o 2º Congresso, a Executiva Nacional da CUT define o seu “Plano Geral de Ação” para aquele ano, com cinco grandes prioridades: campanha nacional de lutas, Assembleia Nacional Constituinte, implantação da estrutura sindical cutista, organização sindical e formação sindical. Naquele ano, começou a se estruturar a Política Nacional de Formação - PNF, como uma política estratégica, planejada e permanente cujas diretrizes se fazem presentes até hoje nos princípios orientadores da formação CUTista: classista e de massas; indelegável; democrática, plural e unitária; unificada e descentralizada; instrumento de reflexão crítica e de libertação; integralidade do ser humano; contra as discriminações; dimensões política, ideológica e técnica.

Sendo assim, para a Política Nacional de Formação da CUT o trabalho é princípio educativo em sua proposta de educação num processo de construção do conhecimento que é compreendido como fruto da práxis, ou seja, Prática + Teoria = Prática Melhorada, gerando transformação da realidade. Ou seja, a Formação da CUT tem lado, ela é libertadora, marxista e freireana. Dessa forma, vigilantes e atentas e atentos à essas diretrizes, a Formação da CUT foi se afirmando ao longo de sua história através de programas, projetos e estruturas, de acordo com os desafios impostos pela conjuntura e por seu objetivo histórico e transformados em resoluções e plano de lutas nos Congressos e Plenária da CUT.

Para dialogar com essa concepção metodológica orientada para a formação e transformação, nos organizamos em rede. A Rede Nacional de Formação da CUT nos alimenta, acolhe e nos conecta como nossas lutas e sonhos. E como já vimos, ela nasce inspirada pelo processo de formação de quadros dirigentes e militantes até então desenvolvidos por escolas de educação popular nos anos 80 e que estabeleciam convênios e parcerias com Secretaria Nacional de Formação da CUT.

O Instituto em Cajamar/SP, a Escola Quilombo dos Palmares em Recife/PE e a Escola Sindical 7 de Outubro em Belo Horizonte/MG se destacam neste

processo, no entanto, as Escolas Sindicais da CUT, organicamente organizadas, tiveram seu início de construção em meados dos anos 90. Essa organicidade foi sendo constituída no decorrer dos anos, seja na unificação, como no caso das Escolas Sindicais Norte I e Norte II, hoje Escola Sindical Chico Mendes da Amazônia, seja na localização como a Escola Centro Oeste, sediada inicialmente em Brasília/DF.

Atualmente a Rede da Política Nacional de Formação conta com seis (6) Escolas Orgânicas: Escola Sindical Sul – Florianópolis/SC, Escola Sindical São Paulo/SP, Escola Sindical 7 de Outubro – Belo Horizonte/MG, Escola Sindical Apolônio de Carvalho no Centro Oeste – Goiânia/GO, Escola Sindical da CUT no Nordeste Marise Paiva de Moraes – Recife/PE e Escola Sindical da CUT Chico Mendes na Amazônia – Manaus/AM. Soma-se a esse conjunto de Escolas a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha – Florianópolis/SC, que desenvolve diversas ações no campo da formação técnica, profissional e tecnológica e Educação de Jovens e Adultos.

Todas essas Escolas Sindicais têm como desafio perante a Rede Nacional de Formação da CUT crescer e avançar como um polo de construção coletiva do conhecimento estabelecendo pontes entre a estratégia política e organizativa da CUT e a sociedade, incluindo o diálogo com os movimentos sociais e com a academia, sempre na perspectiva de se afirmar como sujeito e protagonista das transformações pelas quais passa a sociedade brasileira no âmbito nacional e regional, onde estão inseridas.

A Rede conta com uma Equipe Nacional de Educadoras e Educadores que estão alocados nas Escolas Sindicais, estes fazem a ponte entre as ações regionais e o plano nacional de formação. São profissionais das mais variadas formações acadêmicas e militância, possibilitando riquezas na diversidade de olhares e experiências, que são compartilhadas sistematicamente nas Oficinas Pedagógicas Nacionais e na interação das ações e dos programas do Plano Nacional de Formação.

As Escolas Sindicais são de coordenação política, composta por uma coordenação geral, uma coordenação financeira e uma coordenação pedagógica que articulam as ações do Plano Nacional de Formação e fazem as relações externas em cada uma das regiões, sempre amparadas nas resoluções congressuais da CUT e no processo democrático e participativo dos Coletivos Regionais de Formação e assembleia do corpo diretivo das Escolas Sindicais.

No desafio da formação de militantes e dirigentes sindicais desde a base até a executiva nacional, a Secretaria Nacional de Formação da CUT tem buscado



sistematicamente o diálogo e a interação com as secretarias da CUT trabalhando na articulação de temas, projetos, estratégias e necessidades de cada secretaria em consonância com as resoluções de cada Congresso Nacional da CUT e o planejamento estratégico, uma marca da gestão política da CUT. Importante que em todos esses casos a Secretaria Nacional de Formação garanta a unidade metodológica e a preservação da concepção e princípios que norteiam a formação sindical cutista. Concepção e princípios, que como vimos, foram construídos historicamente por muitas mãos e que nos auxiliam no momento de tomada de decisões internas e em situações em que temos que estabelecer relações com parceiros externos no âmbito da formação.

O mesmo é feito nas Secretarias Estaduais de Formação e Secretarias e Departamentos de Formação dos Ramos que na concepção organizativa da CUT de estrutura Horizontal e Vertical fazem o importante trabalho de formação de base, ao mesmo tempo em que, numa via de mão dupla articulam as ações locais com as estratégias nacionais, construídas e pactuadas coletivamente.

Como forma de possibilitar a construção coletiva do conhecimento e o diálogo entre as diversas realidades que permeiam a Rede Nacional de Formação da CUT, constitui-se fóruns de debates e propostas que são encaminhadas, ou pelas atribuições estatutárias da Secretarias Nacionais e Estaduais de Formação, ou ainda pela Direção Executiva da CUT a depender a relevância do tema a ser deliberado. Cada fórum de debate e proposta da Rede Nacional de Formação cumpre um papel em relação ao Plano Nacional de Formação. Os fóruns de debate são:

- Conferência Nacional de Formação da CUT
- ENAFOR – Encontro Nacional de Formação
- CONAFOR – Coletivo Nacional de Formação
- ENESFOR/EREFOR – Encontros Estaduais/Regionais de Formação
- COLESFOR/COREFOR – Coletivos Estaduais/Regionais de Formação

Outro destaque importante para a Rede Nacional de Formação é a criação de Núcleos Temáticos, que têm como objetivo reunir agentes da Rede Nacional de Formação e especialistas para o estudo, debate e elaboração de metodologias a um determinado tema ou desafio presente na conjuntura.

No entanto, o que garante vida e capilaridade à nossa Rede Nacional de Formação na mobilização e na implementação dos mais variados programas de formação são as educadoras e os educadores militantes. Homens e mulheres das mais variadas idades, localidades, categoria e formação escolar, que ao passar por um processo de Formação de Formadores, potencializam e dão concretude às ações do Plano Nacional de Formação.

Portanto, essa é a Política e a Rede Nacional de Formação da CUT, reconhecida e integrada nacional e internacionalmente. Fortalecendo laços e construindo redes com trabalhadoras e trabalhadores de todo o mundo. Sempre presente nos espaços de organização da classe trabalhadora e apostando sempre na solidariedade internacional de entidades sindicais que reconhecem e acreditam na formação sindical como instrumento de conscientização, de organização e de luta.

### 3. Ciclo de Debates Quartas-Freireanas: reencontros com Paulo Freire

Como deliberação do 20º Encontro Nacional de Formação, aprovamos a incorporação das celebrações do Centenário de Paulo Freire no Plano Nacional de Formação que orienta todas as ações formativas da CUT para o período de 2019-2023. Desta forma, além de realizarmos um conjunto de atividades formativas e celebrativas internamente na CUT em homenagem ao educador da classe trabalhadora, também ingressamos na construção da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, uma grande articulação internacional em defesa do legado de Paulo Freire e das suas bandeiras que são bandeiras da classe trabalhadora. A principal ação da CUT em celebração ao centenário de Freire foi o “Ciclo de Debates Quartas-Freireanas – Esperançar, organizar e construir um mundo novo para trabalhadoras e trabalhadores”, um diálogo atualizado entre Paulo Freire e o movimento sindical cutista.



### 3.1. O surgimento das Quartas-Freireanas

O “Ciclo de Debates Quartas-Freireanas – Esperançar, organizar e construir um mundo novo para trabalhadoras e trabalhadores” se constitui como um conjunto de atividades com o objetivo de realizar debates e reflexões acerca do pensamento de Paulo Freire e de sua contribuição para o mundo do trabalho, para a organização e para a formação das trabalhadoras e dos trabalhadores nos marcos da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire. Esses encontros estimulavam diálogos e reflexões a partir de temas que aproximam obras de Freire e desafios do movimento sindical como forma de ler as obras de Freire à luz da atual conjuntura. Portanto, o Quartas-Freireanas promoveu um grande reencontro entre Paulo Freire, representando por algumas de suas obras, e o movimento sindical cutista, representado por desafios atuais que se encontraram e se alimentaram na atualização das obras estudadas e no Paulo Freire vivo em nossa prática política e pedagógica.

Essa experiência nasceu no coração da Floresta Amazônica com a Escola de Formação Sindical da CUT Chico Mendes na Amazônia como fruto do processo de escuta desenvolvido por essa Escola na Região Norte à sua base durante os primeiros meses da pandemia de COVID-19 e que se materializou como parte da “Jornada Regional de Formação e de Trabalho de Base 2020/2021 – Diálogos entre Chico Mendes e Paulo Freire”, um jeito novo de construção do Plano de Formação na Amazônia, e não carregou à toa os nomes de Chico Mendes e de Paulo Freire. O nome da Jornada inaugurou, ainda em 2020, as celebrações do Centenário de Paulo Freire comemorado em 2021; e as celebrações da Pedagogia da Floresta e dos 10 anos de existência da Escola Sindical Chico Mendes na Amazônia após a unificação das duas antigas Escolas Sindicais da CUT existentes na Região Norte.

Logo, percebemos o Quartas-Freireanas como um rico e inspirador processo formativo que possibilita a reflexão sobre a nossa prática e de elaboração de uma prática melhorada partindo da leitura de mundo que as mulheres e os homens concebem em cada território de atuação da CUT e em diálogo com os legados de Chico Mendes e de Paulo Freire.

Nesse sentido, diante da grandiosidade dessa ação formativa e da sua importância para toda a Rede de Formação da CUT, o Ciclo de Debates Quartas-Freireanas foi incorporado como atividade nacional da CUT. Inicialmente sob a responsabilidade da Escola Sindical Chico Mendes na Amazônia, no ano de

2020 foram realizados 6 (seis) encontros entre os meses de setembro e dezembro. O primeiro encontro, em setembro de 2021, foi um grande ato de celebração e abertura das comemorações do Centenário de Freire na base da CUT e marcou a entrada da Central na Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire.

A partir de 2021, o Quartas-Freireanas passou a ser realizado mensalmente na última quarta-feira do mês e de forma itinerante, a cada mês foi acolhido e organizado por uma das Escolas Sindicais da CUT, nos convidando a uma viagem pelo território brasileiro na companhia de Paulo Freire. E o encerramento dessa experiência, simbolicamente, marca um retorno à Amazônia, a região que deu origem à essa ação formativa com um ato de celebração e de reencontros no mês em que comemoramos o Centenário de Paulo Freire.

### 3.2. A construção metodológica

O ano de 2020 foi marcado pelo surgimento da pandemia de COVID-19 e pelo isolamento social. Essa realidade impôs a elaboração de novas formas de convivência, de organização e de formação sindical. Como afirmou Paulo Freire, nesse momento, a leitura de mundo antecedia, mais do que nunca, a leitura das palavras. Nossa capacidade de construção do novo foi testada e logo, as atividades virtuais mediadas por plataformas digitais das mais variadas formas foram ocupando o espaço imposto pelo isolamento social como forma de superar a distância.

A metodologia do Ciclo de Debates Quartas-Freireanas dialoga com esse desafio desse tempo. E como o próprio nome do Ciclo afirma, buscou, por meio de um conjunto de atividades virtuais, contribuir com o esperar e com a organização de trabalhadoras e trabalhadores para a construção de um mundo novo diante da realidade que presenciamos de o mundo capitalista atual estar ruindo à nossa frente.

Todo o Ciclo de Debates foi elaborado, organizado, realizado e avaliado em formato virtual. A elaboração da metodologia desse Ciclo de Debates foi desenvolvida pela equipe pedagógica da Escola Sindical Chico Mendes na Amazônia em diálogo com os diálogos que estavam sendo sistematizados na Região Norte ao longo da elaboração do Plano Nacional de Formação da CUT. Dessa forma, metodologia, obras escolhidas, definição de temas, escolha de convidadas e convidados, elaboração dos materiais e da estratégia de mobilização foram elaboradas

em consonância com a realidade vivenciada de pandemia e de isolamento social, os desafios identificados e as possibilidades de superação e de avanços.

A definição de temas e obras a serem estudadas e dialogadas ao longo do Quartas-Freireanas combinou dois pontos importantes que se encontravam e se alimentavam nessa experiência: uma obra de Paulo Freire e um desafio do movimento sindical. Essa composição de dois aspectos para definição dos temas, orientou a definição por termos sempre duas/dois convidadas/os em cada encontro, sendo uma/um convidada para apresentar e dialogar sobre a obra escolhida, e outra/o convidada do movimento sindical para aprofundar a reflexão sobre o desafio do movimento sindical. Essa metodologia, portanto, possibilitou, de uma forma simbólica, um encontro entre Paulo Freire (representado por sua obra e convidada para apresentá-la) e o movimento sindical cutista (representando por um desafio e por dirigente convidada para abordar esse desafio). Esse encontro de olhares de mundo e vivências diferentes possibilitaram a atualização das obras de Paulo Freire e aprendizados novos e inspiradores para o tempo que vivemos. Com convidadas e convidados para abordar as obras escolhidas, pudemos estreitar os laços com professoras e professores de diversas universidades brasileiras e com educadoras e educadores populares de diversas organizações; já com convidadas e convidados do movimento sindical, tivemos a possibilidade de conhecer melhor as experiências organizativas e formativas das diversas entidades sindicais que compõem a estrutura da CUT.

Entre 2020 e 2021, realizamos treze encontros com os seguintes temas e obras estudadas:

- Tema 1: Educação como prática da liberdade: Paulo Freire e a conjuntura brasileira e mundial - Obra estudada: Educação como prática da liberdade – Escola Sindical Responsável: Escola Chico Mendes na Amazônia – Data: 23/09/2021
- Tema 2: Pedagogia da indignação: Desafios do mundo do trabalho e da organização sindical no século XXI - Obra estudada: Pedagogia da indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos – Escola Sindical Responsável: Escola Chico Mendes na Amazônia – Data: 07/09/2020
- Tema 3: Pedagogia do Oprimido: metodologia para a organização das trabalhadoras e dos trabalhadores - Obra estudada: Pedagogia do

Oprimido – Escola Sindical Responsável: Escola Chico Mendes na Amazônia – Data: 21/10/2020

- Tema 4: Política e educação: a importância da educação popular e do trabalho de base para a organização sindical - Obra estudada: Política e educação – Escola Sindical Responsável: Escola Chico Mendes na Amazônia – Data: 04/11/2020
- Tema 5 – Pedagogia da autonomia: Desafios da formação sindical na atualidade - Obra estudada: Pedagogia da autonomia - Escola Sindical Responsável: Escola Chico Mendes na Amazônia – Data: 18/11/2020
- Tema 6: Pedagogia da Esperança: esperar, lutar, organizar e construir um mundo novo - Obra estudada: Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido - Escola Sindical Responsável: Escola Chico Mendes na Amazônia – Data: 02/12/2020
- Tema 7 2021: Professora, sim. Tia, não – Cartas a quem ousa ensinar: Desafios na luta das professoras/es na pandemia - Obra estudada: Professora, sim. Tia, não – Cartas a quem ousa ensinar – Escola Sindical Responsável: Escola Sul – Data: 31/03/2021
- Tema 8 - Pedagogia do oprimido: Desafios do movimento sindical e da nossa formação CUTista - Obra estudada: Pedagogia do Oprimido – Escola Sindical Responsável: Escola São Paulo – Data: 28/04/2021
- Tema 9 - Conscientização: Legado e ensinamentos de Angicos para o movimento sindical - Obra estudada: Conscientização – Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire – Escola Sindical Responsável: Escola Nordeste – Data: 26/05/2021
- Tema 10 - À sombra dessa mangueira: Desafios da formação e da CUT e da organização sindical - Obra estudada: À sombra desta mangueira – Escola Sindical Responsável: Escola Centro-Oeste – Data: 30/06/2021

- Tema 11 - Pedagogia da Pergunta: O que o movimento sindical deve fazer em tempos pandêmicos? – Obra estudada: Por uma pedagogia da Pergunta – Escola Sindical Responsável: Escola Sindical 7 de Outubro – Data: 28/07/2021
- Tema 12 - Mudança e Educação - Escola Responsável: Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha – Realizado após a finalização do artigo – Data: 01/09/2021
- Tema 13 - Pedagogia dos sonhos possíveis: A construção de um mundo novo para trabalhadoras e trabalhadores – Obra: Pedagogia dos Sonhos Possíveis - Escola Sindical Responsável: Escola Chico Mendes na Amazônia - Realizado após a finalização do artigo – Data: 15/09/2021

Dessa forma, consolidou-se um roteiro pedagógico estruturado em 5 (cinco) momentos que orientou todo o desenvolvimento do Ciclo nos anos de 2020 e 2021, sofrendo ajustes e adequações pontuais na execução nas Escolas Sindicais na sua fase itinerante. Os cinco grandes momentos dessa atividade foram:

**Momento 1** – Acolhida às/aos participantes na sala virtual da plataforma digital utilizada: Momento de acolher participantes e realizar orientações básicas sobre o funcionamento da sala virtual, utilizou-se muito vídeos curtos sobre Paulo Freire ou músicas e vídeos relacionados à Região que acolhia aquele encontro

**Momento 2** – Abertura oficial e boas-vindas: Momento de realizar a abertura oficial do encontro, saudar participantes, apresentar tema e obra a ser refletida no encontro e convidadas/os.

**Momento 3** - Mística de abertura: Momento de reforçar o Ciclo como um espaço de estudo e da presença de Paulo Freire com a leitura de trechos do livro que norteia o tema do encontro realizado, essa leitura foi realizada por convidadas e convidados do movimento sindical (dirigentes, educadoras e educadores militantes, Equipe Nacional de Formação).

**Momento 4** - Diálogo sobre o tema e a obra do encontro com a participação de convidadas e convidados para tratar do tema; seguido de diálogo com participantes; e diálogo final de convidadas/os respondendo questões e contribuições apresentados por participantes.

**Momento 5** - Encerramento do encontro: Momento de realizar agradecimentos, registro de participantes com *prints* das telas da plataforma utilizada, anúncio e convite para o próximo encontro e intervenção cultural com música, vídeo ou apresentação cultural.

A adoção do roteiro pedagógico para todo o período de realização dessa experiência foi um esforço no sentido de assegurar a unidade metodológica do projeto, o que permitia adaptações à programação base elaborada para o Ciclo em consonância com seus objetivos centrais. Entretanto, a realização dessa atividade de forma itinerante percorrendo todas as regiões do país a partir acolhida realizada pelas Escolas Sindicais da CUT, também exigiu ajustes necessários no roteiro para dialogar com as identidades e peculiaridades regionais, e com as características políticas e pedagógicas de cada Escola Sindical com maior ou menor aproximação com o roteiro base.

A proposta metodológica do Ciclo de Debates Quartas-Freireanas elaborada em um formato que em alguns momentos conciliou atividades em plataformas digitais fechadas com transmissão por redes sociais, bem como o fato de ter sido incorporada no calendário de atividades da Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire, possibilitou amplitude no alcance e envolvimento de participantes.

Inicialmente, o público prioritário para envolvermos nos encontros das Quartas-Freireanas estava voltado para Rede de Formação da CUT na Amazônia pelo fato de essa experiência ter sido concebida pela Escola Sindical Chico Mendes na Amazônia. Entretanto, antes mesmo da realização do primeiro encontro em setembro de 2020, o Ciclo de Debates consolidou-se como uma atividade nacional da CUT e a participação ampliou-se para a Rede Nacional de Formação da Central, dirigentes das diversas entidades sindicais da CUT, dirigentes das estruturas horizontal e vertical da Central, trabalhadoras e trabalhadores de base, jovens, estudantes, educadoras e educadores populares de organizações inseridas na Campanha Paulo Freire, integrantes de organizações parceiras.

Desta forma, compreendemos que metodologia elaborada para o Quartas-Freireanas, amparada na concepção metodológica da Política Nacional de Formação da CUT, possibilitou o desenvolvimento do projeto nas diferentes regiões e Escolas Sindicais sem perder a unidade metodológica e os objetivos centrais desse projeto, mesmo quando houve certo distanciamento da metodologia inicial.

## 4. Reencontros freireanos e aprendizados coletivos

Como afirmamos no início desse artigo, a opção pela contribuição de Paulo Freire como uma das principais linhas orientadoras da política de formação da CUT, está relacionada a uma escolha de vivenciarmos práticas políticas e pedagógicas que nos permitam estarmos junto com aquelas e aqueles com quem lutamos construindo o mundo livre, justo e amoroso com o qual esperamos. O “Ciclo de Debates Quartas-Freireanas – Esperançar, organizar e construir um mundo novo para trabalhadoras e trabalhadores” reforçou em nós esse compromisso, possibilitou uma reflexão sobre nossa prática pedagógica e nos permitiu um reencontro atualizado com Paulo Freire.

A releitura de 12 obras de Paulo Freire em 13 encontros realizados ao longo de um ano de vivência do Quartas-Freireanas, reforçou em nós o compromisso histórico em defesa da classe trabalhadora e da construção de um estado socialista como horizonte estratégico da Central. A triste e difícil realidade enfrentada pelo povo brasileiro desde o golpe de 2016 e intensificada pela pandemia de COVID-19 e suas consequências, fez desmoronar diante de nossos olhos a frágil estrutura democrática construída com muita luta no período de redemocratização do país, da qual a CUT foi parte integrante e atuante.

Esse momento atual da luta de classe, exige de nós, leitura atenta e crítica dos conflitos que estão sendo vivenciados nesse tempo marcado por pandemia, retirada de direitos, desmonte do aparato democrático, destruição das florestas, genocídio dos povos indígenas e negro. Mas, sobretudo, esse momento exige de nossa parte, como já nos alertou Freire nas diversas obras lidas nas Quartas-Freireanas, compreensão sobre com quem lutamos e contra quem lutamos; exige reforçarmos nosso compromisso com as classes populares e compreendermos as diversas formas de resistências que esses grupos vão constituindo em um tempo árido com o atual, de forma que nunca nos esqueçamos da ideia do amanhã e da história como possibilidade.

A releitura das 12 obras orientadas por convidadas e convidados a partir de temas diversos, impulsionou um processo de reflexão sobre a nossa própria prática pedagógica e fazer metodológico na Rede de Formação da CUT. A experiência vivenciada com as Quartas-Freireanas disparou em nós alertas e possibilidades, sobretudo nesse tempo de atividades virtuais em que quantidade se sobrepõe à qualidade, e forma se sobrepõe à conteúdo. Se por um lado é verdadeira a

afirmação de Paulo Freire que não nascemos feito, mas é experimentando-nos no mundo que nos fazemos, o que nos ampara e impulsiona para as releituras e experimentações; por outro, é muito importante não perdermos de vista a unidade metodológica das ações formativas que desenvolvemos. E esse esforço não se deve a puro preciosismo, mas está ligado à concepção metodológica da CUT alicerçada na concepção de educação das trabalhadoras e dos trabalhadores como instrumento de libertação e de disputa de hegemonia. Logo, nossa concepção metodológica expressa um dos desafios estratégicos da Central que é fortalecer a identidade da classe trabalhadora como condição para se avançar na construção de um projeto de sociedade alternativo ao capitalismo e tendo como horizonte estratégico o socialismo. O fazer metodológico, ao mesmo tempo em que dialoga com a diversidade da classe trabalhadora, não deve perder de vista a concepção de classe que nos orienta.

Desta forma, conteúdo e forma precisam caminhar juntos: os princípios balizadores da formação da CUT precisam transforma-se em ações concretas e cotidianas; os momentos de crítica e de autocrítica precisam ser reforçados como parte do processo pedagógico como possibilidade de nos experimentarmos e nos fazermos educadoras e educadores melhores; o respeito à unidade metodológica precisa ser compreendido como linha orientadora estratégica e não como ação antidemocrática; a história como possibilidade diz respeito também a sermos no agora as mulheres e homens que almejamos para o futuro, mais gente, com mais boniteza, mais conscientes e livres, como nos alertou Paulo Freire. O ato de aprender caminhar junto com o de ensinar, e a caminhada coletiva com as pessoas que lutam conosco é mais bonita e esperançosa.

Por fim, saímos desses 13 encontros com uma leitura atualizada das obras e das contribuições de Paulo Freire para a classe trabalhadora. Respondemos questões, elaboramos novas perguntas, construímos novas possibilidades, vivenciamos reencontros, nos emocionamos, cantamos, ouvimos poemas, denunciemos o mundo desumanizante, anunciamos o mundo novo. Após 13 encontros, nosso compromisso histórico com a defesa do legado de Paulo Freire e da classe trabalhadora foi renovado, reforçado e alimentado com a leitura de suas obras e com as lutas do nosso tempo.

Seguimos firmes e esperançosas, de mãos dadas com Paulo Freire, o educador da classe trabalhadora..





## Referências bibliográficas

CUT. Resoluções do 1º CONCURTO. São Paulo, 1984.

CUT. Resoluções do 2º CONCURTO. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2020.



**Daniel Bispo da Luz Filho (Café Paulo Freire Bahia) // BA, Brasil** “A minha ilustração representa os vários olhares de Paulo Freire que abrem uma porta de Esperança nesses tempos sombrios. A liberdade pelos pássaros que voam fora de suas gaiolas. A leitura que acalma e constrói a resistência que brilha iluminando os caminhos do ESPERANÇAR! Há portas abertas, e não vamos desistir!”

# O legado de Paulo Freire para a assessoria jurídica popular

**Ricardo Prestes Pazello<sup>1</sup> e Tchenna Fernandes Maso<sup>2</sup>**

Resumo // O presente artigo elaborado em comemoração aos 100 anos de Paulo Freire recorda parte de sua trajetória frustrada como advogado, que o levará a um giro antijurídico em sua vida, e a dedicação na construção da práxis educativa. Apesar do seu afastamento para com o campo do direito, sua obra será resgatada como centro da prática das Assessorias Jurídicas Populares (AJP). A educação popular é um projeto viável para os integrantes da AJP à medida que se constitui como o instrumento a partir do qual os juristas podem comunicar-se com a comunidade e com movimentos populares, tendo por propósito construir horizontes de superação da hegemonia social na qual o direito se insere e legitima.

Palavras-chave // Paulo Freire; Educação Popular; Assessoria Jurídica Popular

- 
- 1 Professor do Curso de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Direito das Relações Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/UFPR). Mestre em Filosofia e Teoria do Direito pelo Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (CPGD/UFSC). Bacharel em Direito pela UFPR. Colíder do Núcleo de Direito Cooperativo e Cidadania (NDCC/UFPR) e do Núcleo de Estudos Filosóficos (NEFIL/UFPR). Coordenador do GT de Direito e Marxismo do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS). Coordenador-geral do Centro de Formação Milton Santos-Lorenzo Milani (Santos-Milani). Coordenador do projeto de extensão/comunicação popular Movimento de Assessoria Jurídica Universitária Popular - MAJUP Isabel da Silva, junto à UFPR.
  - 2 Doutoranda em Direitos Humanos e democracia pelo PPGD/UFPR. Mestre em Integração Contemporânea pela UNILA. Bacharel em Direito pela UFPR. Advogada popular atuante no Movimento dos Atingidos e das Atingidas por Barragem (MAB) e na Via Campesina Internacional. Pesquisadora junto ao grupo de Pesquisa e Extensão EKOA-Direito Socioambiental, investigadora no Centro de Pesquisa de Direitos Humanos e Empresas (HOMA/UFJF).

## Introdução

Em um cenário político dramático como vivemos no Brasil, recordar as obras de Paulo Freire, por ocasião de seu centenário, é reacender as chamas da crença na possibilidade da construção de um projeto de país mais justo e igualitário. Relembrar sua vida e obra é dever militante para reafirmar o compromisso com a construção da educação como uma práxis libertadora.

Com esse propósito, esse trabalho recorda a vida de Paulo Freire e seu estranhamento como advogado, que o leva a afastar-se do campo jurídico no desencontro com o “caso do dentista endividado”. Em referência à carreira diz “que passe sem mim”. Apesar da opção de carreira do pernambucano, juristas populares vão buscar inspiração em seu legado para construir uma nova prática de militância no direito, as Assessorias Jurídicas Populares (AJP).

O pensamento de Freire é central para construir a ponte entre o trabalho dos juristas populares com os movimentos sociais. Essa comunicação incorpora o sentido ampliado da educação como prática da liberdade e constrói um uso dialógico e crítico do direito, inserido em um horizonte de transformação social.

## O giro antijurídico na biografia de Paulo Freire

Na abertura do seminário de fundação do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS), ocorrido na Cidade de Goiás, a 26 de abril de 2012 (no ano da formatura da primeira turma de graduação em direito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA), um discípulo relembrou o fato de como Paulo Freire desistira da carreira jurídica. O narrador era Carlos Rodrigues Brandão (cientista social, professor universitário e educador popular que foi discípulo de Freire) e a forma como contou o episódio emocionou a todos os presentes – professores, estudantes e lideranças dos movimentos populares.

O relato é recorrente em vários dos textos autobiográficos de Freire assim como naqueles de quem narra sua história. O ano era 1947, quando Paulo Freire concluía o curso de direito na Universidade do Recife, como então se chamava a atual Universidade Federal de Pernambuco. Freire adentrara na faculdade de direito em 1943, tendo realizado o curso pré-jurídico a partir de 1941 – para quem

se interessava, à época, pela educação superior na área das humanidades, a única opção era fazer direito, já que os demais cursos eram de medicina ou engenharia. Pois bem, segundo o relato do próprio autor, neste momento ele vivera uma “experiência que pusera fim à recém iniciada carreira de advogado” (FREIRE, 1994a, p. 16). Tratava-se do “caso do dentista”, como Lutgardes Costa Freire (2001, p. 331) chamaria em relato envolvendo o pai. O fato é que um jovem dentista havia se endividado para adquirir seus instrumentos de trabalho e não conseguira mais honrar seu compromisso. Freire estava associado a dois colegas de faculdade e foram contratados pelo vendedor dos equipamentos odontológicos de Recife para cobrar a dívida do jovem profissional. Era a primeira causa com que Paulo Freire trabalhava. E, quis a ironia do destino, também foi a última, do ponto de vista da advocacia profissional. O futuro educador, dadas as condições concretas, não tivera estômago para prosseguir com o caso, após uma conversa com o devedor que calou fundo em sua alma.

Em *Pedagogia da esperança*, livro de 1992, Paulo Freire apresenta detalhes do ocorrido, bem como seu contexto. Sua narrativa, sempre terna, procura resgatar parte do diálogo havido com o dentista. Este lhe dissera: “fui demasiado otimista quando assumi o compromisso que hoje não posso honrar. [...] Segundo a lei, não posso ficar sem os instrumentos de trabalho. O senhor pode providenciar a tomada de nossos móveis. [...] Só não pode tomar minha filhinha de ano e meio”. Segundo Freire (1994a, p. 17), a frase final veio com um “riso tímido, nada desdenhoso, mais com humor do que com ironia”.

Após ouvir refletindo, a resposta de Paulo Freire foi definitiva, em vários sentidos:

creio que você, sua esposa, sua filhinha, sua sala de jantar, sua sala de visita vão viver uns dias como se estivessem entre parênteses com relação aos vexames de seu débito. Só na próxima semana poderei ver o credor a quem devolverei a causa. Mais uma semana, possivelmente, ele levará para conseguir outro necessitado como eu para ser seu advogado. Isto lhes dará um pouco de ar, mesmo entre parênteses. Gostaria de lhe dizer também que, com você, encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigado (FREIRE, 1994a, p. 17-18).

Para a professora Elza Maia Costa Oliveira, sua esposa desde 1944, que forte influência exerceu sobre sua decisão de entregar-se à educação (ver GADOTTI,

1989, p. 26), Paulo Freire (1994a, p. 17) reproduziu o diálogo ocorrido ainda naquele dia e consolidou sua decisão: “me emocionei muito esta tarde, quase agora. [...] Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero”.

O episódio já fora narrado em outros lugares, como no livro *Cristo do povo*, de 1968, recolhido por Márcio Moreira Alves. A obra foi dedicada a compreender a oposição à ditadura feita pelos cristãos, no contexto do Concílio Vaticano II (1961-1965). A fala de Freire nela constante foi recolhida em outros livros de divulgação da obra freireana e pode ser lida da seguinte maneira: “licenciado em direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco, tratei de trabalhar com dois colegas. Mas abandonei o direito depois da primeira causa: um assunto de dívida. Após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz”. O modo como Freire concluiu essa lembrança na versão dos anos de 1960 é bem mais taxativa: “que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante” (FREIRE, 1980, p. 15).

Talvez o calor do momento ainda falasse mais alto na impressão que Paulo Freire dava sobre o assunto na história narrada nos anos de 1960. Também, pudera, Freire amargara 70 dias de prisão em 1964, por conta do golpe de estado havido no Brasil. Já no texto de 1992, Freire estava distanciado daqueles acontecimentos e refez sua opinião sobre a advocacia como “tarefa indispensável”, ainda que entendida como força de trabalho (como ele frisara: vendida por um “necessitado”) “tanto quanto outra qualquer”. No entanto, para ele, o trabalho ao qual viria a se dedicar completamente seria o pedagógico, sendo professor (no caso, de sintaxe da língua portuguesa) desde 1941, no Colégio Osvaldo Cruz, onde estudara como bolsista. Após a desistência da carreira jurídica, Freire foi convidado, por intermédio de Paulo Rangel Moreira (seu sócio na advocacia deixada para trás), para trabalhar na divisão de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) que se criara em Pernambuco, presidido por Cid Sampaio. Paulo Freire ali permaneceu por dez anos, entre 1947 e 1957<sup>3</sup>.

A íntegra do relato sobre o dentista expressa a juridicidade em tudo o que ela tem de típico: uma relação jurídica contratual, a responsabilidade dos sujeitos

---

3 Ver, por exemplo, VALE; BENEDETTI; JORGE; ROMÃO, 2005, p. 18.

de direito independentemente de sua condição socioeconômica, a impositividade da lei e a forma jurídica agindo como garante na circulação mercantil – se não há dinheiro, que se leve os móveis. Diante disso, é que Freire dá seu giro antijurídico. Lutgardes (2001, p. 331), retrata isso como tendo sido não propriamente uma oposição geral à figura do “advogado” ou da “justiça”, mas antes uma indignação contra a “justiça só a favor de alguns”.

O contexto da faculdade de direito, em Recife, foi propício para que Paulo Freire também tomasse contato com questões políticas. Segundo uma de suas biografias, Ana Maria de Araújo Freire (2017) – sua segunda esposa, aliás –, ele se envolvera com a luta contra o estadonovismo, instaurado por Vargas, em 1937, dentre outras coisas, já que lá “foi sempre um espaço de lutas políticas e renovação de ideias no cenário brasileiro” (FREIRE, 1994, p. 213). A biografia de Anita Freire também acentua o caráter “humanista” do curso de direito (ou seja, aberto para uma formação não meramente tecnicista ainda que não necessariamente de ciências sociais), bem como os laços de amizade construídos com alguns colegas de faculdade, como Odilon Ribeiro, Paulo Rangel Moreira e Luiz Bronzeado – os quais, inclusive, teriam posições políticas distintas e, por vezes, opostas às de Paulo Freire.

É verdade que a saga de Paulo Freire desistindo da advocacia não reduz toda a experiência deste educador com o “direito”. A repressão ditatorial, o exílio, a anistia ou o trabalho como secretário municipal de educação em São Paulo são tantas outras faces de sua trajetória naquilo que ela tocou o direito. Para não falar de uma possível presença desta noção em suas obras, que é algo sobre o que o presente ensaio não pretende tratar. Entretanto, a especificidade do jurídico em sua formação universitária e no caso do dentista denotam a verdadeira viragem que ele teve de assumir.

Mais do que isso, porém, já que segundo suas próprias memórias o diálogo com o jovem dentista que precisava de seu consultório para sustentar sua vida carrega consigo o germe do que viria a constituir sua práxis educativa:

naquela tarde, redizendo a Elza o dito não poderia nunca imaginar que um dia, tantos anos depois, escreveria a *Pedagogia do oprimido*, cujo discurso, cuja proposta têm algo que ver com a experiência daquela tarde pelo que ela significou também e sobretudo na decisão de aceitar o convite de Cid Sampaio, que me trazia Paulo Rangel. É que deixar definitivamente a advocacia naquela tarde, tendo ouvido de Elza: “Eu esperava

isto, você é um educador”, nos fez poucos meses depois, num começo de noite que chegava apressada, dizer sim ao chamado do SESI, para a sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constitui como um momento indispensável à gestação da *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1994a, p. 18).

Foi por isso que tanto anos depois, ante um auditório quase que exclusivamente composto por juristas, a comoção foi geral quando Brandão contou toda essa história e arrematou dizendo que Paulo Freire estaria cheio de orgulho ao ver um instituto de pesquisa integrado por juristas populares sendo fundado, ainda mais considerando que uma turma completa de bacharéis em direito se formaria tendo vindo da agricultura familiar, dos movimentos populares camponeses, bem como dos povos e comunidades tradicionais do Brasil. Enfim, mesmo sendo uma função típica da sociedade do capital, agora sim Freire poderia confirmar que a advocacia alcançava algum “encanto especial” de fato, já que podendo pôr-se a serviço da luta do povo brasileiro.

## De fora do direito à influência no direito

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

A resistência de advogados e advogadas populares, ao modelo hegemônico liberal-capitalista no direito, sempre esteve presente ao longo da nossa história (RIBAS, 2017). Nas lutas de oposição à ditadura militar, houve a aproximação de advogados/as populares com movimentos sociais. As prisões arbitrárias, o desaparecimento de presos políticos, a violação aos direitos humanos, constituíram uma demanda crescente por defensores. Os advogados nesse contexto não possuíam muito espaço para a defesa de seus representados, devido à total ausência de garantias legais no regime de exceção. A frustração da falta de resposta, por via do direito, ao momento, congregada aos laços de solidariedade desenvolvidos entre



advogadas/os populares e movimentos sociais, vão compondo uma nova militância no direito, as Assessorias Jurídicas Populares - AJP (RIBAS, 2009).

Os anos de 1980 foram marcados pelo ascenso da luta de massas no Brasil. A constituição de grandes movimentos populares, fortemente influenciados pela teologia da libertação, entre eles o das Comunidades Eclesiais de Base, representa uma fonte de inspiração para o trabalho com o povo (RIBAS, 2012). Paulo Freire tem sua trajetória de vida e produção teórica ligada a essa experiência, desde seu contato, nos anos de 1960, com a alfabetização de adultos e na superação do analfabetismo funcional, até sua influência na política partidária no retorno ao Brasil, entre os anos de 1980 e 1990.

Na prática junto aos movimentos populares, a AJP se coloca o desafio de na disseminação de experiências e pensamentos “colaborar com a construção de uma corrente jurídica cujos destinatários sejam as classes oprimidas” (IAJUP, 1987, p. 7). Essa construção prescinde do vínculo entre juristas e o povo, do estabelecimento de uma comunicação. O diálogo problematizador, proposto por Freire, tem sido uma chave para construir a ponte entre o reconhecimento das necessidades e capacidades humanas negadas e a coordenação de uma ação política para a transformação dessa realidade. Não se trata de um mero diálogo entre advogado-cliente, mas um processo pedagógico no qual defensor e assessorado estabelecem uma relação horizontal e assumem um papel protagonista na história. É precisamente nesse ponto que a AJP se inspira profundamente em Paulo Freire.

O contato dos juristas com a defesa de movimentos populares vai promovendo o desenvolvimento de uma formação política sobre o direito e seu papel nas lutas estratégicas. Diante disso, os juristas mais sensíveis passaram a vislumbrar que, na atuação junto às comunidades, era possível compartilhar um ideal de transformação da realidade (BALDEZ, 1989), dando espaço para que a voz oprimida também encontre espaço no campo do direito. Nesse sentido, o educador pernambucano, ao mencionar a subtração da palavra dos oprimidos, confere reflexões para que a AJP entenda o roubo da palavra dos pobres no direito, bem como a importância de colocá-la em conjunto num diálogo de libertação, assim ensinando:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto,

ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 1994b, p. 44-45).

Nesse contexto se cunha a expressão AJP para relacionar práticas do campo do direito que se colocam em apoio aos sujeitos oprimidos, e buscam se inserir na luta de classes, em apoio aos movimentos populares. São ações realizadas por advogadas/os populares e, nos muros (e além deles) das universidades, com atividades extensionistas – as quais Freire preferiria denominar de “comunicação” – denominadas Assessorias Jurídicas Universitárias Populares (AJUP). No centro da atuação desses sujeitos está a educação popular (ALMEIDA, 2016, p.165).

Tais práticas no Brasil, partindo da reorientação da noção de “direitos humanos” tal como defendida pela luta dos movimentos populares (PAZELLO, 2016), reconhecem: a) a continuidade de violações graves aos direitos humanos mesmo após a ditadura militar; b) o conceito de direitos humanos intrinsecamente ligado à dignidade, à realização das necessidades humanas; c) a existência de preconceito de classe do Estado, o uso do aparato repressivo e a promoção da segregação da pobreza; d) o papel de comunidades urbanas e rurais, marginalizadas pelo Estado, na construção de direitos, baseados em relações de solidariedade e reprodução de outros modos de produção da vida, não capitalistas; e) a adoção de uma postura teórico-científica que relativiza o monopólio de produção e circulação do direito pelo Estado, superando a noção de cidadania como mera inclusão ao mercado de consumo (RIBAS, 2009), ainda que compreendendo o caráter estrutural tanto de direito quanto de Estado sob a égide do capital.

Como eixos políticos, a AJP atua: a) em uma perspectiva crítica do direito que pode ser traduzida, no geral, como um uso tático do direito, podendo se exemplificar na litigância que se vale da normativa progressista, sobretudo após a Constituição de 1988 ou no uso relido do direito, principalmente por magistrados, promotores, defensores comprometidos com um horizonte de defesa da vida

humana em todas as suas dimensões e potencialidades; b) na educação popular, por meio da práxis jurídica insurgente como contribuição para o processo de organização das massas, a partir da luta por condições fundamentais à vida do povo; e na formação política necessária para uma ação que promova transformações estruturais na sociedade. Mais recentemente, a AJP, com o aprofundamento do debate das teorias críticas do direito, em especial a vertente marxista, tem avançado para um horizonte de superação da sociedade do capital, compreendo o direito como sua consequência, abrindo assim a possibilidade de se pensar em um modo comunitário de vida.

A *Pedagogia do oprimido*, é, portanto, o livro de cabeceira dos sujeitos da AJP (DIEHL, 2009, p. 6), é nele que esses atores encontram formas de enfrentar as contradições do capital nos territórios que atuam conseguindo estabelecer com as comunidades as relações de seus conflitos com a totalidade e a superação da alienação que afeta a ambos. A noção de dignidade humana, a ação como prática da libertação, o educar como ato de amor são o método para que esses sujeitos rompam com as categorias abstratas do direito em sua ação concreta, tornando a educação popular o carro-chefe da transformação em que os direitos humanos serão ressignificados (ALMEIDA, 2016, p. 168).

Romper com a postura antidialógica do assistencialismo das “boas intenções” no campo dos direitos humanos vem do reconhecimento do papel do oprimido no diálogo, do desvelar a cruel luta de classes no mundo. Esse trabalho, na prática da AJP, bebe dos escritos de Freire. Quando esses sujeitos da AJP vão aos territórios, ajudam a decodificar a realidade e estabelecer a comunicação, construindo os caminhos para educação política em sua prática. Esse trabalho é feito por meio da construção de temas geradores que representam as totalidades a serem problematizadas (ALMEIDA, 2016, p. 172). Dessa forma o método da AJP, inspirado em Freire, permite construir uma ação com intencionalidade, calcando a conquista do direito em caminho maior, porque estratégico, o de um projeto político de superação (ALMEIDA, 2016, p.166).

Outra obra fundamental para atuação na AJP, especialmente universitária, é *Extensão e comunicação* (FREIRE, 1985), sendo que nela Freire ensina um humanismo a serviço do homem e da mulher concretos, e não de qualquer coisa, e para tanto é preciso dialogar: “(...) é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (1985, p. 28). O desafio de comunicar e construir um projeto societal compartilhado, por meio da educação popular, não pode estar restrito

à educação, mas é tarefa de toda a sociedade, com o fito de construir um mundo de dignidade por via do respeito ao outro e da superação das opressões. Na escrita do anúncio, Freire assim sintetiza: “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (1985, p. 28)”. Assim, a comunicação defendida por Freire (1985) não é apenas um intercâmbio de conhecimento, mas a produção de algo novo que congregue saber popular e técnica científica, e nesses processos nascem as lutas que, por vezes, são por novos direitos e, por outras, são mesmo contra o direito, no seio da AJP.

## Conclusões

Se a trajetória de advogado não ecoou no coração de Freire, sua obra é o que mantém viva uma prática jurídica insurgente, a AJP. É a leitura atenta e o esforço de uma práxis de libertação que move advogados/as, estudantes de direito, a se reinventarem e recolocarem o campo do direito como uma das trincheiras de luta, fazendo seu uso político, na esteira da educação popular.

Como diria Brandão, certamente Freire estaria emocionado de reencontrar, no direito, juristas populares comprometidos com a luta popular. E mais, se emocionaria em saber que os obstáculos encontrados por ele, no caso das dívidas do dentista, hoje são de alguma forma enfrentados por gerações de advogados/as populares que carregam debaixo dos braços a *Pedagogia do oprimido*.



## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. L. V. Junto aos esfarrapados do mundo: a educação popular da Assessoria Jurídica Popular. *Insurgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais*, Brasília, v. 2, n.02, p. 159-193, 2016.
- ALVES, Márcio Moreira. *O Cristo do povo*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.
- BALDEZ, Miguel Lanzelotti. *Sobre o papel do direito na sociedade capitalista – Ocupações coletivas: direito insurgente*. Petrópolis: Centro de Defesa dos Direitos Humanos, 1989.
- DIEHL, Diego Augusto. *Metodologia da Assessoria Jurídica Popular na luta pela realização histórica dos Direitos Humanos*. In: Anais do 5º Encontro Anual da ANDHEP, 2009, Belém. São Paulo: ANDHEP, 2009
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Lutgardes Costa. “Paulo Freire por seu filho”. Em: SOUZA, Ana Inês (org.). *Paulo Freire: vida e obra*. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006, p. 329-342.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

INSTITUTO APOIO JURÍDICO POPULAR. *Direito insurgente: anais de fundação*. Rio de Janeiro: AJUP, out. 1987.

PAZELLO, Ricardo Prestes. “Pensamento descolonial, crítica jurídica e movimentos populares: repensando a crítica aos direitos humanos desde a política da libertação latino-americana”. Em: *O direito alternativo: revista do Núcleo de Estudos de Direito Alternativo*. Franca-SP: UNESP, v. 3, 2016, p. 231-267.

RIBAS, Luiz Otávio. *Direito insurgente e pluralismo jurídico: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000)*. Florianópolis: Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

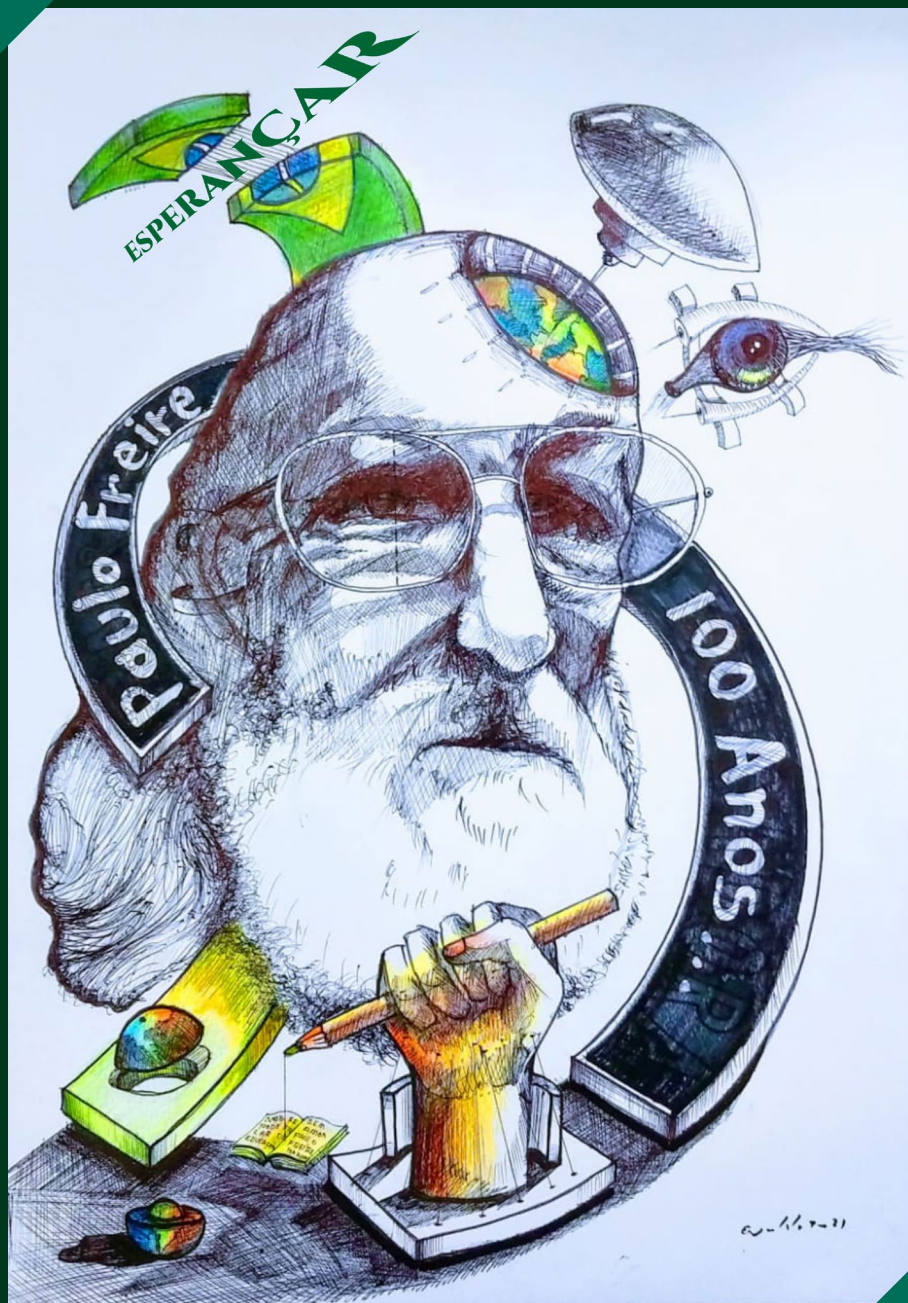
\_\_\_\_\_. Contexto sociopolítico brasileiro da advocacia e das práticas de insurgência. *Caderno eletrônico de Ciências Sociais*, Vitória, v. 4, n.2 (2016), p. 29-50, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/17340/11920>. Acesso em 26 de julho de 2021.

\_\_\_\_\_. Assessoria jurídica popular universitária e a formação de uma cultura política participativa no Brasil. *Revista sociologia jurídica*, [S.l.], v. 1, n.9 (jul-dez 2019), online, 2010. Disponível em: <https://sociologiajuridica.net/assessoria-juridica-popular-universitaria-e-a-formacao-de-uma-cultura-politica-participativa-no-brasil/>. Acesso em 26 de julho de 2021

\_\_\_\_\_. A assessoria estudantil com movimentos sociais brasileiros nas décadas de 1960 a 2000. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (Org.). *Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 355-376.

VALE, Maria José; BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni; JORGE, Sonia Maria Gonçalves; ROMÃO, José Eustáquio. *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.





Santos Oliveira // PI, Brasil "Representa a teoria freiriana hoje e no futuro."

# A atualidade do precariado: O mundo do trabalho e o saber-fazer de um povo

**José Cleiton Maciel Neto<sup>1</sup>**

Resumo // O presente artigo tem como objetivo discutir o conceito de precariado, como uma categoria chave para entendermos uma fração compósita e diversa da classe trabalhadora, bem como, entender a suas dimensões importantes no campo econômico, político e ideológico. Somado a isso, a proposta segue em identificar algumas mudanças sociais que se avizinham ou já fazem morada no Brasil, em especial no mundo do trabalho. Além disso o artigo tenta apontar para alguns possíveis elementos da paralisia do precariado como força social ativa e quais são as metamorfoses contrainsurgentes nos territórios onde o proletariado precarizado transita.

Palavras-chave // precariado; mundo do trabalho; educação popular.

---

1 Militante do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos – MTD, Graduado em Filosofia.



O presente artigo tem como perspectiva oxigenar mais ainda o processo de discussão de dois campos que se combinam e são ímpares para a análise da sociedade, bem como, das perspectivas de contribuição para uma melhor compreensão do trabalho, da prática política das classes trabalhadoras, em especial do sul global. Combinando como instrumental teórico, a sociologia do trabalho e a educação popular no terreno do marxismo, essas mesmas, estão como base da análise desse povo perigoso, que foi marcadamente a insígnia de constituir a força motriz do processo de formação do nacional-desenvolvimentismo e da pactuação forjada, a custo de muita luta e reinvenção imaginativa, para o exercício de uma cidadania salarial, de uma sociedade que mesmo contraditória, estava ancorada sob direitos sociais de uma cada vez mais crescente parcela da população brasileira no século passado, do ideário de um trabalhador nacional urbano.

Deste modo, o precariado notadamente dotada de um conteúdo explosivo e rico da história recente do capitalismo dependente brasileiro, desde a década de 1990, atravessa por um longo estágio de privatizações dos serviços essenciais para a vida moderna urbana, espoliação paulatina dos recursos naturais, da mais-valia social e do padrão de consumo de bens, assim como a financeirização do trabalho, marcada pela superexploração da força de trabalho acrescida de um aprofundamento geral da concepção de opção do desenvolvimento reprimarizador, com baixa industrialização e uma relação volátil de oferta de serviços, sempre a depender dos parcos crescimentos econômicos trimestrais do PIB, frente uma fragmentação maior da classe trabalhadora, individualização do processo produtivo do trabalho e baixa capacidade organizativa do sindicalismo. Portanto, se pudéssemos brincar com a história, poderíamos emplacar um título como: Paulo Freire visita o precariado do século XXI e fica indignado.

Certamente, compreender a essência do precariado no contexto atual, de conformação de uma multipolaridade de potências globais, aprofundamento da crise do capital no contexto mundial, fim do ciclo neodesenvolvimentista e a ascensão do neofascismo na realidade brasileira não é uma tarefa fácil. E serão limitações que de forma elaborada não serão aventadas nesse texto. Há sempre uma multiplicidade de determinações que, ora fugirão ao processo de pesquisa e escrita sobre o tema - ainda mais no formato de/deste artigo-, ora serão insuficientes pela dinâmica frenética que o capital e os conflitos de classes impõem na realidade a despeito das mais belas análises teóricas-metodológicas. Daí a instrumentalidade de resgatar o pensamento de Paulo Freire, da educação popular, se faz necessária. Não para erudir com seus pares sobre limites, ou retificações epistemológicas e

sim, para ser mais um texto, dos vários que já nos alegram e contribuem para a formação política dos oprimidos, como os que virão, com novas visões de mundos, fomentando a pesquisa e a educação para o exercício da prática da liberdade, de povos do mundo, de trabalhadores e trabalhadoras como um todo, do precariado brasileiro e seu pensamento estratégico.

Em vista disso, o artigo pretende balizar três temas gerais. Dividida em 2 seções e respectivamente suas subseções. Na sua primeira parte dialogando com a perspectiva do conceito de Precariado desenvolvido por Ruy Braga, tentaremos aprofundar e polemizar com tal conceito, afim de retificá-lo, ancorando-se sob a concepção marxista-marxiana do que venha a ser essa força social e fração de classe, de sua importância vital no campo econômico no que Marx chama o processo de *rotação do capital*, para então apresentar o papel desenvolvido do precariado na economia dependente brasileira no campo dos serviços.

Na segunda seção, iremos situar de forma breve, sob a luz de dados secundários a atuação do precariado brasileiro nas novas mudanças do mundo do trabalho, das suas novas metamorfoses, que se inserem no esgarçamento do contexto atual do neoliberalismo, bem como, quais são as características que pulsam no seio do precariado, em especial o brasileiro, e os possíveis caminhos por intermédio da educação popular para sua conformação de capacidade em se constituir como força social organizada.

Alertamos que a nota de rodapé não é apenas algo indicativo, e sim, parte substancial das tentativas de explicação das questões relevantes do texto. Embora seja chato trocar o olho de uma leitura atenta e sequencial para ler nota de rodapé, advertimos que o remetente é do time dos que gostam de nota de rodapé.

Para mais, combinar educação popular e sociologia do trabalho, com o recorte dos oprimidos dos grandes e médios centros urbanos, de um povo que foi marcado pela forja de máquinas, prédios, automóveis, serviços e cuidados etc., dos último e presente séculos, banhando as ruas e fábricas de cada lugar do Brasil profundo de lágrimas, sangue, suor e alegrias, impelem a assumir a gostosa e difícil tarefa de falar a verdade, como Brecht<sup>2</sup> já nos avisara antes.

---

2 Bertold Brecht no assim panfleto político escrito contra os fascismos e divulgado na Alemanha nazista, Brecht escreve sobre as 5 dificuldades de se falar a verdade, a saber: deve ter a inteligência de reconhecê-la, embora ela se mostre permanentemente disfarçada; deve entender da arte de manejá-la como arma; deve ter a capacidade de escolher em que mãos será eficiente: deve ter a astúcia de divulgá-la entre os escolhidos. Para saber mais, acessar o texto no sítio Marxist.org, disponível no link: <https://www.marxists.org/portugues/brecht/1934/mes/verdade.htm>

## 1. Mas afinal, o que é o Precariado

O marxismo, como campo unificado, tem três dimensões basilares, a saber: a teoria social, a economia política e a dialética materialista. Essas três dimensões combinadas estiveram sempre no escopo da preocupação de Marx e Engels e de seus sucessores, aprofundando o marxismo em diferentes partes do mundo, sempre adequando a teoria a realidade e não o contrário. Além disso, o marxismo se preocupou em incorporar, embora polemizando e retificando outros saberes que foram sendo constituídos a partir do chão onde se pisa, afim de investigar outras dimensões particulares da realidade a sua volta, sempre interligando-a ao processo universal da teoria marxista. Não foi diferente então, a relação entre a sociologia do trabalho com o marxismo, muito menos com a sociologia do trabalho - em especial a francesa - que produziu o conceito e noção de precariado, a partir da década de 1980 e 1990.

Autores seminais como Guy Standig, Robert Castells, Ruy Braga e Giovanni Alves, sobre a insígnia deste precariado se preocuparam em compreender *pari passu* a sua conformação e desabrochar da consciência, expressa nas suas formas organizativas, pautas reivindicativas, a sua relação com os respectivos estados nacionais onde os estudos foram feitos, a reestruturação produtiva e mudanças estruturais no mundo do trabalho. Porém, sendo um terreno com um objetivo comum de análise, o precariado e sua compreensão sobre quem é esse sujeito histórico em cena, gera diversas discussões e “cisões” em sua forma de interpretar o tema. Contudo, antes de aprofundarmos sobre a problemática teórica que circundam o tema, que-riamos chamar atenção, não obstante, gerais, que são decididamente elementares para que não se cause confusões relacionadas a compreensão do que é o trabalho e classe para Marx e o marxismo numa perspectiva de superação do capitalismo. Embora não aprofundemos e ousemos a tratar de questões filosóficas sobre o trabalho no terreno marxista, lançar luz a essa questão não é menos importante, afim de demarcar de forma política de que a teoria, ou a sociologia do precariado não se sobrepõe a realidade.

Assim, para (Marx, 2004) o trabalho é uma atividade humana vital e todo e qualquer trabalho que constitua serventia para a humanidade tem um valor positivo, necessário e importante. Além disso, a construção da nossa percepção

de classe trabalhadora também é ampla, em que em última instância, a classe trabalhadora é definida pelo conjunto do povo-que-vive-do-trabalho. Dito isso, há também um conjunto de nuances, mediações complexas e ricas da análise da relação capita-trabalho e o assim chamado estatuto teórico das classes sociais inseridas no modo de produção capitalista a serem ambientadas.

## 1.2 Uma identidade a ser construída

Certamente, conceitualizar um povo, uma fração da classe trabalhadora pode gerar um duplo estranhamento. Perguntas válidas como, “será que não seria perigoso fragmentar mais ainda a classe trabalhadora em conceitos abstratos? Será que o precariado não seria apenas mais um conceito acadêmico que controlam as ‘narrativas’ do povo brasileiro?” A resposta seguramente, é... não. Seria se assim, o precariado não fosse um conceito histórico a ser produzido<sup>3</sup>, da capacidade de se entender e se reinventar-se no limbo da história nacional, entre o moderno e o arcaico. Neste sentido, a história brasileira é rica e tem ensinamentos exemplares e instigantes que gracejam ainda mais, sermos familiares com o que é esse precariado e sua capacidade política, permeada pela educação popular na sua ciência de encontrar caminhos para a sobrevivência em articulação com a luta maior, a luta de classes. Ademar Bogo, um dos principais teóricos e fundadores da história do

---

3 A ideia sobre o conceito histórico e concreto a ser produzido tem a ver com a relação de uma permanência de elementos, componentes internos dos conceitos que podem ser preservados, mas que outros diversos componentes de coesão de uma noção do conceito, categorias que operam para explicar a sociedade se alteram pelos conflitos vivos da luta de classes em cada formação social, onde a vida útil do pensamento vai sendo usual, explicada até o momento mudanças estruturais vão acontecendo e se produzindo novos conceitos. Engels, polemizando com teóricos de outras vertentes e até mesmo do marxismo positivista, alerta acerca da produção teórica no terreno do marxismo: Para o metafísico, as coisas e seus retratos ideais, os conceitos, constituem objetos de investigação isolados, a serem analisados um após o outro e um sem o outro – objetos sólidos, petrificados, dados de uma vez para sempre. Ele pensa unicamente mediante antagonismos não mediados: ele diz sim, sim, não, não, e o que passar disso é do mal [...]. Para ele, uma coisa existe ou não existe: uma coisa tampouco pode ser, simultaneamente, ela própria e outra coisa. Positivo e negativo se excluem de modo absoluto; causa e efeito igualmente se encontram num antagonismo petrificado. Para a dialética, [...] que concebe as coisas e seus retratos conceituais essencialmente em seu nexos, em seu encadeamento, em seu movimento, em seu devir e fenececer, processos como os anteriormente mencionados são outras tantas confirmações do seu próprio modo de proceder. [...] Uma exposição exata da totalidade do mundo, de seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, bem como do espelhamento desse desenvolvimento na mente das pessoas, só poderá ser efetivada, portanto, pela via dialética, mediante a observação constante das interações universais do devir e fenececer, das mudanças progressivas e retrocessivas” (Engels, 2016, p. 50-52).

MST, em seu livro *Identidade e Luta de Classes*, relembra o processo de surgimento e ascensão da identidade, do assim então chamados sem-terra:

Daquele momento em diante, a gramática [sem-terra] ganhou um novo vocábulo e a classe trabalhadora uma nova categoria que se insurgiu provocando novas contradições, elevando-as tanto em quantidade quanto em qualidade nas disputas econômicas e políticas da sociedade brasileira. Ao se organizarem em movimento, os sem-terra- substantivo composto- tornaram-se sujeitos: Sem Terra. (Bogo, 2010, p. 136).

Dessa maneira o proletariado precarizado ou precariado - a exemplo dos *Sem Terra-*, não é apenas um recorte e junção de palavras do substantivo e adjetivo que o acompanha, mais uma fração da classe trabalhadora que, mais a frente, veremos, esteve sempre integrada de forma central, ao processo de desenvolvimento do modo de produção do capitalismo brasileiro, sendo a mola indutora do desenvolvimento nacional e da luta política da classe trabalhadora no Brasil. Contudo, acreditamos ser importante apresentar um denominador comum acerca do que são classes sociais e frações de classes, afim de não se cometer o erro de ora cairmos no economicismo, da compreensão de classe, nem ora cairmos, na compreensão politicista da mesma. Advertir essa preocupação nos ajudará a retificar e polemizar o entendimento sobre o precariado com Ruy Braga, alargando a compreensão do que venha ser essa força da sociedade brasileira e seus desdobramentos.

Nos situaremos sobre a concepção de classe e fração de classe, pelas contribuições do filósofo grego Nicos Poulantzas. Para (Poulantzas, 2019), Marx estabeleceu duas relações distintas e complementares para análise da história e do capitalismo, o modo de produção e a formação econômica social. O modo de produção então, seria abstração representada pela síntese das estruturas econômicas, políticas e ideológicas que revestiriam e produziriam práticas próprias e tais estruturas no campo abstrato das ideias. Por sua vez, a formação social seria a história recorrente, a unicidade concreta não pura, onde diversos modos de produção e suas formas particulares de atuação que apresentariam instâncias do ponto de vista econômico, político e ideológico contraditórios, como apresentado de forma descritiva do que seria a sociedade capitalista determinada nas formações econômica sociais. Além disso, no capitalismo a condição de classe não exprime apenas a relação entre capital-trabalho e sim pela condição das relações sociais de produção. Seguindo sob a pena do autor, o filósofo grego assinala:

A rigor, as relações de produção enquanto estrutura não são, portanto, classes sociais: e não me refiro aqui à realidade empírica do “grupo”, e sim ao conceito de classe, querendo dizer com isso que o conceito de classe não pode recobrir a estrutura da relação de produção. Estas consistem em formas de combinação, sendo a relação das categorias do capital e do trabalho assalariado expressa por um conceito particular, o de mais-valia. Nessa perspectiva, o capital e o trabalho assalariado não evidentemente as realidades empíricas dos “capitalistas” e dos “operários”, mas também não podem ser designados por um conceito- as classes sociais- que cobre de fato as relações sociais. (Poulantzas, 2019, p.67)

Essa definição nos importa muito. Porque a partir dessa noção o conceito de classe não se restringe ao domínio da relação capital-trabalho, principalmente se incorporamos as formulações de formação econômica social e modo de produções na particularidade, dessa mesma formação social. Ela tem importância na medida em que podemos neste primeiro momento apreciar a reformulação de Ruy Braga sobre o precariado em relação a Guy Standing e Robert Castell<sup>4</sup>. As afirmações anteriores ensinam duas questões elementares que precisam ser assentadas sobre a realidade que constitui essa fase da crise brasileira, combinada com as condições estruturais do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, interligadas com o todo da estrutura social de nossa formação. Por exemplo, para Ruy Braga, na sua lógica, o proletariado precarizado é formado pela superpopulação relativa, dos segmentos da população latente, flutuante e estagnadas. A população latente, seria

---

4 Corretamente, Ruy Braga contribui para a conformação da noção de precariado em relação ao Guy Standing e Robert Castell, ao identificar que esse sujeito histórico, não é apenas uma franja ou um efeito fenomênico do aprofundamento da crise neoliberal em detrimento da dissolução dos resquícios da sociedade fordista, de bem estar social. E sim, uma condição imanente, características próprias, antes dos países periféricos, subdesenvolvidos, que se espraiaram para todo o sul-global, compreendendo que países do elo débil da cadeia imperialista, como Espanha e Portugal também apresenta uma massa de trabalhadores e trabalhadoras precarizados, com baixas remunerações, nenhuma proteção salarial e sob a égide da ameaça de exclusão social também, acompanhada evidentemente, das violências estruturais sofridas pelas condições de raça e gênero. Decerto, países desenvolvidos, do Norte Global, dada a sua subordinação de uma maior abertura de contas capitais, financeirização do trabalho, transferência de plantas produtivas para o Sudeste Asiático em troca de custos baixos do valor unitário da força de trabalho, somadas ao fluxo massivo de imigração do oriente médio e países africanos produziram uma franja maior dessa fração de classe subalterna, em países como França, Alemanha, EUA. Para mais detalhes sobre a polêmica acerca do que é o precariado, ver Ruy Braga: A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista. 2013, p. 13-15.

a massa de trabalhadores e trabalhadoras que ao serem atraídas pela promessa de uma cidadania salarial e inclusão de direitos básicos universais, migrariam para as cidades industriais ou cidades com maiores atividades econômicas, para se integrarem a ocupação de postos precarizados no ramo principalmente da produção industrial e construção civil. Já a população flutuante, seria a parcela de trabalhadores/as que seguem ocupando postos de trabalho precarizados e vivem em uma constante rotatividade de empregos nos diversos setores dinâmicos da economia. Por sua vez, a população estagnada estaria no limbo da informalidade, individualização e intermitência da oferta da força de trabalho. Portanto, “excluídos tanto o lumpemproletariado quanto a população pauperizada<sup>5</sup>” teríamos o precariado do sul global, não como exceção, mas como regra da condição estrutural da precarização do trabalho e um dos indícios do subdesenvolvimento dos países periféricos.

Em nossa compreensão é demasiado circunscrito ao campo econômico a exclusão do pauperismo, sem considerar um arco de determinações múltiplas que envolvem a relação causal de se constituir como uma classe e fração de classe, forjada como força social. Se para Marx, no processo de desvendamento do modo de produção capitalista, olhando para a Inglaterra e Reino Unido como um todo, identificou que o “pauperismo oficial, ou seja, a parcela da classe trabalhadora que perdeu sua condição de existência e que vegeta graças as esmolas públicas” (Marx. 2011, p-476) advinha deste perfil estrito, na etapa atual do imperialismo e das novas cadeias produtivas do valor-trabalho e avanço do imperialismo, essa parcela do pauperismo se mostra de alguma maneira integrada a exploração de mais-valia das grandes corporações, bem como, da economia doméstica, interna dos países.

Certamente, desencadeada pela dualidade contraditória de repelir e subutilizar toda e qualquer força de trabalho, a superexploração e as novas formas de vilipêndio do capital, para a superexploração da força de trabalho, *os doentes, coxos e viúvas* estão amplamente inseridos na gama de relações trabalhistas precarizadas, principalmente na parte do comércio e serviços<sup>6</sup>. Além do mais, se ampliarmos a

---

5 Mais à frente, o autor destaca um dos motivos de excluir a população pauperizada da combinação interna que compõe a massa do precariado. Em sua nota de rodapé [18], sucessora a citação da passagem de Marx no O Capital, Braga assinala: Como Marx deixa entrever nesta passagem, não devemos o fato de o pauperismo, a despeito de não cumprir função no tocante à exploração econômica, permanecer vinculado à esfera do consumo dos meios de subsistência. (Braga. 2013, p.215)

6 Segundo Antunes (2018) a prática de vilipêndio da acumulação das classes dominantes, por exemplo no setor de serviços e comércio se utilizam das diversas particularidades que impedem do pauperismo em buscar postos de trabalho com certa formalidade, subutilizam essa força de trabalho com a prática um tanto usual, do Just in Time, o que é recorrente na rede fast-food como o McDonalds e da rede Walmart e que se diga, foi comprada pela megacorporação da rede Carrefour.

concepção do pauperismo para além de sua condição debilitada ou impedida de venda da força de trabalho, mas pensarmos nas inflexões das instâncias políticas e ideológicas que pormenorizam as classes e suas frações na formação social capitalista brasileira, poderíamos elencar o papel central dos trabalhos que contribuem na geração de renda e riqueza, contudo, não são contabilizadas no PIB, mas que contribuem na manutenção da criação de mais-valor.

Os trabalhos, portanto, de uma vida inteira de mulheres donas de casa que atravessaram o ciclo virtuoso de desenvolvimento do século passado e da desertificação neoliberal atual, que sempre estiveram “inaptas” do ponto de vista ideológico e político, das formas condicionantes do patriarcado e do racismo estrutural, para a venda da força de trabalho, sempre cumpriram um papel elementar na garantia de um ampla reprodução de vida para a venda da força de trabalho, na conformação das grandes cidades até o momento atual de aprofundamento da crise social, onde as diligências do cuidado familiar, físico, sanitário, emocional, do planejamento econômico e até mesmo, parcialmente, superexploradas por megas corporações que extraem mais valor, sem vínculo empregatício, falseadas pelos discursos de mulher empreendedora ou de negação de sua identidade como vendedora<sup>7</sup> são flagrantes expressões, de alto relevo, de uma franja ampla, vital de que o “pauperismo” faz parte do precariado. Donas de casas, mães solas que por hora, utilizam até mesmo recursos do programa bolsa família para geração de renda. Deste modo, acreditamos que no caso brasileiro, a combinação da população latente, flutuante, estagnada e o pauperismo são a unidade interna do precariado, ficando de fora apenas os/as trabalhadores/as profissionais e o lumpemproletariado, na qual este último, acreditamos que de forma substancial em nenhuma das estruturas do econômico, do político e do ideológico contribuem para a agitação política do precariado ou são superexploradas pelo capital.

---

7 Na pesquisa realizada por Ludmila Costhek Abílio sobre a relação de mais de um milhão de mulheres que trabalham com as empresas do ramo de cosméticos, a professora da PUC-Minas, descobre o fruto, o ponto fulcral dessa relação que “põe em evidência duas questões que aparecem e se repetem ao longo das entrevistas: primeira, o trabalho de revendedora pode de fato não ser reconhecido como trabalho; segunda, enquanto algumas constroem a identidade de vendedoras, outras preferem negá-la, de acordo com sua trajetória profissional” (Abílio. 2014, p-40). Mais à frente, subsidiada por relatos, a autora infere por exemplo, que a remuneração da tabela fixa, de rendimento das assim chamadas “consultoras” pode chegar a 30%, porém, é recorrente que o preço da renda obtida, seja revertida quase que totalmente em descontos para os clientes, ou em novos produtos para consumo próprio das consultoras ou para presentear a família. Sem mencionar que, o cadastro das mesmas, pela internet, para a compra, catalogação dos pedidos etc, são acompanhadas de uma taxa mensal pelo serviço da plataforma.



## 1.2 O valor do precariado

Dialeticamente, se acima tentamos apresentar uma restauração da concepção da relação fração de classe, pormenorizada dentro da perspectiva política e ideológica, isolando a influência de uma visão limitada do economicismo, assim como, pincelar evidências de que até mesmo o pauperismo está de alguma maneira, submetidas a extração de mais-valor e por conseguinte integrada ao campo econômico, além do seu papel de consumidor(a) de mercadorias. Mais à frente queremos reintroduzir a partir de Marx, a concepção de trabalho produtivo, improdutivo, imaterial e material, afim de ampliar e até mesmo descortinar uma concepção eurocêntrica e no caso brasileiro, sudestina-sulista de que a produção de valor e acumulação de capital circundam apenas a industrialização ou o trabalho material.

A motivação que enseja aprofundar a discussão se coaduna em dois possíveis erros que possam ser repetidos: (i) de que as cadeias produtivas seriam apenas do capital produtivo maquinário, produtor de bens duráveis e não duráveis; (ii) consoante a primeira, acompanha a ideia de que o precariado estaria inserido em atividades econômicas assalariadas fora das cadeias produtivas de valor de bens (por não ser um “operário” que estaria diretamente ligado ao ramo da produção) que irreversivelmente, porventura, não teria peso político na luta de classes no Brasil; . Decerto, a ambientação acerca das diferenciações contidas em Marx sob trabalho produtivo, improdutivo, material e imaterial associadas a perspectiva histórica atual do precariado do último período do neodesenvolvimentismo, assenta uma facilidade em desenvolver na próxima seção, notas mais gerais da luta de classes, da economia política daquele último capítulo da nossa formação social e econômica intermediadas pelos governos petistas. Que embora não sejam a centralidade teórica do presente artigo, acreditamos ser interessante para o/a leitor/a pincelar questões candentes e complementares em justaposição ao objeto central desse texto, contidas na seção posterior.

Mas antes, trataremos do ponto sobre os proletários precarizados e o trabalho produtivo. A formação econômica social brasileira, como sabido, é calcada em séculos de escravização de trabalho indígena, negra e colonização em consonância com sua inserção em uma nova divisão internacional do trabalho, de forma tardia, que logrou persistir, até mesmo frente a abolição da escravatura, conformação de República e a revolução de 1930. Após a “revolução de 30”, o padrão de acumulação taylorista primitivo colapsado entra em declínio pela tônica da modernização paulatina do padrão fordista tripartite com a formalização da proteção social dos

salários, como nos lembra (Cardoso, 2010, p. 185) “o Estado capitalista brasileiro construiu uma utopia irresistível num ambiente de grande vulnerabilidade socio-econômica das massas: a utopia da proteção Estatal representada pela legislação social e trabalhista”. Levando ao cabo uma crescente massa de trabalhadores e trabalhadoras migrantes, oriundos principalmente do nordeste brasileiro, para o sudeste, esperanças pela promessa de uma qualidade de vida, sob a insígnia do trabalhador nacional e um padrão de produção e consumo de massas do que as formas progressas do país.

Tal utopia, legitimada pelos numerosos e gradativos bolsões de trabalhadores e trabalhadoras, antes camponeses(as), era legitimada por um pacto social entre as classes, que segundo (Cardoso, 2018) esse consenso se deu de forma ativa constituída pela base de trabalhadores migrantes, que se integravam a indústria e a construção civil, quase sempre de postos de trabalhos precarizados sempre mobilizados pela luta por melhores salários, segurança do e no trabalho, em contraponto a extasia e o consenso passivo das lideranças sindicais em grande parte trabalhistas-populistas e em certa medida comunistas em que se aquartelavam nas posições burocráticas do sindicalismo recente, frente ao mecanismo de acumulação despótica de capital da tardia e virtuosa produção fabril daquele momento, empurrando o populismo sindical, o populismo varguista e o estado desenvolvimentista a cumprir efetivamente a promessa da sociedade salarial, do Brasil moderno. Aliás, esse jovem precariado atravessou durante a história recente brasileira, da regulação populista, autoritária, perpassando a transição *lenta, gradual e segura* com a redemocratização da sociedade civil, por intensos processos de experiências organizativas populares, pressões políticas de grande fôlego e conquistas importantes a partir do chão de fábrica e nas formas organizativas populares de bairro.

Contudo, o capitalismo e sua capacidade *destruidora* no sentido negativo, agora sob o neoliberalismo, que por sua vez é marcada pela intensa espoliação, exploração e degradação da vida humana, de recursos naturais e no caso brasileiro (Antunes, 2005b), submissa ao capital financeiro que destruiu conglomerados nacionais, privatizou serviços essenciais de telecomunicações, água, energia, saúde, educação, bancos estatais entre outras coisas. Que com o fim da União Soviética, somada a globalização da nova divisão internacional do trabalho tendo como fiel escudeira, a ideologia do fim da luta de classes e da sociedade do trabalho com o ascenso da reestruturação produtiva do *Toyotismo*, avanços tecnológicos e novas formas de extração de mais-valor que iniciaram-se pelo Norte global e conquistou o delírio neoliberal na América Latina, em especial no Brasil, abalaram não só as ideias organizativas do saber-fazer organizativo do precariado jovem fabril

precedente, como até mesmo foi colocado em xeque, pelos próprios marxista as teses de Marx fundadas sobre a economia política da teoria do valor-trabalho. Evidentemente o crescimento do setor de serviços e comércio, o trabalho digital foram o vetor das peripécias do neoliberalismo para essa problemática.

Embora Marx tenha causado a morte sobre as dúvidas de quem produz mais-valor e Ricardo Antunes tenha exorcizado recentemente o mesmo demônio saudosista- e em certa medida compreensível- das formas de trabalho, geração de renda e riqueza anteriormente, acreditamos ser necessário expô-las de tal forma, que possamos delimitar e analisar concretamente sob a luz do marxismo as mudanças que se avizinham ou já fazem morada no capitalismo dependente brasileiro.

Revisitando a obra *O Capital I* e *O Capital II*, iremos perceber que Marx ao olhar a particularidade avançada do modo de produção da Inglaterra, conseguiu captar de maneira brilhante duas questões-chaves para entender o complexo da forma de produção capitalista. A primeira é referente ao edifício da totalidade social, da integralidade da produção de mercadorias e capitais e da extração de mais-valor, a segunda é vinculada a ampliação de mais-valor contida em outros ramos da totalidade da produção em que de forma integrada pela concentração e centralização de capital, há na *rotação do capital*, com a produção, circulação e consumo, uma autonomia das atividades econômicas, onde o trabalho produtivo estaria presente.

Vejamus a primeira questão. Marx, no capítulo 14 nos lembra sobre a totalidade da produção:

O produto, que antes era o produto direto do produtor individual, transforma-se num produto social, no produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram a uma distância maior ou menor do manuseio do objeto de trabalho. Desse modo, a ampliação do caráter cooperativo do próprio processo de trabalho é necessariamente acompanhada da ampliação do conceito de trabalho produtivo e de seu portador, o trabalhador produtivo. Para trabalhar produtivamente, já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; basta, agora, ser um órgão do trabalhador coletivo, executar qualquer uma de suas subfunções. (Marx. 2011, p-382)

Nesta situação concreta, particular em que Marx olha para o capitalismo, a centralização e concentração de capitais já existia, embora não fosse hegemônica nos demais países capitalistas, como aconteceria no século XX, mesmo a centralização e concentração sendo incipiente, Marx já havia descoberto essa dinâmica complexa, do trabalho concreto que produz mais-valor. Posteriormente, Marx também nos adverte, agora já no segundo volume II d' *O Capital*, acerca da necessidade do eixo da prestação de serviços, de outros tipos de trabalho vivo na circulação da produção, para assim, realizar o seu ciclo, ao falar a exemplo, sobre a centralidade do transporte e armazenamento onde o tempo de realização não só da produção, mas da circulação são artificiais do capital:

Quanto mais transitória for uma mercadoria e, por conseguinte, quanto mais imediatamente após sua produção ela tiver de ser consumida e, portanto, também vendida, tanto menos ela pode se distanciar de seu local de produção, mais estreita é sua esfera espacial de circulação e mais local é a natureza de seu mercado de escoamento. Assim, quanto mais transitória for uma mercadoria, quanto maiores forem, por suas qualidades físicas, os limites absolutos de seu tempo de curso como mercadoria, tanto menos ela é apta a ser objeto da produção capitalista. Esta só pode se instalar em locais de grande densidade populacional, ou na medida em que as distâncias se encurtem graças ao desenvolvimento dos meios de transporte. Mas a concentração da produção de um artigo em poucas mãos e num local populoso pode criar um mercado relativamente grande também para esse tipo de artigos, como, por exemplo, nas grandes cervejarias, leiterias etc. (Marx, 2014, p. 207 apud, Antunes, 2018, p.45).

Concretamente o que isso nos diz? Decerto, as afirmações de Marx concretamente desvendam sobre o fenômeno da indústria de serviços, não só do setor de transporte e armazenamento como o Marx havia identificado, mas que amplia diversos outros ramos que outrora impera hoje como principal atividade econômica interna do país nas modalidades formais e informais. Além disso, ela nos importa para desvencilhar a ideia de que os serviços estão majoritariamente ligados apenas pela demanda ofertada por trabalhadores/as de forma individual. O

instigante debate trazido pelo professor Marcio Pochmann, recentemente em um debate no GT econômico do Projeto Brasil Popular<sup>8</sup>, afirmou que a persistência de atividades no setor de serviços do país, estariam ligados a marca da profunda concentração de renda das famílias de classe média e classes abastadas, onde a oferta de serviços estariam vinculadas a necessidade de consumo dessas famílias. O que em parte é verdade, porém, acompanhando as formulações de (Antunes, 2018) sobre a interdependência e interseccionalidade da indústria de produção de bens, a indústria de serviços, os serviços industriais e a agroindústria regida pela trípole degradativa da força de trabalho: com a terceirização, a informalidade e flexibilidade introduzidas e fortalecidas nas grandes corporações, podemos identificar a partir disso, a exploração da força de trabalho e a altas taxas de lucro<sup>9</sup> destas atividades econômicas desse setor de serviços, exaltando a mudança da principal atividade econômica e formação de postos de trabalho, não apenas pela disponibilidade de força de trabalho “autônomas”, cujas relações trabalhistas são pactuadas de forma pessoal, mas também pelas novas formas de postos de trabalho precarizados, criados pela indústria de serviços

Ademais, o que impera na nova elevação complexa da divisão do trabalho, das cadeias globais de valor, herdadas do *Toyotismo*, é ainda a imbricação de trabalho produtivo-improdutivo e imaterial-material. Se incorporamos a noção

---

8 Será usual no artigo recorrer aos debates, palestras e aulas disponibilizadas na internet, em virtude de três questões, da qual julgamos importantes para a produção acadêmica: a) de que a internet democratiza o acesso a debates de autores brilhantes e temas complexos para a melhor compreensão; b) introduz debates atuais e vinculados a outro tipo de produção do conhecimento para além da academia, e; c) torna as discussões presentes, principalmente em artigos, mais atuais em consonância ao temas relevantes apresentados nos formatos virtuais. Para assistir o debate na íntegra, acessar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=wnppA31y9BM>

9 Das 11 empresas mais ricas do ponto de vista do valor de mercado e lucro no Brasil, três são bancos privados que embora saibamos que a sua rentabilidade venha centralmente dos juros e dividendos da dívida pública e não propriamente da exploração da força de trabalho de seu quadro profissional, largamente os bancos estão utilizando força de trabalho na esfera digital, programadores para desenvolvimento e manutenção de plataformas e aplicativos, operadores de marketing, segurança privada, limpeza. Além disso, apresentam-se a Magazine Luiza que é uma verdadeira plataforma digital de oferta de serviços de outras empresas, comércio e uma agência de publicidade de produtos. Ainda se destaca a Telefônica Brasil que a grosso modo ofertam serviços de telefonia e internet as famílias, também ofertam as empresas, o serviços de call center. Informações retiradas do sítio idinheiro, acesso pelo link: <https://www.idinheiro.com.br/negocios/empresas-mais-ricas-do-brasil/>

marxiana<sup>10</sup> dessa simbiose, em especial, do trabalho produtivo-imaterial na indústria de serviços, poderíamos inferir que o precariado não é somente uma força motriz, mas uma fração-força dirigente da classe trabalhadora no país, capaz de atingir o coração do capital brasileiro, pela sua penetração em diversos ramos da produção. Esse ponto de intelecção é chave para entender as mudanças vigentes não apenas das relações trabalhistas, mas também do conjunto de técnicas que o capital gerencia nas suas formas de exaurir a força de trabalho em detrimento de mais-valor, de intensificação, extensão, diminuição de salários e burla do que resta de proteção social do trabalho. A exemplo disso, seguindo a ode da tristeza da reforma trabalhista vigorada em 2017, delineiam a interseccionalidade que se apresentam na indústria de serviços, nos serviços industriais e na agroindústria. Em detrimento da contratação de serviços industriais terceirizados para empresas maiores, afim de reduzir custos com a força de trabalho e encargos trabalhistas.

Cabe ressaltar que a informalidade que se apresenta como vínculo empregatício ou pelos assim chamados *por conta própria* cresceu no acumulado de uma década, conhecendo os novos testes gerenciais de controle da força de trabalho.

## 2. Nada é impossível de mudar<sup>11</sup>

Acima tentamos demonstrar o papel em que o precariado cumpre, mesmo sem a particularidade da especialização do trabalho agregado no país produtora de bens duráveis, como a partir da leitura marxista, o proletariado precarizado, em

---

10 Marx ao compreender a amplitude do trabalho produtivo com o trabalho imaterial, aponta: A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, mas essencialmente de mais-valor [...]. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar com a cabeça das crianças, mas exige de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação. Assim, o conceito de trabalhador produtivo não implica de modo nenhum apenas a relação entre atividade e efeito útil entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, uma sorte, mas um azar. (Marx, 2014, p.578, apud Antunes, 2018, p.52)

11 Título do poema de Brecht: Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. Examinais sobretudo o que parece habitual. Suplicamos expressamente: Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve, nada deve parecer impossível de mudar. Poema retirado do livro Bertold Brecht 100 Poemas (1898-1956).

especial nos serviços estão constantemente sendo explorados e produzindo valor. Acreditamos que agora, é tentar apresentar as formas em que o trabalho vem sendo organizado nesse estágio atual de ofensiva do imperialismo e do capital financeiro.

O processo de mudanças disruptivas da política econômica dos governos neodesenvolvimentistas<sup>12</sup> tiveram do ponto de vista da predominância da política econômica neoliberal na história recente (1990-2021), contradições que acentuaram uma relativa distribuição de renda em conformidade, não apenas entre as classes, mas entre as regionalidades, pelos programas sociais que possibilitavam a geração de renda, crédito ao consumo das famílias de forma imediata, assim como, uma crescente na produtividade do trabalho e a política de ganhos reais com o aumento dos salários dos trabalhadores e trabalhadoras. Contudo, se esses indicadores faziam parte do modo de regulação neodesenvolvimentista, paralelamente a rotatividade como ordem nos postos de trabalhos e os salários abaixo da capacidade de produção e da reprodução da força de trabalho também foram um imperativo do mesmo período<sup>13</sup>.

A ampliação da degradação do trabalho nos governos neodesenvolvimentistas demonstraram apenas os indícios de mudanças qualitativas na organização do trabalho, resultante de alta intensividade de ritmos e metas de produtividade, extensas jornadas de trabalho e salários baixos- mesmo com o aumento real do salário mínimo- estranhamente combinadas em formas intermitentes, que por hora, ou subutilizam a força de trabalho, a depender da demanda de bens e serviços,

---

12 Aqui entendemos como governo neodesenvolvimentista a regulação das instituições do estado orientadas pelo regime de acumulação financeirização, neoliberal, na reprodução dos conflitos sociais, perpetradas pelas cinco formas relevantes da estrutura social, a saber: (i) a organização da moeda e do crédito; (ii) a inserção internacional; (iii) a relação entre os conflitos de capital-trabalho (relações trabalhistas e previdência social); (iv) a forma das estruturas industriais, e; (v) o padrão de ação estatal (BOYER, 1976). Por seu turno, a *Frente Neodesenvolvimentista* em nossa compreensão é uma forma política e ideológica de "dominação social", em que as classes e frações de classes dominantes e subalternas pactuaram um modelo de desenvolvimento plasmado pelo consenso ativo e hegemônico das frações dominantes da burguesia interna a despeito da porosidade de interesses do imperialismo, combinando com uma legitimação despolitizada do precariado urbano em detrimento de um parco ideário de uma sociedade de consumo de massas, sem organização sindical e de movimento popular orientada pela formação política, combinada com uma agenda de reformas estruturais. Para saber mais, ver *Reforma e Crise Política no Brasil: Os conflitos de classes nos governos do PT*. Armando Boito Jr - Campinas/ Editora da Unicamp, 2018.

13 Segundo (Pochmann, 2012) participação relativa dos salários na renda nacional aumentou 10% enquanto os rendimentos oriundos da propriedade decresceram. Sendo que dos 2,1 milhões de novos postos criados todo ano, cerca de 2 milhões remunerava mensalmente o trabalhador com até 1,5 salário mínimo.

ou dão uma roupagem com novos léxicos de relações empregatícias que burlam as leis trabalhistas e precarizam mais ainda os trabalhadores e trabalhadoras.

Com o advento da chamada indústria 4.0 e o trabalho digital voltado para a produção de bens e serviços, introduzidas pelas megas corporações que controlam hegemonicamente os mercados, na relação de oferta de mercadorias mais acessíveis em relação ao preço, como produtos de qualidade pari passu a oferta de serviços, as multinacionais ou empresas nacionais aos poucos vão introduzindo as novas formas laborais.

O curto salto de aproximadamente 40 anos da terceira revolução industrial (*Toyotismo*) para a indústria 4.0 e suas “fábricas inteligentes” podem pôr em xeque não apenas a instabilidade dos trabalhadores/as, como apagar na sociabilidade capitalista várias estruturas ocupacionais como vemos hoje. Três formas peculiares que ensejam os novos tempos modernos, já são introduzidas ao dissabor do precariado mundial e brasileiro. A primeira, amplamente utilizada como concepção de organização do trabalho produtivo e material nas plantas industriais brasileiras, é o controle das máquinas no tempo-espaço dos operários com ritmos de crescimento das jornadas de trabalho e intensividade da produção, onde até mesmo as formas de resistência de controle da produção dos trabalhadores/as são “experiência dos antigos”, já que a operação *maquínico-digital* embora necessite do labor que maneja esforço físico e capacidade intelectual para operá-las, ainda sim são postos de trabalhos que não demandam uma formação profissional qualificada ou de o conhecimento prático de operários que paralise por completo a produção, oportunizando, evidentemente que as empresas possam demitir e contratar força de trabalho, ainda mais com a taxa de desemprego beirando os 20% da população economicamente ativa. A segunda vem sendo denominada de *Fábrica Inteligente* ou *Speed Factory* iniciada em 2014 na Alemanha,<sup>14</sup> onde a automatização operacionalizada por robôs em todo o processo de produção de mercadorias já estão previamente estabelecidas e programadas em quantidade e tempo, nos ritmos de produção, podendo substancialmente destruírem postos de trabalhos ou antigas formas ocupacionais no processo produtivo. Segundo (Arntz; Gregory; Zierahn; 2016) em um paper, os autores apresentam estudos realizados principalmente para os EUA e a Europa, onde estimam que no primeiro exemplo acima, das plantas industriais, pensando a partir da sua classificação da estrutura ocupacional de

---

14 Para mais informações, consultar a matéria retirada no sítio da revista Exame, disponível no link: <https://exame.com/revista-exame/a-fabrica-do-futuro/>



empregos manuais rotineiros, manuais não rotineiros e cognitivos rotineiros que são em média, funções laborais na indústria, “[o] estudo sugere que 47% de todas as pessoas empregadas nos EUA estão trabalhando em empregos que poderia ser executado por computadores e algoritmos nos próximos 10 a 20 anos<sup>15</sup>. (Arntz; Gregory; Zierahn; 2016, p-7). A Europa, amargaria a destruição de postos de trabalho, por cerca de 45 a 60% de um potencial de automatização da força de trabalho. (Arntz; Gregory; Zierahn; 2016, p-8.

Não obstante, embora o processo de investimento em ciência e tecnologia, problemas na macroeconomia brasileira, somadas a baixa disponibilidade de crédito por parte do estado para a retomada da industrialização brasileira, o Ipea<sup>16</sup> apresenta uma tendência latente para a opção à automatização rápida de diversas empresas de bens e serviços em que no universo de 2.602 CBOs<sup>17</sup>, o exorbitante número de 2.046 CBOs que permeiam as diversas classes e suas frações no Brasil estão ameaçadas pela automação da inteligência das coisas.

Caso as empresas decidam por automatizar essas profissões com alta chance de automação, então aproximadamente 30 milhões de empregos estariam em risco até 2026. Esse cenário é o mais fidedigno, uma vez que a automação de tarefas para as firmas produziria um aumento na eficiência de seus processos, redução de custos, além da possibilidade de certas atividades serem executadas 24 horas, sete dias por semana. (IPEA, 2019, p-26)

A partir dos dados apresentados e das formas que ensejam a nova reestruturação produtiva no mundo, o que podemos inferir é de que não só poderá haver a destruição de trabalho vivo que socialmente conhecemos hoje como úteis, como um deslocamento de uma proletarização da classe média, em uma condição precária. Se (Antunes; Braga, 2009) já inquiriam em sua pesquisa de caso, algumas pistas de que o precariado ou *infoproletários* que ocupavam a indústria de Call Center e paralelamente estudavam para obter um mínimo de qualificação no ensino superior para superar os postos de trabalhos precarizados no setor de serviços, dada a sua característica de uma qualificação escassa, somada a falta de perspectiva de uma formação e projeção profissional em seus empregos, do saber-fazer profissional a

---

15 Tradução Nossa.

16 Publicação de uma série de pesquisas do Ipea, intitulado: Na era das Máquinas, o Emprego é de Quem? Estimação da Probabilidade de Automação de Ocupações no Brasil. Disponível no link: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9116/1/td\\_2457.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9116/1/td_2457.pdf)

17 A Classificação Brasileira de Ocupações-CBO. Que tem por objetivo analisar e classificar as diversas atividade profissionais regulamentadas ou exercidas por profissionais liberais.

partir da experiência laboral, para alcançar novas ocupações melhor remuneradas e menos precárias, agora apresentam-se nesse novo período, um precariado jovem mais qualificado, precarizado não mais pela sua condição de baixa qualificação profissional- uma vez que a graduação já seria uma realidade dessa parcela de trabalhadores e trabalhadoras que ocupam atividades profissionais remetidas e ocupadas pela classe média-, mas sobretudo pelo esgarçamento das contradições do subdesenvolvimento, onde essa classe média incorporaria a dinâmica e dilemas do precariado, ou porque historicamente profissões “da classe média” desapareceriam e a mobilidade social à procura de emprego seria para a migração na esfera informal e de serviços, ou senão, cumpririam subfunções manuais e precarizadas ligadas a perenidade de eventuais cumprimento dessas subfunções que destravariam a produção automatizada, como a subfunção de manutenção, por exemplo.

Por fim, uma terceira grande tendência de transformações no mundo do trabalho estão vinculadas a produção de dados, das grandes corporações que monopolizam a disponibilização destes mesmos dados, no gerenciamento algorítmico e de macro dados, as chamadas Big Datas. Desse modo, duas movimentações no sentido do trabalho, estão ensaiando uma certa “normalidade”, sob à busca de trabalho e alguma renda. A primeira, com características de emprego formal ou *freelancers*, trabalho que demanda qualificação profissional e estão vinculadas as grandes corporações como Google, Amazon, Facebook e Apple estão deslançando na competição de mercados.<sup>18</sup> Uma outra situação deslocada, que atua sobre o padrão de algoritmos nas redes sociais, contudo, diferenciada da primeira ação mencionada acima, que demanda menos de especialização da força de trabalho, mas, que contém um teor de alta precarização dos trabalhadores/as, vem como mais um expoente nessa roupagem do trabalho informal e digital. Esse expoente do trabalho digital, em que um crescente número de pessoas são contratadas pelas

---

18 O monopólio do controle do perfil de consumo em massa, contribuem para a alta lucratividade destas empresas. Na medida em que estas antigas startups que se tornaram mega corporações, se encontram em posição de vantagem na venda e oferta de produtos derivados ou da sua participação de capitais dessas produtoras ou das suas parcerias comerciais, afetando as chamadas economias de escopo e de escala, interna dos países. Inflexionando no ritmo de produção a partir da demanda direcionada, que por seu turno, tanto empresas vinculadas as Big Datas tanto contratam uma ampla força de trabalho, bem como influem nessa relação de aumento e subcontratação da força de trabalho de empresas produtora de bens duráveis. Para mais informações, consultar o estudo publicado na CADE. Documento de Trabalho- Concorrência em Mercados Digitais: Uma Revisão dos Relatórios Especializados. Brasília, 2020, p.46-49. Disponível pelo link: <https://cdn.cade.gov.br/Portal/centrais-de-conteudo/publicacoes/estudos-economicos/documentos-de-trabalho/2020/documento-de-trabalho-n05-2020-concorrenca-em-mercados-digitais-uma-revisao-dos-relatorios-especializados.pdf>

redes sociais por terceiros, para cumprirem o papel de robôs virtuais orgânicos, ou seja, trabalho vivo que criam diversas contas fakes para alavancar a divulgação de pessoas públicas, produtos e serviços poderá ser uma preocupação se a financeirização do trabalho e o desemprego estrutural for a ordem do subdesenvolvimento financeirizado, nesse próximo período.<sup>19</sup>

## 2.1 Precariado e sua Capacidade Inventiva

Como nos lembra Marini (1973), o capitalismo brasileiro, como um desenvolvimento capitalista *sui generis*, assim o é, em seu fio condutor na recente história que sai das entranhas do escravismo colonial, não apenas pelo aspecto do subdesenvolvimento, mas também *sui generis*, das formas em que a classe trabalhadora e as classes dominantes encontraram em diversos momentos da história nacional, para pôr seus projetos em jogo, na ordem do dia. Assim, a reinterpretação do que foram as práticas políticas, subsidiadas pelas pesquisas em campo, das mais variadas etnografias construídas pela sociologia do trabalho em consonância com a memória das organizações da classe trabalhadora no Brasil é uma tarefa ainda difícil de ser ampliada. Seja pela secundarização da importância devida a ser dada na academia, seja pelos esquematismos teóricos e abstratos que pouco explicam a trajetória e o saber-fazer organizativo e político da classe trabalhadora, em alguns setores da esquerda brasileira. Setores de ambas as vertentes – setores de organizações da classe trabalhadora e da academia – se deparam com o problema da teoria da curvatura da vara<sup>20</sup>.

Para tanto, explicações do tipo que empregam de forma indiscriminada a ideia de *reformismo*, *peleguismo* ou noções mais graves do ponto de vista político para a classe trabalhadora, de *que o povo não compreende* as questões mais

19 Recentemente em uma Live no canal do Youtube da Boitempo, no lançamento do livro *Os Laboratórios do Trabalho Digital*, um dos pesquisadores e organizador da obra, chama a atenção para a degradação dessa função de robô digital do trabalho vivo, em que uma pessoa pode chegar há gerenciar à cerca de doze páginas no instagram e facebook ao mesmo tempo em diversos momentos do dia, recebendo por média, entre vinte centavos à dois reais por dia. Link da live, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NQw95xZR9Gk>

20 Lênin após ser criticado de radical por seus camaradas de partido e organizações da classe trabalhadora na Rússia e a Segunda Internacional, sintetizou em um dos seus discursos, acerca da teoria da curvatura da vara, em que profere: Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto. “

importantes e estratégicas no bojo da luta de classes, sempre deve haver uma diligência maior para interpretação da luta popular e sindical no Brasil. Considerando também as contribuições originais de Paulo Freire que desaguarão para a produção de um conteúdo mais direcionado no espectro dos métodos do trabalho de educação popular com os movimentos sociais, a exemplo do Cepis, seguimos na tônica já conhecida, de que nem a postura vanguardista, muito menos o basismo, podem ser parte da produção teórica analítica, nem da prática política do saber-fazer do precariado brasileiro.

“O que é preciso é encarnar esse princípio quando a gente se aproxima da massa popular arrogantemente, elitisticamente para salvar a massa inculta, incompetente, incapaz! Essa é uma postura absurda, até porque não científica. Há uma sabedoria que se constitui na massa popular, pela prática.” (Peloso, 2012, p. 26). Mais abaixo, Freire assinala: “[...] Mas existe também outro equívoco que chamo basismo: ou você está na base o dia todo, a noite toda, mora lá, morre lá, ou não dá palpite nunca! Isso é conversa fiada, não dá certo! Esse negócio de superestimar a massa popular é um elitismo às avessas”. (Peloso, 2012, p. 26).

Já que Freire sempre nos lembra - “meus livros são sempre relatórios, embora relatórios teóricos, feitos a partir da prática. [E] quem pretende trabalhar com esses relatórios deve estar disposto a recriar o que fiz, a refazer, e não só copiar; a reinventar as coisas” (Peloso, 2012, p. 21). É partindo dessa ambientação comum, crucial para o entendimento da organização do precariado, que queríamos chamar atenção para uma reinterpretação breve, contudo, importante do que foi o ciclo de ascenso da luta de massas no Brasil (1976-1989), vista quase sempre como um ascenso dirigido e conformado pela reorganização da esquerda, onde lideranças de diversas correntes, foram encontrando os caminhos para a retomada da luta política e econômica com o apoio das massas. Criticando o processo de análise estruturalista ao excesso, de que elementos exteriores suplantam toda e qualquer apatia desprovida de capacidade organizativa da luta sindical e popular, seguimos as pistas de (Braga, 2013) que ao revisitar nas pesquisas etnográficas de Francisco Weffort, Ricardo Antunes e Albertino Rodrigues, podemos perceber que o precariado fabril nos ciclos de ascenso da luta sindical no *abc paulista*, se deu pela prática política signatária deste precariado, que é a noção de *inquietação operária*, herdadas pela trajetória do precariado anterior.

Tal *inquietação operária*, embora houvesse resiliência de pouquíssimos substratos de lideranças comunistas, foi capaz de, a partir dessa inquietação,

ressignificar práticas antes negligenciadas pelo sindicalismo populista<sup>21</sup> nos períodos democráticos, bem como se desvencilhar e formatar um leque de táticas que pudessem neutralizar o sindicalismo *pelego* da ditadura militar. Que invariavelmente o centro dessa tática se via pela auto-organização da massa de trabalhadores pelas chamadas comissões de fábricas<sup>22</sup>. Destarte a essa situação um ponto fulcral para podermos fortalecer a mudança de análise sobre um dos múltiplos motivos da paralisia sindical presente no Brasil hoje, pode ser a partir do desvendamento do que foi o início da formação do PT e da CUT. A questão então, se apresenta pelo comportamento em que Lula e boa parte de quadros intermediários do sindicalismo ligado a construção do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores tratou o ciclo dos processos grevistas de 1976 a 1979.

Surpreendido pela vitalidade da greve de 1978, viu-se obrigado a ampliar a direção sindical por meio da criação das comissões de salários e de mobilização. Lula da Silva ergueu um consentimento ativo à sua liderança pela frequente incorporação às fileiras sindicais dos ativistas mais destacados nas empresas. Contou para isso com o decidido apoio de diferentes agrupamentos políticos reorganizados em torno do PT e da CUT. No encontro entre essas duas formas de consentimento, percebemos como a subversividade inorgânica transformou-se em consentimento ativo para muitas daquelas lideranças provenientes das bases operárias. Além disso, podemos, da mesma maneira, notar em que medida o poder sindical oficial foi sendo conscientemente restabelecido pela burocracia, em detrimento das assembleias de fábrica. (Braga, 2012, p.188-189)

- 
- 21 A resignificação se deu especialmente ao precariado açambarcar o processo organizativo para outras dimensões sociais que não fossem apenas do sindicalismo. Deste modo, um leque de organizações de mulheres de periferias de inúmeras capitais das regiões do país, ao formular uma capacidade organizativa e de luta sob a perspectiva de uma solidariedade de classe frente a carestia. Ademais (Braga, 2012, p. 183)os metalúrgicos do ABCD souberam combinar a resistência dentro das fábricas com uma flagrante mobilização política que açambarcou os mais diferentes espaços públicos ou semipúblicos: associações de amigos de bairro, estádios de futebol, igrejas.
- 22 [...] a explosão de consciência de classe promoveu a democratização do movimento sindical por meio da revivificação das comissões de fábrica. Extraíndo sua vitalidade das lutas no interior das fábricas, ou seja, prescindindo da estrutura sindical oficial para formular suas reivindicações, o ativismo das bases desafiou não apenas a hierarquia empresarial como também a própria burocracia sindical. (Braga, 2012, p-183)

Todavia, se a análise mais sociológica e etnográfica forneça pistas mais sólidas para o entendimento da reorganização da classe trabalhadora e da esquerda que moldou a luta de classes desde a redemocratização até aqui, a análise estrutural, já despontada na primeira e no início da segunda, no que foi o papel do neoliberalismo e avanço do imperialismo após o fim da U.R.S.S é igualmente necessária, para ser levada em consideração, para tentarmos entender a totalidade de quais são os entraves para a organização deste precariado pulverizado e cada vez mais crescente. Neste sentido, o que interpretamos é que o último capítulo social brasileiro, do *neodesenvolvimento* e da *frente neodesenvolvimentista* organizada pelo PT, não pode ser somente interpretada como uma escolha de sobreposição do interesse da burguesia interna brasileira em troca de *algumas migalhas aos pobres*, acrescida de uma mera opção do PT não lançar mão de organizar a classe trabalhadora. O que para nós é imperativo na análise, é justamente não ser levado em consideração como centro da formulação estratégica do PT e da CUT, a incorporação do trabalho de base como educação popular e da educação popular como trabalho de base.

A despeito do uso indiscriminado da ideia de que as classes subalternas, conseqüentemente os movimentos populares e sindical não tenham se mobilizado em todo esse período do neodesenvolvimentismo e até mesmo neste período atual, acreditamos ser crucial e usual o entendimento sobre o conceito de *classismo em estado prático* (Braga,2012) em que o precariado brasileiro tem. Aliás, o classismo em estado prático é um resgate do pensamento freiriano sobre a capacidade do povo ir construindo estratégias de sobrevivência que transbordam qualquer noção formal de *luta econômica* e *luta política* ou de uma suposta superioridade qualitativa desta luta política, sem a maciça participação popular. Deste modo, os formatos políticos de manter-se em diálogo com o precariado brasileiro tem sido o papel do que (Antunes, 2018) chama de *coágulos de solidariedade*, ou para os movimentos populares, de *política de solidariedade*, através de cozinhas populares, ações de combate à fome, notadamente, uma das formas em que a classe trabalhadora encontrou uma melhor posição dentro da luta de classes, no contexto atual de pandemia. Uma outra categoria chave que nos ajuda a entender que, embora não seja eficiente do ponto de vista estratégico, como um modelo organizacional que abarque o conjunto do precariado, as recentes combinações do que na obra

da *Pedagogia do Oprimido é chamada de temas dobradiças*<sup>23</sup> é a pulsão do precariado combinando formas de luta e organização, pincelando elementos de um sindicalismo com características de movimento popular e de movimento popular com elementos sindicais, a exemplo das recentes paralisações dos trabalhadores de aplicativos no Brasil, ou a exemplo dos trabalhadores/as argentinos/as<sup>24</sup>, experiência essa que a esquerda brasileira precisa olhar de forma atenta.

Do chão onde a classe trabalhadora foi se integrando e formando consciência, tecendo organização política e popular, Paulo Freire, chama atenção para que duas coisas elementares sobre o ajuste entre o que de forma estrutural pensamos no trato dos conceitos e das mudanças na realidade, ao se deparar com a organização popular para identificar o que tem de novo, de errado da forma em que as organizações vem fazendo ao organizar o povo: i) de que a educação popular sempre é uma variável de níveis de ler o mundo dos problemas e situações concretas que já existe e aparecem com as formas de resolução prática das mesmas, sempre incompletas ou alheias ao seu conteúdo de classes (pelo fato de o povo-não-saber-tudo), contudo, identificada de forma coletiva pelos protagonistas que se deparam com tal realidade e vão achando formas de resolvê-las; ii) além disso, a tradição oral das diversas visões de mundo que vão se afunilando no espaço da coletividade como a rica experiência de produzir conhecimento através da linguagem falada, é matéria-prima e fonte inesgotável de sistematizar e sintetizar por quais vias as massas populares anseiam e vê sentido se organizarem.<sup>25</sup>

- 
- 23 Como tais, ora facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo um possível vazio entre ambos, ora contém, em si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão do mundo que esteja tendo o povo. (Freire,1987, p-73)
- 24 A União de Trabalhadores e Trabalhadoras da Economia Popular-UTEP em português, é a organização do precariado que estão acantonados nas mais diversas atividades econômicas, dos informais, autônomos, os por conta própria, trabalhadores do setor de serviços e cooperativas. Reconhecidas formalmente pelo estado, que combinem a luta econômica (em especial um salário social mínimo) como uma das bandeiras de luta, para o desenvolvimento destas atividades chamadas de economia popular. Dessa forma, ao invés de se lançar como uma organização sindical e popular fragmentada por categorias, ou sem reconhecimento do estado e empresas para a negociação de demanda desse precariado argentino, a UTEP vem resgatando a solidariedade e a unidade dos subalternos em nível nacional. Em que o centro da tática de luta da UTEP dos ganhos econômicos parte da seguinte compreensão: Nosotros creemos que en primer lugar tenemos que negociar con: •El estado nacional en todos sus ministerios. •Los estados provinciales y municipales. •Los empresarios que afectan la actividad de cada sector. •La clase capitalista agrupada en las grandes asociaciones empresarias (Grabois;Pérsico, 2019, p.69) Portanto, o que a literatura chamou de agitação Polanyiana, com o avanço neoliberal na Europa(afirmando que a classe trabalhadora teria o debate do estado nacional como resolução dos problemas cotidiano das classes) é e sempre foi a prática organizativa das classes trabalhadoras do Sul Global.
- 25 Para melhor compreender as concepções de trabalho de base e educação popular nas periferias, ver: Freire, Paulo; Nogueira, Adriano. *Que Fazer? Teoria e Prática em Educação Popular*. Editora Vozes, Petrópolis, 1993, p.23-42.

Mesmo sendo duas afirmações gerais e até mesmo umas das várias interpretações sobre o saber-fazer do trabalho de base com educação popular, elas podem contribuir para enfrentar um dos principais entraves, do contramovimento da pujança explosiva e revolucionária do precariado brasileiro, que é a escalada do fenômeno pentecostal e neopenteconstal. Em uma recente pesquisa publicada no sítio da Tricontinental Brasil, (Cardoso, Miranda, 2020) nos desvenda que o sucesso político e do crescimento dos (neo)pentecostais se dão pela virada de quatro chaves, a saber: a evolução institucional na política; adaptação ativa das dinâmicas do capitalismo- superestrutura e estrutura; conformação de uma ideologia e cultura dialogada com a complexidade do mundo “pagão”; o atendimento as necessidades das pessoas; estas duas últimas imbricadas na relação de complementariedade, mais dificultosas para a organização do precariado urbano.

A perspectiva ideológica e cultural ao desenrolar do neoliberalismo, no seio do (neo)pentecostalismo foi se tornando hegemônica quando a comunicação de massas e o simbolismo que acompanha a tese geral de que a “sua existência eclesial, [foi] dando sentido para a vivência comunitária e tendo uma variedade de grupos religiosos nessas igrejas que buscam apontar a religião pentecostal como um possível instrumento de contestação social – a constante batalha interna de ressignificar a interpretação bíblica.”<sup>26</sup> Deste modo, o fenômeno (neo)pentecostal nessa chave em contraposição a Teologia da Libertação e CEB´s- diga-se de passagem um dos expoentes das ideias e organização do precariado brasileiro- foi deixando de cumprir sua função hegemônica, ao passo que igrejas (neo)pentecostais se afirmavam como a anunciação do evangelho frente a desordem e tirania, contudo, ao modo neoliberal, do discurso anti-sistêmico superficial.

À outra chave é relacionado a concretude cotidiana da vida do precariado e suas dificuldades. Que de forma feliz os autores, convidam a olhar essa necessidade não só a partir das *necessidades materiais*, mas também *necessidades imateriais*. É notório o trabalho dos evangélicos quando nos deparamos ao cuidado com algum parente familiar para a “libertação” de drogas e álcool, para um alívio financeiro e melhor convivência familiar. Além do mais, ainda sobre as necessidades materiais, a educação e planejamento financeiro que as igrejas trabalham com as famílias possibilitam quando não a abertura de pequenos negócios que são

---

26 Trecho do texto *O crescimento pentecostal e os desafios para o campo popular*. Texto retirado do sítio da Tricontinental Brasil, disponível no link: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/o-crescimento-pentecostal-e-os-desafios-para-o-campo-popular/>.



fortalecidas pela prática de compra e venda de produtos e serviços dos próprios pares de uma comunidade, ao menos o encaminhamento para empregos, embora precarizados. Sobre as necessidades imateriais, o que era comum nas CEB's, nos movimentos populares de moradia, nos movimentos de carestia nos bairros, hoje está sendo ocupado pelas igrejas (neo)pentecostais dos vínculos de solidariedade e da perspectiva de que fiéis podem e contribuem como um potencial líder religioso que é munido de prestígio, respeito e até possivelmente, de confortos materiais.

## Tecendo algumas considerações

No início do artigo, como dissemos anteriormente, não pretende, mesmo que quiséssemos, contribuir com a totalidade das questões que envolvem o precariado urbano, temas como o crime organizado, políticas públicas, patriarcado-feminismo, racismo-luta antiracista, covid-19 e o formatos de organização do precariado não estão contidas, seja pela limitação do tema, seja pelas limitações de quem o escrevem.

O processo do saber-fazer do precariado brasileiro e suas organizações de esquerda sempre foi um fator complexo., dada as contradições em que o país fora forjado. Onde a elite, a burguesia brasileira, sempre foi um elemento covarde, desumanizante. Em que suas ações, sempre foram de tornar expectativas e sorrisos em lucratividade dos acionistas da empresa Brasil. Empresa essa, que é gerenciada pelo método da burla, da violência, espoliação e exploração. Empresa essa que seu principal aparato maquínico, é a máquina de moer gente. Dessa gente acostuada a um desce e sobe ladeiras, de cantos de liberdade, abençoadas pela força de Xangô. Gente simples, que por hora, o seu rastro de pólvora pode está espalhada, ter até virado poeira, mas que quando reencontrar a motivação pra sua combustão, o conteúdo explosivo será de labaredas inapagáveis, em que apenas sobrarão as cinzas das contas impagáveis que irão ter de cobrar. Decerto, a comanda está extensa, mais do que nunca!!



## Referências bibliográficas

### A) Livros

Abílio, Ludmila Costhek. Sem maquiagem: O trabalho de 1 milhão de revendedora de cosméticos. São Paulo: Boitempo, 2014.

Antunes, Ricardo. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula) I Ricardo Antunes. 2.ed. -Campinas, SP: Autores Assodados, 2005.

Antunes, Ricardo. O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital / RicardoAntunes. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2018. ( Mundo do trabalho)recurso digital

Antunes, Ricardo; Braga, Ruy. Infoproletários : degradação real do trabalho virtual / organizadores Ricardo Antunes, Ruy Braga ; autores Arnaldo Mazzei noqueira... [et al.]. - São Paulo : Boitempo, 2009.

Arntz, Melanie; Gregory, Terry; Zierahn, Ulrich. The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis. OECD social, employment and migration working papers. No. 189, 2016.

Bogo, Ademar. Identidade e luta de classes/ Ademar Bogo- 2.ed - São Paulo: Expressão Popular, 2010. 264 p.

Boito Jr., Armando. Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT/ Armando Boito Jr. - Campinas, SP: Editora da Unicamp/ São Paulo, SP; Editora Unesp, 2018.

Boyer, R. La croissance française de l'après-guerre et les modèles marcoéconomiques. Revue économique, v. 27, n.5, 1976.

Braga, Ruy. A política do precariado do populismo à hegemonia lulista. São Paulo – Boitempo, 2012.

Cardoso, Adalberto Moireira, 1961- A construção da Sociedade do Trabalho no Brasil. Uma investigação sobre a persistência sobre a persistência secular das desigualdade/ Adal-berto Carodos. - 2 ed. - Rio de Janeiro, Amazon, 2019.

Engels, Friedrich, 1820-1895 Anti-Dühring [recurso eletrônico]: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring / Friedrich Engels ; tradução Nélio Schneider. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

Freire, Paulo; Nogueira, Adriano. Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular. - 4° ed. - Petrópoles, RJ, editora Vozes, 1993.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Grabois, Juan. Organización y economía popular. Juan Grabois y Emilio Miguel Angel Pérsico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTEP- Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular, 2015. V.5, 192 p.

Lanciere, Fillipo M; Morita Sakowisk, Patrícia A. Concorrência em Mercados Digitais: Uma revisão dos relatórios especializados. Departamento de Estudos Econômicos – DEE, Brasília, 2020.

Marx, Karl. Manuscritos Econômicos Filosóficos. 1° ed.- São Paulo: Boitempo, 2004.

Marx, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política- Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo - 2° ed. - São Paulo, Boitempo, 2011.

Melo Albuquerque, Pedro Henrique. et al. Na Era das Máquinas o Emprego é de Quem? Estimção da Probabilidade de Automação de Ocupações no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 2019.

Poulantzas, Nicos. Poder Político e Classes Sociais/ Nicos Poulantzas; tradução Maria Leonor F. R. Loureiro.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

Pochmann, Marcio. Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide salarial brasileira. São Paulo, Boitempo, 2012.

Peloso, Ranulfo. Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis/ Ranulfo Peloso ( Org). -- 1.d. -- São Paulo : Expressão Popular, 2012. 152p.

## **B) Links de matérias e artigos**

Bretch, Bertold. Cinco Dificuldades no Escrever a verdade. Marxist.org, 27 de outubro de 2019. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/brecht/1934/mes/verdade.htm> >. Acesso em: 22 de jul. De 2021.

Cunha, Thainá. *Vejam Quais São as Empresas Mais Ricas do Brasil Atualmente*. Versão Atualizada em: 02/08/2021. Disponível em: < <https://www.idinheiro.com.br/negocios/empresas-mais-ricas-do-brasil/>>. Acesso em: 22 de jul. de 2021 e 04 de Ago de 2021.

Cardoso, André; Miranda, Fábio. *O crescimento pentecostal e os desafios para o campo popular*. Tricontinental Brasil, 11 de março de 2020. Disponível em: <<https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/o-crescimento-pentecostal-e-os-desafios-para-o-campo-popular/>> Acesso em: 03 de ago. de 2021.

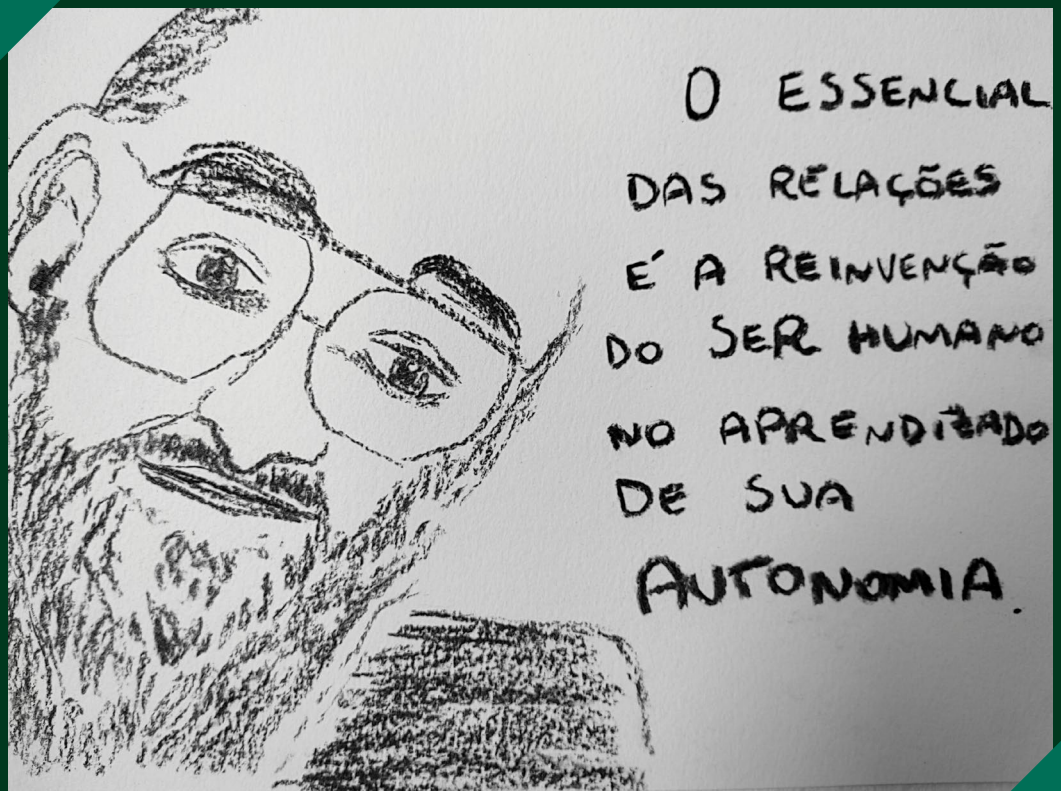
Melina, Costa; Stefano, Fabiane. *A era das fábricas inteligentes está começando*. Revista Exame, 07 de ago. de 2014. Disponível em: < <https://exame.com/revista-exame/a-fabrica-do-futuro/>> Acesso em: 03 de ago. de 2021.

Marini, Ruy Mauro. *Dialética da dependência*. Marxists.org, 01 de dez. de 2012. Disponível em: < [Dialética da Dependência - Ruy Mauro Marini - exp. popular.pdf](#)> Acesso em: 03 de ago de 2021.

## C) Links de vídeos no Youtube

Grohmann, Rafael. (Canal TV Boitempo). *Os laboratórios do trabalho digital*. Youtube, 02 de ago. de 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/c/TVBoitempo/search?query=laborat%C3%B3rios>>. Acesso em: 02 de ago. de 2021.

Pochmann, Marcio. (Canal Projeto Brasil Popular). *Transformações Atuais do Capitalismo*. Youtube, 09 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wnppA31y9BM&t=1622s>>. Acesso em: 28 de jul. de 2021.



Danielle Bagatin Bambace (Subverta) // SP, Brasil "Arte em carvão, com digitalização por foto."

# Um panorama entre os meios adequados de solução de conflitos e a pedagogia crítica

**Leiny Gomes da Silva Leite<sup>1</sup>**

Resumo // A abordagem deste artigo considera que a Educação e o Direito são temas importantes para o cidadão, de tal modo que recebem orientações em âmbito mundial. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos até os regimentos escolares, passando pela Constituição Federal de 1988, são temas reconhecidos como garantias imprescindíveis à sociedade. Ocorre que, na prática, o sistema jurídico, assim como o processo educativo, não caminha em sintonia com as condições pedagógicas crítico-formativas, mantendo-se um abismo entre a interpretação da lei e a conduta humana. O que se pretende é estabelecer correlação entre a resolução de conflitos, a autonomia do ser e a emancipação do sujeito sob uma perspectiva ética, estética e política como ato pedagógico.

Palavras-chave // conflito, diálogo, dialogicidade.

---

1 Advogada com Graduação em Direito pela Universidade Santa Cecília - UNISANTA (2012). Mediadora e Conciliadora – ESA/SP (2018). Facilitadora em Justiça Restaurativa – ANASTASIS (2019). Pós-Graduada Lato Sensu na área da Educação - PUC/RS (2019). Pós-graduanda Lato Sensu em Metodologia do Ensino na Educação Superior – UNINTER (2021). E-mail de contato: [leiny.leite@gmail.com](mailto:leiny.leite@gmail.com). Ao longo dos anos atuando na advocacia em diversas áreas como administrativo, trabalhista, cível e familiar, pude perceber o quão distante o Direito está da sociedade. Seja no tratamento entre as partes, seja na incompreensão do vocabulário, ou ainda, na falta de efetividade das sentenças judiciais. Adotando uma postura de maior proximidade dos clientes compreendi como a dificuldade de estabelecer o pensamento crítico acarreta a falta de autonomia nas decisões e impossibilita a autorresponsabilidade diante dos conflitos.

# 1. Introdução

Similar ao que ocorreu com a codificação do direito, o tecnicismo condicionou o aprendizado, no entanto, a contribuição que almejo para a sociedade não poderia se apartar da justiça social, da formação integral do ser humano, da emancipação do sujeito, da prática pedagógica, do pensamento crítico, da conscientização e empoderamento do cidadão sobre seus direitos e deveres.

Considerando que as relações sociais não são estanques, se faz necessário aprofundar a compreensão do ser humano diante da resolução de conflitos, estabelecendo correlação com a autonomia do ser e a emancipação do sujeito sob uma perspectiva ética, estética e política como ato pedagógico.

Observando estudos estatísticos desenvolvidos pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ divulgados, anualmente, por meio do Relatório Justiça em Números, percebo lenta evolução na prática dos meios adequados de solução de conflitos sendo valioso ressaltar que “Apesar de o novo Código de Processo Civil (CPC) tornar obrigatória a realização de audiência prévia de conciliação e mediação, em três anos o índice de conciliação cresceu apenas 0,5 ponto percentua” (CNJ, 2019, p. 220). Diante desse panorama, há indícios de que promovendo a conscientização do indivíduo e do seu papel na sociedade, garantindo a identificação de sua individualidade e inspirando o pertencimento ao seu conjunto social, a resolução de conflitos torne-se mais efetiva e eficaz.

Diante dessa premissa, assumo como base de fundamentação a obra de Paulo Freire (1987), *Pedagogia do Oprimido*, onde ele relata a emancipação e autonomia do sujeito. Uma pedagogia pautada na práxis social que traz os pressupostos da criticidade, politicidade e dialogicidade sendo, a última, os intercâmbios da própria vida, pois o ser humano é um ser social, dependente sempre do outro.

O processo de dialogicidade visa perceber na fala uma possibilidade posta, desconsiderando, assim, como único meio o uso rígido de protocolos. Trata-se de uma ação com os sujeitos e não sobre eles, é a interpretação do significado que o outro tem sobre o fato.

A pedagogia crítica assegura múltiplas interpretações, inclui os sujeitos no mundo e oferece a oportunidade de estabelecermos relações mais horizontais. A partir desse pressuposto é que estabeço o paralelo da inserção do cidadão nos meios adequados de solução de conflitos. Tendo em vista que a politicidade reflete sobre as desigualdades e as discriminações trazendo à tona os porquês e as

intencionalidades do fato, permitir ao cidadão que se debruce de tal modo sobre o conflito, possibilita que construa soluções mais adequadas à própria realidade.

Para efetivação das percepções ora relatadas, faz-se necessária a educação e o ato pedagógico criando vínculo dialético entre o conflito e as possíveis formas de resolvê-lo. Nessa perspectiva, entendo ser necessário o posicionamento dos envolvidos no conflito assumindo sua compreensão como sujeito, seja do lado dos “esfarrapados da vida” ou do lado dos “opressores”, como ensina Paulo Freire (1987). Cabe ao cidadão assumir o papel daquele que olha a legislação como meio de dominação ou como quem, dotado de pensamento crítico, considera as questões sociais que permeiam o sujeito, visando sua inclusão.

## 2. Um panorama entre os Meios Adequados de Solução de Conflitos e a Pedagogia Crítica

A dialogicidade se impõe na própria relação entre Direito e Educação na medida em que essa se vale do outro para obter reconhecimento e importância, posto que foi disciplinada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio do documento denominado Declaração Universal dos Direitos Humanos que tem a intenção de estabelecer normas comuns à serem respeitadas por todas as Nações.

### Artigo 26

(...) 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1948)

Algumas das diretrizes norteadoras trazidas pela Declaração dos Direitos Humanos são importantes ao relacionarmos o tema com o Direito, posto que mantêm intersecção com os conflitos, tais como: expansão da personalidade



humana, fortalecimento do respeito, reforço dos direitos do ser humano e das liberdades fundamentais, compreensão, tolerância e manutenção da paz.

Nesse sentido, os Meios Adequados de Solução de Conflitos (MASCs), se coadunam com as disposições da ONU para o exercício da Cultura de Paz, preconizada desde a Declaração acima, mas definida na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, em 13 de setembro de 1999. Entende-se por cultura de paz as condutas baseadas no respeito à vida e em práticas de não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação abrangendo todos os aspectos sociais (ONU, 2004).

Para enaltecermos a cultura de paz e atuarmos em prol de sua manutenção, precisamos modificar o olhar dedicado aos conflitos, uma das propostas trazidas pelos Meios Adequados de Solução de Conflitos. Embora a origem dos MASCs remonte aos aspectos culturais e à construção social, tema sobre o qual não adentraremos em razão da complexidade, foram incentivados no Brasil como alternativa aos processos judiciais, iniciando pela Justiça do Trabalho<sup>2</sup>, a fim de reduzir a demanda sobre o Judiciário.

O Conselho Nacional de Justiça - CNJ percebeu este gargalo social e passou a incentivar o desenvolvimento de legislação específica para a resolução de conflitos por meios independentes dos processos judiciais: os meios adequados, também denominados alternativos<sup>3</sup>. Dentre eles tem-se a conciliação, mediação<sup>4</sup>, arbitragem<sup>5</sup> e a justiça restaurativa<sup>6</sup>.

A perspectiva sobre os conflitos arraigada no senso comum é um posicionamento sobre o qual precisamos refletir pois são vistos como um aspecto negativo em direta oposição à paz. No entanto, a partir do pressuposto da dialogicidade, o conflito abrange falas e escutas do sujeito e do seu cotidiano, de suas vivências e convicções. Em um exercício de tolerância, mediado pelo diálogo, o conflito pode ser percebido como um novo paradigma.

É por meio do compartilhamento de ideias, diante do conflito, que surgem outros posicionamentos das partes envolvidas, propiciando ambiente para o desenvolvimento de concessões e acordos que sejam satisfatórios para todos. O

---

2 Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

3 Resolução CNJ nº 125, de 29/11/2010

4 Lei nº 13.140, de 26/60/2015.

5 Lei 9.307, de 23/09/1996.

6 Resolução CNJ nº 225, 31/05/2016.

diálogo não exclui o conflito, tampouco o debate, apenas conduz as ideias e percepções, amenizando tensões e evitando a judicialização.

É possível classificar o conflito de diferentes formas e sob diversos aspectos conforme a área de estudo, por exemplo: para a sociologia o conflito é a expressão das imperfeições do homem (ALVES, 2018, P. 3016), enquanto para psicologia social o conflito é abordado no nível da interação social entre o indivíduo o sistema social por ele habitado (ALVES, 2018, P. 3016).

Neste momento, não é importante a etimologia do conflito, bastando a apresentação superficial de suas nuances sem deixar de ressaltar

a importância sociológica do conflito, a qual pode ser vislumbrada a partir da organização, manutenção e transformação das relações sociais, pois, sendo o conflito inerente aos indivíduos e aos grupos sociais, deixa de ser um fator patológico, para ser considerado um elemento fisiológico da estrutura humana. Visando evitar um desfecho trágico, porém, muitas vezes com o uso da violência e da própria força, algumas circunstâncias conflituosas exigem uma intervenção externa aos grupos ou aos indivíduos conflitantes (SPENGLER, 2016, p. 558) a qual normalmente é atribuída ao Poder Judiciário (ALVES, 2018, p. 3016).

Ocorre que, da forma como o sistema Judiciário, Executivo e Legislativo Brasileiros estão formatados, o Juiz não pode considerar a própria subjetividade sob pena de agir com parcialidade e demonstrar privilégios à apenas uma das partes. Então, cabe ao julgador se ater somente ao texto da lei, que está distante da realidade social.

Sob este prisma tem-se a abordagem doutrinária sobre a diferença entre atuação neutra e imparcial do juiz, um discurso que visa atribuir segurança às decisões judiciais. No entanto, como expõe BAPTISTA (2020) ao mencionar Câmara, a neutralidade é algo impossível, pois o ser humano atua embasado em razão e emoção; mas a atuação imparcial é a que resulta do distanciamento do Juiz de qualquer interesse de cunho pessoal. Complementa a autora que a intenção de atuação imparcial visa o distanciamento do Juiz em relação às partes como forma de promover a igualdade processual, pois nenhuma parte pode ser privilegiada, tampouco o Juiz obter vantagens de qualquer espécie por meio do processo.

No mesmo sentido do que se defende nesse artigo, como expõe CASARA (2019), cujo posicionamento é relevante na medida em que atua como Juiz de

Direito no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, salienta que “O homem, e o juiz não é exceção (deve-se abandonar o mito do “juiz quase-divino”), é formado por valores que se agregam à personalidade durante a caminhada histórica de cada um”. Portanto, a imparcialidade e a tentativa de atuar com neutralidade devem ser exercícios de prática diária que permeiam a conduta do Juiz, mesmo cientes de que a efetiva aplicação é um mito (BAPTISTA, 2020).

Partindo da ideia acima, de que a personalidade se constitui na caminhada, tendo em vista que a educação é o modo de ser e agir do ser humano, a formação do sujeito reflete na sua ação e no seu posicionamento perante o Judiciário, pois suas expectativas a ele serão transferidas. Então, o que se vislumbra é a reiterada prática de segregação pelo Judiciário e pela Educação em virtude da (im)possibilidade de acesso, das condições econômicas e cognitivas do cidadão.

Eis que as reflexões acima trazem à tona a importância da construção e da conscientização do ser no mundo, uma vez que os conflitos são inerentes à sociedade. E, assim, Paulo Freire derrama sobre nós a percepção de que somos sujeitos inacabados, mas precisamos nos perceber conscientemente dessa forma para mantermos a permanente busca do ser (FREIRE, 1996).

Dada a importância da educação na sociedade, sob a perspectiva da pedagogia crítica como fundamento e propulsora de cidadãos conscientes e autônomos, a solução de conflitos por meios adequados se torna perceptível, possível e eficaz. Em suma, é o que Freire nos diz:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeitos também da história (FREIRE, 1996, p. 28).

Desenvolvendo o pensamento crítico o sujeito identifica que produz o mundo e é produzido por ele, criando pertencimento e entendendo, assim, a relação de causa e efeito que permeia os conflitos. Nem sempre somos vítimas, nem sempre algozes, existe uma relação dialética entre os dois arquétipos que pode ser compreendida por meio da identificação dos porquês dos fatos.

Ocorre que ao ser consciente, inacabado e autônomo é fundamental o relacionamento com e na sociedade que está inserido, para tanto, atribui-se ao diálogo

importância fundamental, sob o mesmo aporte teórico trazido pela pedagogia crítica, de dialogicidade. E, como ensina Paulo Freire (1992) sobre a postura do educador para com o educando, refletimos sobre o Judiciário e os conflitantes, respectivamente.

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se entrega à curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (FREIRE, 1992, p. 60).

Retomando a menção sobre a atuação impositiva do Juiz diante dos conflitos que lhe são apresentados somada à limitação imposta pela sociedade, competitiva, se percebe a total ausência do diálogo que reflete em sentenças que põe fim a um processo, mas em geral não põe fim ao conflito. Pois a sentença impõe uma verdade, negando a perspectiva alheia, desconsiderando o ser humano ali presente que perde duas vezes: na sentença e ao não ser ouvido/percebido/reconhecido.

Para ALMEIDA (2016) o diálogo é o reconhecimento da realidade mediante o exercício da comunicação com nossos semelhantes, o que nos torna capazes de atuar criticamente para transformar a realidade na qual vivemos. E complementa, que é o reconhecimento de que não somos nem absolutamente sábios, tampouco absolutamente ignorantes, que mantém a disponibilidade do ser humano em aprender com o outro.

Sob uma perspectiva jurídica, a doutrinadora Fernanda Tartuce (2018) afirma que a disseminação da mediação, um dos meios adequados de solução de conflitos, reforça a cultura de paz. Isso, pois estimula o diálogo e a solução pacífica das disputas uma vez que se integra à valores que inspiram a interação social e a partilha baseada nos princípios de liberdade, justiça, democracia, direitos

humanos, tolerância e solidariedade. Confirma, portanto, a importância do diálogo e da autonomia do ser, como definidos por Paulo Freire (1996), para redução de conflitos e promoção da paz.

O distanciamento dessa lógica social imposta pela Justiça Retributiva, de condutas reguladas e respectivos meios de coerção, pode ser percebido na Justiça Restaurativa. Como o próprio nome diz, o objetivo passa a ser a restauração do agente agressor por meio de um processo em conjunto com a comunidade, proporcionando a percepção e a responsabilização pelos danos causados, construindo conjuntamente soluções reparadoras. Na prática, a Justiça Restaurativa se dá, essencialmente, por meio de diálogo e participação ativa dos envolvidos, ratificando a necessidade da emancipação do sujeito como define FREIRE (1987).

A Justiça Restaurativa, dentre um dos meios adequados de solução de conflitos e conforme defende LIRA (2009), é importante para aperfeiçoar as relações humanas promovendo a responsabilidade de cada parte envolvida valorizando, também, as necessidades de todos e buscando atendê-las de forma efetiva. Contudo, sem a percepção integral do sujeito sobre si e sobre as circunstâncias às quais está exposto, se estabelece uma incapacidade quase que intrínseca em identificar as necessidades e como saná-las, nesse casos, o desfecho se dá por meio de uma resolução superficial do conflito que, certamente, retornará.

Adentrando às técnicas dos meios adequados de solução de conflitos, se vislumbra como pontos comuns à pedagogia crítica: a dialogicidade, a autonomia, a emancipação do sujeito, a abordagem transdisciplinar do conhecimento, a colaboração, a prática horizontal do diálogo e do conhecimento. Em contrapartida, o que se aplica na sociedade, em sua maioria, pelo Judiciário se assemelha muito mais à educação bancária, entendida por Paulo Freire (1996) como sendo: impositiva, verticalizada, opressiva, dominadora e antidialógica.

### 3. Conclusão

Compartilho do pensamento daqueles que defendem que o conhecimento não se transmite, da mesma forma que em alguns casos levados ao tribunal, a sentença não se impõe. Resolvemos um conflito quando ele se transforma, quando as pessoas se conscientizam e se transformam, por meio da participação ativa e dialógica, possibilitando o engrandecimento e aprendizado do ser inacabado.

Ao passo que os conflitos são inerentes às relações humanas, as transformações também são e, mais, essas últimas são necessárias. A interação advinda dos conflitos, sob a perspectiva crítica freireana proposta, é o combustível propulsor para o desenvolvimento social de forma a amenizar as opressões.

A necessidade da mudança na forma de pensar da sociedade atual é imprescindível e sem o desenvolvimento da criticidade, sem o enaltecimento de políticas públicas que promovam a emancipação do sujeito, sem a valorização do diálogo, a jornada contra o opressor será demasiadamente demorada e ilusória.

Apesar de gradativa e, por vezes, lenta a jornada contra as opressões é possível. Afinal, imbuída dos ensinamentos de Freire sobre a “esperança da possibilidade”, vislumbro as mudanças sociais como um sonho possível.

Isto posto, desde as relações pedagógicas da primeira infância, passando pelas relações sociais intrínsecas ao ser humano, faz-se necessário o pensamento crítico para desenvolvimento da autorresponsabilidade sobre a conduta e o conflito, se identificando com ele e com as pessoas envolvidas para, assim, transformar.

A minha utopia não compreende a extinção do conflito, mas a percepção social de que o conflito é algo possível de ser solucionado pelo próprio cidadão, porque faz parte de suas relações sociais. Para tanto, vislumbro a mudança na forma de entendê-lo e lidar, construindo uma sociedade que deixe de transferir a responsabilidade da resolução dos conflitos para o Poder Judiciário, trazendo para si a autonomia e independência na criação de soluções eficazes, valendo-se dos meios adequados de solução de conflitos.



## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. *Um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí*. Tese de conclusão de Doutorado na Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

ALVES, Felipe Dalenogare. GOFAS, Faena Gall. O conflito e a sociedade: o resgate da autonomia de sua resolução por intermédio da mediação comunitária em contraponto à judicialização das relações sociais. *Revista de Direito da Cidade*, vol. 10, nº 4. ISSN 2317-7721 pp. 3012-3028.

BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. (2020). A crença no princípio (ou mito) da imparcialidade judicial. *Revista De Estudos Empíricos Em Direito*, vol. 7, nº 2, 203-223. <https://doi.org/10.19092/reed.v7i2.470>

CASARA, Rubens R. R. Vamos levar a imparcialidade judicial a sério? Justificando, 2019. Disponível em: < <https://www.justificando.com/2019/02/27/vamos-levar-a-imparcialidade-judicial-a-serio/>>. Acesso em: 20 ago.2021.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). *Justiça em Números 2019: ano-base 2018*. Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: [https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/08/justica\\_em\\_numeros20190919.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/08/justica_em_numeros20190919.pdf). Acesso em: 20 ago.2021.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conflito>. Acesso em: 06/08/2021.

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

*Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

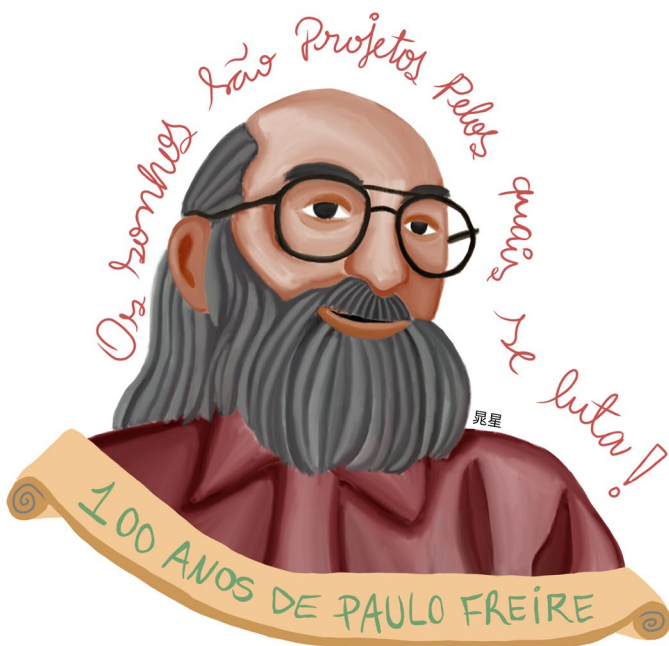
LIRA, Adriana. *Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: semeando justiça e pacificando violências*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 395-399, maio/ago. 2009.

ONU, Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> Acesso em 20 ago.2021.

*Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Disponível em: <[www.comitepaz.org.br/dec\\_prog\\_1.htm](http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm)> Acesso em 06/08/2021.

TARTUCE, Fernanda. Mediação de Conflitos: Proposta de Emenda Constitucional e Tentativas Consensuais Prévias à Jurisdição. *Revista Magister de Direito Civil e Processual Civil*/Ed. 82. Jan/Fev 2018, p. 5 – 21. Disponível em <http://www.fernandatartuce.com.br/wp-content/uploads/2021/04/Mediacao-CF-e-tentativas-previas-jurisdicao-Fernanda-Tartuce.pdf>. Acesso em: 06/08/2021.





**Cíntia Xavier // RJ, Brasil** “Esta pintura é inspirada no livro póstumo de Paulo Freire, de título “Pedagogia da Indignação”, publicado em 2000 pela Editora UNESP. Uma coletânea de cartas e outros escritos foi realizada para esta obra. A pintura faz referência a segunda carta, de título *Do direito e dever de mudar o mundo*, cujo trecho de importante destaque e valor é destacado abaixo: *A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.*”

# Paulo Freire e a política nacional de formação da CUT

**Jeter Gomes<sup>1</sup>**

Resumo // Este artigo é parte da minha dissertação de mestrado “Paulo Freire e a Política Nacional de Formação da CUT: identidades político-pedagógicas”, defendida em 2001, no Departamento de Educação: Currículo, da Faculdade de Educação da PUC-SP. O artigo tenta mostrar os pontos de influência e confluência entre a obra e a prática pedagógica de Paulo Freire e as publicações e a prática pedagógica da Política Nacional de Formação da CUT. Desse modo, tem-se como objetivo, nesse artigo, apresentar os pilares histórico-ideológicos que embasaram teoricamente as diretrizes político-pedagógicas da PNF-CUT, assim como, mostrar a relevância da influência do pensamento freireano na sua constituição. Para isso, fiz um resgate conceitual e sistematizei algumas ideias-forças que estão presentes em ambas.

Palavras-chave // formação sindical, Paulo Freire, CUT.

---

1 Graduado em Engenharia Mecânica (UFU), especializado em Economia do Trabalho e Sindicalismo (Unicamp) e mestre em Educação (PUC-SP). É poeta bissexto e consultor para assuntos de Projetos Sociais, Formação Sindical, Participação Social, Economia Solidária / Cooperativismo, Movimentos Sociais e Projetos Culturais.

## I- Introdução

Este artigo é parte da minha dissertação de mestrado “Paulo Freire e a Política Nacional de Formação da CUT: identidades político-pedagógicas”, defendida em 2001, no Departamento de Educação: Currículo, da Faculdade de Educação da PUC-SP. Ela é fruto de duas vertentes: minha experiência de nove anos trabalhando como assessor coordenador da Secretaria Nacional de Formação da Central Única dos Trabalhadores (SNF-CUT), 1986 a 1995, onde colaborei na formulação, estruturação e consolidação da Política Nacional de Formação da CUT (PNF-CUT) e da minha paixão e identificação político-pedagógico-ideológica com a obra de Paulo Freire.

Sempre se afirmou, no âmbito da PNF-CUT, que a obra do professor Paulo Freire havia influenciado de forma significativa a concepção político-pedagógica daquela importante Política da central sindical. No entanto, até o momento em que cursei o mestrado, ninguém havia sistematizado quais seriam os principais elementos de identidade entre a PNF-CUT e a obra do Patrono da Educação Brasileira. O objetivo principal do meu trabalho foi identificar esses aspectos político-pedagógicos que dão unidade a ambos.

Em minha pesquisa, constatei que as ideias do “Pedagogo da Indignação” haviam deixado marcas indeléveis na PNF-CUT, desde a sua criação enquanto política assertivamente planejada, até o seu momento de maturidade e consolidação, passando pelas suas indagações, questionamentos, dúvidas, tensionamentos e busca de caminhos. Ele próprio participou de várias atividades formativas nos espaços educativos da CUT, fazendo palestras, debates, seminários, consultorias, reuniões e conversas informais.

O artigo que segue tenta mostrar vários desses pontos de influência e confluência, dos quais eu sistematizei algumas ideias-forças. Desse modo, tem-se como objetivo, nesse artigo, apresentar os pilares histórico-ideológicos que embasaram teoricamente as diretrizes político-pedagógicas da PNF-CUT, assim como, mostrar a relevância da influência da concepção político-pedagógica de Paulo Freire na sua constituição.

Para isso, foi realizada a leitura cuidadosa de parte significativa da obra do “Pedagogo da Esperança”, com o qual tive o prazer de conviver, em algumas situações muito especiais e marcantes para mim; e das publicações da CUT, sobretudo aquelas relativas à PNF (revistas, textos para debate, relatórios de atividades,

planos anuais de trabalho, textos de apoio pedagógico, balanços anuais, entre outras), desde a sua fundação até o ano 2000, com pequenas atualizações para os dias de hoje. Assim, ao vislumbrar o arcabouço histórico-político-metodológico que constituiu a PNF-CUT foi possível delinear os traços marcantes da influência político-pedagógica de Paulo Freire.

## II – Conhecendo a política nacional de formação da CUT (PNF-CUT).

### *1 – O sindicalismo brasileiro e a educação dos trabalhadores*

Desde o início do século 20, passando pelas mais distintas concepções sindicais, o movimento sindical brasileiro sempre teve os olhos voltados para a educação do trabalhador. Com diferentes enfoques e nuances a educação do trabalhador também esteve presente no sindicalismo através de outras concepções: dos comunistas que atuaram desde os anos 1920 e hegemonizaram o sindicalismo no período que vai de meados dos anos de 1920 a 1964; do Trabalhismo de Getúlio Vargas que, por meio da sua estrutura sindical corporativa, se utilizou da educação como poderoso instrumento de propaganda e sedução para o seu ideário; e também da Igreja Católica, que historicamente sempre esteve presente no movimento sindical através de várias de suas instituições, umas mais conservadoras, outras mais progressistas, porém sempre tendo na educação do trabalhador uma das prioridades na sua inserção sindical.

Com o golpe militar de 1964, são desmanteladas quase todas as iniciativas de educação sindical em curso no país. No entanto, na segunda metade da década de 70, no processo de resistência à ditadura, são geradas várias experiências de educação popular, sobretudo nos bairros periféricos das grandes cidades, realizadas por entidades de apoio ao movimento popular (muitas das quais viriam a ser as ONG's de hoje) e de formação sindical na cidade e no campo, levadas a cabo pelas

oposições sindicais, que se aglutinariam no chamado “Novo Sindicalismo”<sup>2</sup> e mais tarde criariam a Central Única dos Trabalhadores.

À medida que essas oposições passaram a ocupar a direção dos sindicatos, por meio de vitórias em processos eleitorais, iniciaram um trabalho, no interior dos mesmos, de implantação de atividades formativas. Essas experiências são de grande número na primeira metade dos anos 1980<sup>3</sup>. No entanto, são dispersas, fragmentadas, com pouco contato entre si, para intercâmbio e construção de identidades e estruturas mais sólidas.

## 2 - A CUT e a formação dos trabalhadores

Em razão de toda a sua trajetória de criação, a CUT desde o início da sua existência teve uma preocupação com as questões relacionadas com a educação dos trabalhadores. Já no congresso de sua fundação (1983), essa preocupação está manifesta no estatuto ali aprovado, quando no seu Artigo 31, *sobre as Secretarias Nacionais e Instituto Nacional de Formação*, afirma: “A Direção Nacional organizará um Instituto Nacional de Formação encarregado de promover a nível nacional a formação sindical, profissional e política dos filiados à CUT.”

Era dado, assim, o primeiro passo para a construção de uma Política Nacional de Formação da CUT. Em 1984, no I Congresso Nacional da Central – I CONCUR – é criada a Secretaria Nacional de Formação – SNF, que passaria a realizar seminários e encontros de formação com o intuito de contribuir para a

---

2 Este termo foi cunhado para designar uma corrente de pensamento no interior do movimento sindical, que se opunha ao sindicalismo “pelego” e corporativo, herdado da ditadura de Getúlio Vargas, consignado na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, e que teve inspiração na “Carta del Lavoro”, de Mussolini. Esta corrente defendia, entre outras, as ideias de um sindicalismo classista e independente dos patrões, das religiões, dos partidos políticos e do Estado; um sindicalismo que apostava no confronto para a negociação com os patrões e o governo; de liberdade de atuação na representação dos trabalhadores, inclusive no interior dos locais de trabalho; um sindicalismo de massas, de lutas e construído pela base dos trabalhadores; o fim da estrutura e do imposto sindical vigentes; a redemocratização do país e a distribuição da renda e das terras de forma mais justa.

3 As mais significativas ocorreram nas seguintes entidades: Metalúrgicos de São Bernardo do Campo (SP), Metalúrgicos de João Monlevade (MG), Bancários de São Paulo (SP), Telefônicos de Minas Gerais (MG), Trabalhadores Rurais de Santarém (PA), Químicos de São Paulo e do ABC paulista (SP), Sapateiros de Franca (SP), Trabalhadores Rurais de Minas Gerais (MG), Trabalhadores Rurais de Pernambuco (PE), Trabalhadores da Alimentação do Rio Grande do Sul (RS) e na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, Contag. Nas oposições sindicais destacou-se, entre outras, o trabalho da Oposição Sindical Metalúrgica da Cidade de São Paulo.

consolidação da entidade sindical recém-criada. Na sua segunda gestão, no início de 1987, a Executiva Nacional da CUT define o seu “Plano Geral de Ação” para aquele ano, que era composto por cinco prioridades: campanha nacional de lutas, Assembleia Nacional Constituinte, implantação da estrutura sindical cutista, organização sindical e **formação sindical** (o grifo é meu). Naquele ano, começou a se estruturar a Política Nacional de Formação - PNF, como uma política estratégica, planejada e permanente.

### *3 – A Política Nacional de Formação da CUT*

Hoje, a Política Nacional de Formação é uma das mais estruturadas das políticas da CUT e tornou-se uma referência não só no Brasil como em outros países, no meio sindical. Em razão disso, a CUT foi convidada várias vezes a fazer exposições, palestras, seminários, assessorias e consultorias, sobre sua Política de Formação, em países da Europa, África, e América do Sul, além dos EUA, entre outros. Esta é uma conclusão decorrente não somente de avaliações políticas que são feitas no interior da própria CUT e do sindicalismo brasileiro e internacional, mas também de um trabalho de dois anos de pesquisa, denominado “Avaliação Externa da Política de Formação da CUT”, que foi realizado por um grupo de quatro pesquisadores brasileiros<sup>4</sup>, acrescido de um pesquisador holandês<sup>5</sup>. Este trabalho de avaliação externa, encomendado pela CUT e seus principais parceiros internacionais, foi um rico e profundo processo de avaliação da PNF-CUT de maneira externa e autônoma e resultou num livro com o mesmo nome do projeto (Editora Xamã, São Paulo, 1997).

Naquele trabalho, os avaliadores afirmam que “É notável a constante atenção dedicada pela PNF às questões metodológicas<sup>6</sup>, seja em relação ao processo de ensino e aprendizagem, seja no tocante ao projeto cutista de sociedade”.

A PNF é uma política que tem vários elementos definidos, consolidados, mas em permanente processo de reavaliação, tais como: papel e objetivos,

---

4 Isaura Belloni (professora aposentada da Universidade de Brasília), Sílvia Manfredi (Universidade Estadual de Campinas), Rogério Valle (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Luiz Eduardo Wanderley (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

5 Fritz Wils, do Instituto de Estudos Sociais, Haia.

6 É importante assinalar aqui que a PNF-CUT utiliza o conceito “metodologia” ou “concepção metodológica” para expressar um significado semelhante ao conceito de pedagogia ou concepção pedagógica.

princípios, prioridades (temáticas e de público alvo), instâncias de decisão e gestão, e rede de formação.

A PNF possui um conjunto de **princípios**, aprovados em instâncias, que abarca desde questões ideológicas, político-pedagógicas, até outras de caráter mais organizativo, de forma de funcionamento da Rede Nacional, passando pela maneira de se relacionar com as outras políticas e instâncias da CUT e outros atores sociais.

Esses princípios evoluíram com o tempo e hoje eles definem que a Formação cutista deve ser: uma formação classista e de massas; democrática, pluralista e unitária; unificada e descentralizada; preocupada com a integralidade do ser humano; instrumento de reflexão crítica e de libertação; contra todas as discriminações; portadora das dimensões: ideológica, política e técnica; e indelegável.

A **Rede Nacional de Formação** é formada pela Secretaria Nacional de Formação, pelas 27 Secretarias Estaduais de Formação (SEF), pelas secretarias ou departamentos de formação dos sindicatos, pelas secretarias de formação da estrutura sindical vertical<sup>7</sup> (federações e confederações) da CUT e pelas seis escolas orgânicas<sup>8</sup> de formação, que são:

- Escola Chico Mendes na Amazônia, em Manaus, que abrange os estados da Região Norte;
- Escola Nordeste Marise Paiva de Moraes, em Recife, que abrange os estados da Região Nordeste;
- Escola Centro-Oeste Apolônio de Carvalho, em Goiânia, que abrange os estados da Região Centro-Oeste;
- Escola Sindical 7 de Outubro, em Belo Horizonte, que abrange os estados de MG, ES e RJ;

7 A estrutura vertical do sindicalismo representa a organização dos trabalhadores de uma única categoria, ou de um setor da economia, em sindicatos, federações e confederações. A estrutura horizontal significa a organização dos trabalhadores de todas as categorias num só órgão de classe, no caso as CUT's estaduais e a CUT nacional.

8 As escolas orgânicas estão vinculadas à CUT nos seus aspectos administrativo e financeiro, na composição da direção e nas prioridades a serem trabalhadas. Há outras instituições com as quais a CUT estabelece parcerias, por meio de convênios, para desenvolver atividades de formação, e que não são orgânicas à Central.

- Escola Sindical São Paulo, em São Paulo, que abrange o estado de São Paulo; e
- Escola Sindical Sul, em Florianópolis, que abrange os estados da Região Sul.

Os formadores da Rede localizam-se nessas escolas, mas também nos órgãos responsáveis pela Política de Formação dos sindicatos, federações e confederações cutistas e das CUTs estaduais.

## III – Paulo Freire e a PNF-CUT

### *1 – O momento pré-CUT*

A história de criação da CUT nos remete ao final dos anos 1970, quando da eclosão do chamado “Novo Sindicalismo”.

O regime militar imperante no país desenvolvia a sua estratégia de abertura política lenta, gradual e segura, sem que isso significasse a incorporação dos trabalhadores nas grandes decisões relativas aos rumos da nação. A esquerda tradicional havia sido derrotada política e militarmente em meados dos anos 1970 pela truculência da ditadura e a maioria dos seus quadros encontrava-se no exílio e nas prisões. No entanto, surgiam, nos grandes centros urbanos e em polos de concentração de trabalhadores, vários movimentos sociais que lutavam contra o arrocho salarial, contra a carestia de vida e por liberdades democráticas.

Estes movimentos tinham forte influência da Igreja Católica progressista, por meio das Comunidades Eclesiais de Base – CEB – que se inspiravam na Teologia da Libertação; de “grupos de militantes desgarrados, dispersados com a desarticulação das organizações de esquerda” que, no dizer de Sader (1988), “... iam buscar novas formas de ‘ligação com o povo’, alternativas ao vanguardismo derrotado...” e lideranças sindicais que surgiam em vários pontos do país preconizando um sindicalismo radicalmente distinto daquele praticado desde 1964 pelos chamados “pelegos”, que eram uma espécie de extensão, na área sindical, do regime autoritário vigente. Essas lideranças sindicais se autodenominavam “combativos”, pois tinham posições antagônicas às políticas dos governos da Ditadura Militar e



se encontravam nas oposições sindicais ou, em raríssimas exceções, nas diretorias de alguns poucos sindicatos. À medida que esses sindicalistas se articulam e começam a construir pontos de identidade na sua concepção e prática sindical, passam a constituir o denominado “novo sindicalismo”.

De acordo com Jácome Rodrigues (1997, pág. 87):

[...] é essa união entre católicos<sup>9</sup>, esquerda e sindicalistas que aproximará os dois grupos responsáveis pela reinserção dos trabalhadores na esfera pública: os sindicalistas de São Bernardo e a Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. A confluência daquelas três correntes (e também suas tensões) desembocará na organização da Central Única dos Trabalhadores, a CUT.

Esta central sindical foi fundada à revelia das leis da época, uma vez que o regime de exceção vigente proibia a criação de organismos intersindicais. No congresso de sua fundação, a CUT aprovou o seu estatuto (CUT: I CONCLAT, 1984, pág. 178) onde se define como:

[...] uma central sindical unitária, classista, que luta pelos objetivos imediatos e históricos dos trabalhadores, tendo a perspectiva de uma sociedade sem exploração, onde impere a democracia política, social e econômica. Seu princípio fundamental é a defesa intransigente dos direitos, reivindicações e interesses gerais e particulares dos trabalhadores brasileiros bem como do povo explorado.”

## *2 – Auscultando as aspirações da “base”*

É interessante notar que no período que precede a criação da CUT há um movimento simultâneo das três correntes constitutivas tanto da Central quanto do

---

9 A Igreja Progressista, sobretudo após as Conferências Episcopais Latinoamericanas - CELAM - de Medellín (196) e Puebla (1979), quando faz a “opção preferencial pelos pobres”, e com o advento da Teologia da Libertação, rompe com a barreira imposta pelo ateísmo comunista e se aproxima do ideário marxista, tendo-o como referência para explicar a sociedade capitalista e a exploração dos trabalhadores pelas classes dominantes, por meio da mais valia. Essa aproximação se dará em inúmeros trabalhos de educação popular, de formação sindical e na construção da CUT e do Partido dos Trabalhadores.

Partido dos Trabalhadores (igreja progressista, esquerda tradicional e sindicalismo combativo), fundado em 1980, em direção às chamadas “bases”, na busca de captar os seus anseios e transformá-los em motor da luta social, por meio de novas práticas sociais, principalmente da “educação popular”.

O trabalho de formação no campo da Igreja, segundo Nascimento (1994) se dava “... sobretudo nas pastorais: Comissão Pastoral da Terra – CPT (1973), Comissão Indigenista Missionária – CIMI (1975) e Comissão Pastoral Operária – CPO (1978), articuladas com os Centros de Educação Popular.” A igreja, que já possuía uma larga tradição de “educação popular”, intensifica este trabalho, influenciada pela Teologia da Libertação, a partir da II Conferência Episcopal Latinoamericana de Medellín (1968) onde fazia a sua “opção preferencial pelos pobres”. Sader (1988) afirma que na cidade de São Paulo no “... ano de 1971 constituíam-se equipes de ‘educação popular’ na periferia sul, para promover a alfabetização segundo o método Paulo Freire, proibido pelo regime militar.” E assim, se multiplicaram pelo país experiências de “educação popular” a partir da realidade concreta das pessoas em seus locais de trabalho e de moradia. Buscou-se um processo de conscientização a partir de lutas por saúde, saneamento básico, moradia, transporte, educação e outras questões que atingiam o cotidiano nos bairros e especificidades relativas às condições de trabalho e salários no interior das empresas.

No campo das esquerdas tradicionais, que se encontravam estilhaçadas, havia um processo de profunda reflexão e autocrítica na busca de se compreender os motivos da derrota recentemente sofrida. E um dos aspectos presentes era o distanciamento que as organizações guardavam das massas populares. Era a constatação de que a matriz marxista, por mais correta que pudesse estar na sua lógica discursiva, por si só não garantia a adesão do povo pobre e excluído às suas ideias revolucionárias. Tornava-se necessária uma nova prática político-social que fosse elemento de intermediação para a aproximação dos militantes com o povo explorado e sofrido. Muitos desses militantes inspirados pelo pensador e político italiano Antonio Gramsci e suas ideias sobre cultura popular, vislumbravam uma nova perspectiva de atuação política que os inserisse no seio da população. “Mas o fato...”, nos diz Sader (1988, p. 167),

[...] é que, nessa ‘ida ao povo’, buscando ajudar num processo de fazer despertar a ‘consciência crítica’, o método Paulo Freire esteve mais

presente que os escritos de Gramsci, ‘Que fazer?’, de Lenin, os livrinhos de Mao ou o ‘Revolução na revolução’, de Debray, de meteórica carreira.”

E é na questão mais pragmática, mais prática, da relação dos militantes com o cotidiano das bases que Sader (1988, idem) encontra a explicação da prioridade do trabalho baseado nos ensinamentos de Paulo Freire, pois...

[...] De um lado porque um meio dominante de ‘ligar-se ao povo’ foi através de processos educativos, a começar pela alfabetização” [...] de outro lado porque através do método Paulo Freire abria-se um lugar para a elaboração crítica e coletiva das experiências da vida individual e social dos educandos. Afinal, deixando-se de lado as polêmicas filosóficas, os militantes encontravam orientações educacionais que não estavam muito distantes das formulações de Gramsci. (Sader, 1988, p. 167)

E, sobre esta questão o autor conclui: “Não pretendo dizer com isso que a ‘educação popular’ tenha sido em todas as partes a forma dominante da ‘nova relação’ da esquerda com seu público, mas creio que ela deu o paradigma.”

No movimento sindical, os precursores do que viria a ser o “novo sindicalismo” também faziam um movimento de “ida às bases”, pelas próprias características desta concepção que sempre defendeu a consulta às bases – de onde extraíam a sua pujança de sindicalismo emergente – como método de ação sindical que representasse as verdadeiras aspirações dos trabalhadores. Esta visão foi de tal modo marcante naquele momento que se transformou numa forte palavra de ordem - A CUT é pela base - no processo de criação da Central e mais tarde viria a batizar uma das suas correntes internas, a CUT Pela Base. Além de caracterizar a ação sindical daquele momento, por meio de assembleias, passeatas, atos públicos, greves, operações tartaruga, entre outras, essa maneira de pensar e fazer sindicalismo vai influenciar fortemente as atividades de formação sindical que se desenvolviam então.

“De 1975 a 1979 [...]”, de acordo com Sílvia Manfredi (1996), “[...] despontam no interior do movimento sindical, algumas iniciativas formativas de entidades sindicais planejadas em função de suas demandas e necessidades.”

Ainda segundo Manfredi (1996), “[...] o movimento de rearticulação e renovação do movimento sindical brasileiro, iniciado com as greves de 78/79, inaugurou um outro padrão no modo de conceber e fazer a educação em entidades sindicais.”

Foi marcante o papel da “educação popular” naquele momento de resistência à ditadura, onde os partidos políticos de esquerda estavam proscritos, a liberdade de imprensa estava cerceada, o sindicalismo combativo que emergia era vigiado de perto pela repressão e muitos quadros que se opuseram ao regime ainda amargavam a prisão e o exílio. Ela certamente não foi o único elemento constitutivo da ascensão do papel dos trabalhadores no processo de redemocratização do Brasil, mas inegavelmente deu uma contribuição inestimável para a ruptura com antigas práticas políticas e o redirecionamento no *pensar e fazer* dos movimentos sociais em nosso país. De acordo com Pontual (1996), “É em um contexto, assim marcado por esse movimento de reelaboração discursiva, que faz aflorar uma **dimensão pedagógica da política** (grifos do autor)” e enquanto um “momento *estratégico* (porque passa a ser constitutivo da estratégia política e porque assume nela um lugar estratégico), em que ocorre uma redescoberta de Paulo Freire e de seu método pedagógico.” (Veras, 2002).

Para Fischer (2000, pág. 87),

Marxistas e católicos trabalhando juntos nesses centros (de educação popular), encontraram em Gramsci e em Paulo Freire, referenciais teóricos importantes para explicar a realidade e construir estratégias de engajamento social da base, em que o educativo tinha um lugar privilegiado. ‘Educar-organizar-agir’ formaram um trinômio essencial de qualquer estratégia política e educativa num contexto de reorganização de entidades representativas dos trabalhadores e outros setores das classes populares.

Portanto, as três vertentes políticas que foram fundamentais para a constituição da CUT priorizaram um trabalho com as bases sociais a partir da Educação Popular. E Paulo Freire e sua obra foram, certamente, os principais inspiradores dessa nova prática em gestação.

### ***3 – Paulo Freire e a Concepção Metodológica de Formação da CUT***

Infelizmente, a academia ainda não pesquisou suficientemente esta riquíssima experiência de educação não formal e que se trata de uma política de abrangência nacional e bem estruturada em seus vários elementos. Há, no entanto, uma série de publicações da própria PNF e algumas outras sobre ela, que nos oferecem uma boa visão sobre o trabalho desenvolvido.

Uma leitura dos documentos e publicações da PNF nos mostra o quanto é sensível a preocupação desta política da CUT com a construção de um projeto político-pedagógico que seja coerente com o projeto político-sindical da Central.

Desde o primeiro Plano de Trabalho da SNF, de 1987, já ficava evidente uma preocupação não apenas com os conteúdos a serem trabalhados, mas também a maneira como os mesmos deveriam ser abordados. Este documento (p. 02) afirma que:

A metodologia de Formação da CUT deve ser tratada como elemento essencial do processo de formação. A metodologia de formação para os trabalhadores parte do princípio que a teoria nasce da prática (atual e acumulada ao longo da história das lutas, em âmbito nacional e internacional), devendo ser usada, portanto, como ferramenta de análise. A metodologia deve se orientar por uma linha onde os participantes são sujeitos do processo, desenvolvendo o raciocínio, permitindo o aprendizado coletivo das experiências, envolvendo o processo de criação e recriação do conhecimento (a prática resulta numa teoria, que é aplicada a uma nova prática).

Para Veras (2002, p. 03):

[...] *a questão metodológica* se impôs na experiência de formação sindical cutista, imprimindo-lhe uma marca *fundante, estruturante*. Mais do que isso, sua emergência está na base mesma do surgimento do ‘novo sindicalismo’. Nesse sentido, é anterior à própria CUT e à PNF. Queremos dizer com isso que *a questão metodológica*, do modo como se colocou na experiência sindical cutista, é um fenômeno especial na história do sindicalismo e da formação sindical no país. Portanto, não é algo inerente,

constitutiva por si só, da ideia de formação sindical. É uma invenção histórico-sócio-política. Um momento fundante de uma experiência social.

E onde a PNF foi buscar inspiração para o seu projeto político-pedagógico?

A concepção metodológica de formação levada à prática pela PNF-CUT, certamente recebeu influências de outras concepções já existentes e de experiências consolidadas de educação popular, tanto no Brasil quanto em outros países. Essas referências trouxeram para o caldeirão da prática pedagógica da CUT pitadas de seu tempero com prováveis identidades e também pontos divergentes, mas é inegável a profundidade que a obra e a prática pedagógica de Paulo Freire impregnaram a experiência de formação sindical da CUT.

Em 1988, um dos eixos prioritários do Plano de Trabalho da SNF passa a ser o Desenvolvimento de uma Linha Metodológica de Formação da CUT e são oferecidos cursos de formação de formadores, em convênio com o Instituto Cajamar. No início de 1989, realiza-se o I Seminário Nacional de Metodologia, promovido pela SNF. Vários educadores populares como, por exemplo, Marcos Arruda, Frei Betto e Pedro Pontual, são convidados a expor suas ideias sobre o tema. O registro do seminário foi feito através do primeiro número da revista *Forma e Conteúdo*, publicado pela SNF em fevereiro de 1990.

Neste número da revista, o editorial assinado pelo então secretário nacional de formação, Jorge Lorenzetti, ao fazer um balanço de três anos de implantação da PNF, esclarece que:

Fomos beber de outras fontes, sobretudo das experiências acumuladas pelo movimento popular, seja de outros países da América Latina, seja do Brasil durante a resistência à ditadura militar, tendo em Paulo Freire um manancial inesgotável. Buscamos a aproximação com várias entidades de apoio e nos abrimos à troca de informações e experiências para todo o Brasil.

Esta afirmação é reiterada em outra publicação da SNF-CUT (2000, p. 29 e 30), para quem:

A metodologia aplicada pela formação da CUT foi fortemente influenciada pelas diversas experiências desenvolvidas por ONGs e Centros de

Assessoria, no campo da chamada educação popular. A chamada ‘pedagogia do oprimido’ do educador Paulo Freire, e a sua proposta de uma educação libertadora e transformadora, sempre foi uma forte referência para o desenvolvimento da proposta metodológica praticada pela CUT.

Desde o início da estruturação da PNF, os aspectos relacionados com a concepção metodológica de formação sindical a ser desenvolvida pela CUT, tiveram um papel de destaque no seu interior. Sempre se buscou uma forma alternativa de processo educativo, que fosse distinta do que Paulo Freire chamou de “educação bancária”. Vários documentos publicados no interior da PNF dizem da busca de uma concepção metodológica de formação sindical que desse “uma consciência crítica ao trabalhador”, por meio de um “processo de construção coletiva do conhecimento”, onde “o saber do educando deve ser respeitado e valorizado pelo educador”. Ao longo desses anos têm sido desenvolvidas várias atividades (cursos, seminários, debates) e publicações a respeito do tema pelos diversos componentes da Rede Nacional de Formação, sobretudo pelas escolas orgânicas, citadas anteriormente.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1975, p. 95 e 96), pontua que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência *intencionada* do mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Essa concepção de se ter nas relações sociais e na prática social a referência para o processo educativo, marca muito a PNF e percebe-se aí grande influência dos textos de Oscar Jara, publicados pelo Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae - CEPIS, acerca da Concepção Metodológica Dialética, que tem três princípios básicos: 1) A prática social é a fonte dos conhecimentos; 2) A teoria está em função do conhecimento científico da prática e serve como guia para a ação transformadora; e 3) A prática social é o critério da verdade e o fim último de todo o processo de conhecimento.

No processo de Avaliação Externa da Política de Formação da CUT (1997), já citado anteriormente, um dos aspectos analisados foi a concepção metodológica da formação cutista. Em relação a este aspecto a Comissão de Avaliação concluiu que:

[...] são os seguintes os princípios básicos da concepção metodológica cutista: reconhecimento e aproveitamento da experiência dos participantes e de seu contexto social; construção coletiva do conhecimento e conseqüente superação da tradicional hierarquia do saber; interação teoria / prática; afinidade com a concepção cutista de sociedade.

A mesma comissão levanta uma interessante questão para ser investigada: a necessidade de se esclarecer “se a concepção metodológica cutista constitui-se em uma posição original, com princípios próprios, ou se ela é uma aplicação de princípios gerais de educação popular.” E, na parte de recomendações daquele trabalho, sugere que “Deve-se realizar a sistematização e fundamentação de sua [da PNF] proposta metodológica.”

No livro *Avaliação Externa da Política Nacional de Formação da CUT*, resultante desse processo de avaliação externa, Luiz Eduardo Wanderley<sup>10</sup> analisando um texto sobre “Concepção de Educação e Concepção Metodológica” publicado na revista *Forma e Conteúdo*, número 6, de maio de 1994, pág. 185, assinala que:

Podem-se sinalizar [...] categorias analíticas da matriz marxista<sup>11</sup>, do método de conscientização de Paulo Freire e do método da ‘formação

10 Que atuou no projeto homônimo, já citado, como consultor especialista em Educação Popular.

11 A matriz marxista foi levada a cabo, sobretudo, pelos grupos clandestinos de esquerda, muitos remanescentes da luta armada, que realizavam um trabalho de formação de quadros, de maneira muito restrita, em razão da repressão política que existia no país. Faziam uma análise crítica do capitalismo e da maneira de reprodução do capital, por meio da extração da mais-valia do trabalho assalariado. Propunham a propriedade coletiva dos meios de produção, o comunismo, como modelo de sociedade, sendo o socialismo uma etapa intermediária. Para se atingir essa etapa deveria ser realizada a revolução proletária, uma vez que essa era a classe revolucionária, e implantada a ditadura do proletariado. Para isso, era necessário formar a vanguarda operária. Originalmente esta matriz trabalhava com uma concepção determinista, fatalista, da história: o socialismo é inevitável. Daí derivou uma concepção pedagógica com traços mecanicistas e dogmáticos, onde o conhecimento já estava dado. Era só reproduzi-lo. No entanto, foi uma importante corrente de pensamento, e com a vertente que segue o pensador italiano Antonio Gramsci, ela vai se aproximar mais da realidade concreta das populações marginalizadas. Também da sua aproximação com o cristianismo, na Teologia da Libertação, produz-se um profundo mergulho no interior dos movimentos sociais e uma prática pedagógica muito fértil. O próprio Paulo Freire sempre se definiu como cristão e marxista. Remanescentes desta corrente de pensamento vão influenciar significativamente nas concepções político-ideológicas da CUT e do Partido dos Trabalhadores – PT.



na ação’, gestado pela Ação Católica Especializada nos anos 50-60 e reelaborado pelas CEBs e pastorais populares no método denominado Ver-Julgar-Agir<sup>12</sup>. Somente o uso de instrumentos mais finos de avaliação institucional permitirá aferir se esta metodologia continua fragmentada ou caminha no sentido de uma configuração mais unitária.

Para Manfredi (1996, pág. 171), são três as grandes matrizes que...

[...] balizaram a construção do ideário, dos projetos e das práticas pedagógicas no campo do chamado ‘novo sindicalismo’ [...] a matriz marxista, aquela emanada da chamada educação popular e, por último, a matriz da pedagogia freiriana.

As influências são muitas, as matrizes constitutivas são diversas e ainda há um trabalho significativo a ser feito que possa contribuir para se identificar os princípios pedagógicos que alicerçam o discurso e a prática formativa da PNF, pois se percebe que há uma grande lacuna no que concerne à conceituação da concepção metodológica que embasa o desenvolvimento das atividades de formação da PNF, bem como da sistematização da prática pedagógica nelas contidas. Este aspecto já havia sido detectado pelo grupo de pesquisadores que realizou a avaliação externa da PNF e que nas conclusões do seu trabalho diagnosticaram que há “limitações de caráter conceitual e operacional, além de referências difusas à pedagogia transformadora, demandando assim a sistematização das experiências e a realização de pesquisas relacionadas com as abordagens comumente empregadas nos estudos sobre Educação Popular.

No entanto, há um ponto de grande confluência em todas as análises até aqui realizadas sobre a concepção metodológica da PNF: é inegável que as ideias do educador Paulo Freire deram uma grande contribuição para a construção dos pilares político-pedagógicos que a sustentam. O próprio livro sobre a Avaliação Externa da PNF, já citado, é dedicado “[...] ao grande e saudoso educador Paulo

---

12 Método de educação e ação, utilizado pela igreja católica nas décadas de 50 e 60 e que pressupunha esses três momentos. O “ver” significa fazer um levantamento dos problemas enfrentados pelos trabalhadores na sua vida cotidiana para que sejam analisados, e as suas causas compreendidas. O “julgar” compreende um segundo nível de reflexão, onde se irá fazer uma apreciação de valores desses problemas a partir de um referencial teológico. E no “agir” é onde se levantam propostas, formas de intervenção e encaminhamentos concretos de ações a serem implementadas para resolvê-los

Freire, que muito influenciou na concepção metodológica de educação da Política Nacional de Formação da CUT”.

Portanto, a pesquisa que desenvolvi nos anos de 1999 e 2000, no meu curso de mestrado, somada à minha experiência como educador e assessor da PNF durante nove anos, de 1986 a 1995, buscou localizar e resgatar algumas *ideias-forças* presentes nas identidades entre o pensamento freireano e a concepção metodológica de formação implantada pela PNF-CUT. Este trabalho se deu de maneira a captar os pontos de identidade entre a obra de Freire e o que professam os documentos da PNF e os depoimentos de seus formadores, dirigentes e assessores.

De fato, são várias as *ideias-forças* que estão presentes no pensamento freireano e nos documentos e outras publicações da PNF e também nos questionários e entrevistas realizadas com integrantes da sua Rede Nacional. Ainda que elas não estejam sistematizadas num corpo teórico bem acabado, ainda que estejam dispersas e sem um tratamento mais refinado, são encontradas em diversos lugares, nos textos e nas falas dos componentes da Rede de Formação.

O que eu busquei nesta pesquisa foi identificar aqueles que, sob a minha ótica, são os principais elementos de identidade político-pedagógica entre a obra do pedagogo e as propostas da PNF-CUT. Não há aqui nenhuma pretensão de apresentar um levantamento definitivo dessas intersecções. Entendo que cada olhar sobre essa questão poderá vislumbrar outro conjunto de *ideias-forças* ou distintas maneiras de conceituá-las ou reagrupá-las. Apenas quero dar a minha contribuição para essa investigação e sistematização segundo o meu prisma de visão. Portanto, apresento a seguir os frutos da colheita deste meu trabalho, listando as *ideias-forças* que identificam a obra e a prática pedagógica de Paulo Freire e as publicações e a prática pedagógica da Política Nacional de Formação da CUT. O aprofundamento de cada uma delas é assunto para outro artigo. Seguem:

- a. A educação como instrumento de libertação.
- b. A formação integral do ser humano.
- c. A prática social como referência para a formação.
- d. A relação dialética entre teoria e prática: a práxis.
- e. A valorização do saber do educando.

- f. A construção coletiva do conhecimento.
- g. O diálogo como condição necessária para a formação: a dialogicidade.
- h. A consciência do inacabamento do ser humano.

## IV – Considerações finais

Minha pesquisa me faz crer de forma inequívoca que há uma grande influência e identidade entre a obra de Paulo Freire e a Política Nacional de Formação da CUT. Desde a concepção de mundo, onde a Educação é vista como instrumento de libertação social, até a construção coletiva do conhecimento, passando pela práxis e pela relação dialógica entre educador e educando. A paridade de conceitos se estende por outras ideias-forças. Dá para afirmar também que o pensamento freireano influenciou até mesmo no processo de construção da CUT, uma vez que as três vertentes sociais que afluíram para a criação da Central, tiveram no trabalho de base a sua pedra angular. E esse trabalho se engendrou sobretudo a partir da visão educativa do Pedagogo da Autonomia.



## V - Referências bibliográficas

CUT - Nacional. A Formação em Movimento – Formação de Formadores: a Prática Metodológica da CUT. Caderno publicado pela CUT, São Paulo, outubro de 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação Externa da Política Nacional de Formação da CUT. Editora Xamã, São Paulo, agosto de 1997.

\_\_\_\_\_. Conclusões Finais dos Trabalhos de Grupos da I Conferência da Política Nacional de Formação da CUT. SNF, mimeo, Belo Horizonte, novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Forma e Conteúdo, números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Revista publicada pela Secretaria Nacional de Formação da CUT, São Paulo, fevereiro de 1990 a agosto de 2000.

\_\_\_\_\_. Manfredi, Sílvia Maria. A “Formação de Formadores” nas Escolas Sindicais da CUT (um esboço inicial de sistematização). Mimeo, São Paulo, abril de 1996.

\_\_\_\_\_. Planos Nacionais de Formação de 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999. Publicações da Secretaria Nacional de Formação da CUT.

\_\_\_\_\_. Relatório do Seminário Nacional sobre Concepção e Prática Sindical e Experiências de Formação Sindical. Fase Nacional, Rio de Janeiro, 1987.

\_\_\_\_\_. Revista Política Nacional de Formação - história, princípios, concepção e organização nacional. SNF, São Paulo, agosto de 2000.

\_\_\_\_\_. I CONCLAT- I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora. Tempo e Presença Editora, Rio de Janeiro, 1984.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Caminhos da Construção da Formação de Formadores, in Formação de Formadores para a Educação Profissional - a experiência da CUT, 1998/1999. Rocha Gráfica Editora, Florianópolis, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido - 2ª edição. Afrontamento, Porto - Portugal, 1975.

JARA, Oscar. *Concepção Dialética da Educação Popular*. Texto de apoio nº 2, Cepis, São Paulo, 1985.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Formação Sindical no Brasil - História de Uma Prática Cultural*. Escrituras Editora, São Paulo, 1996.

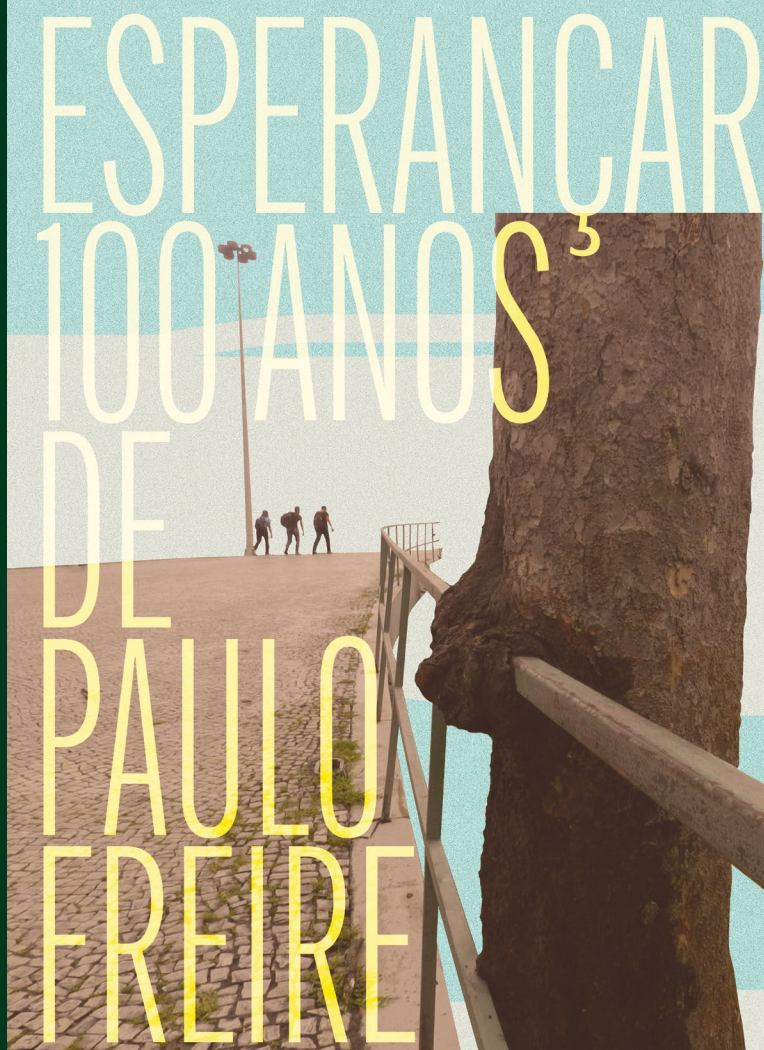
NASCIMENTO, Cláudio. No artigo *A 'formação' da formação sindical da CUT*, revista *Forma e Conteúdo* nº 6, pág. 11, publicada pela Secretaria Nacional de Formação da CUT, maio de 1994.

PONTUAL, Pedro de Carvalho. *Desafios pedagógicos na Construção de uma relação de parceria entre Movimentos Populares e o Governo Municipal da cidade de São Paulo na gestão Luiza Erundina: a experiência do MOVA-SP 1989-1992*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RODRIGUES, Iram Jácome. *Sindicalismo e Política – A Trajetória da CUT*. Scritta, São Paulo, 1997.

SADER, Éder. *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*. Paz e Terra, São Paulo, 1988.

VERAS, Roberto. *O Fio da Meada Por um Fio - A Questão Metodológica e a Formação Sindical Cutista: origens e perspectivas*. Mimeo, 2002.



# ESPERANÇAR 100 ANOS DE PAULO FREIRE

**Luan Freitas // RJ, Brasil** “Esse é um tipo de trabalho que é a imagem fala por si só. A figura, que é um recorte de uma fotografia que realizei ao entorno do MAM/RJ. Traduz em bom tom, como a emblemática árvore significa o Esperançar. Toda sua transformação para se manter erguida diante das adversidades, é justamente o que lhe dá a força para continuar sonhando e sustentando suas dores, e porque não, juntamente erguer e dar apoio a caminhada de outros. Ainda, como análise do leiaute, insere-se um encaixe tipográfico que pareceu nascer um para o outro, onde uma fonte alta e de tamanho grande, reserva um espaço para enfatizar aqueles que caminham e aquela abrilhanta sua força.”

# Paulo Freire e o caráter revolucionário da Pedagogia do Oprimido

Karina da Silva Bispo<sup>1</sup>, Raul Wallace Amorim Carvalho<sup>2</sup> e Rafael Pereira Lobo<sup>3</sup>

Resumo // Com o centenário (2021) de Paulo Freire e as perseguições ideológicas travadas para com o autor instalou-se uma disputa de narrativas que dentre elas a caracterização de Paulo Freire como um pensador pós-estruturalista, por este cenário objetiva-se problematizar a obra Pedagogia do Oprimido (2011) do autor, com intento de analisar seu caráter revolucionário e aferir a presença de características da filosofia epistemológica do materialismo histórico dialético, uma vez que, por distintas literaturas, caracteriza-se o autor como um pensador existencialista, fenomenológico, antimarxista. Para refutá-las, o artigo se alicerça na pesquisa qualitativa bibliográfica do livro supracitado em comunhão com a obra Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992). Estrutura-se assim dois eixos de análise: caracterizar a falsa dicotomia entre subjetivo e objetivo e elucidar o referencial teórico por meio da análise dos capítulos da Pedagogia do Oprimido.

Palavras-chave // Pedagogia do Oprimido; Paulo Freire; Pedagogia da Esperança.

---

1 Militante do Levante Popular da Juventude e da Consulta Popular. Graduada no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba.

2 Professor de ciências da natureza da rede estadual de São Paulo e graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

3 Professor de ciências da natureza da rede estadual de São Paulo e graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

## Introdução: “o caminho se faz caminhando”

Se a minha palavra não fosse refundada eu não poderia sofrer a experiência da refundação da palavra no silêncio absoluto.  
(Paulo Freire)<sup>4</sup>

Em “O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social” (FREIRE, HORTON. 2003) a práxis da dialética se expõe ao leitor uma vez que elucida a reflexão em torno da relação da construção dos sujeitos na medida em que se estabelecem na história, ou seja, na medida que uma ação para a transformação ocorre, os sujeitos nela envolvidos são transformados. Por isto, o ensejo de que “muitos de nós estejamos apreendendo como é difícil fazer história, e como é importante apreender que nós estamos sendo feitos pela história que fazemos no processo social dentro da história (FREIRE; HORTON, 2003, p. 204)” explicita a dialética do viver humano em comunhão social.

É nesta perspectiva que Paulo Freire, como ser histórico, em constante processo de tese, antítese e síntese, reconhece a ingenuidade da escrita de seus primeiros textos. Obras estas que encontram uma limitação profunda em entender o caráter político da educação como também a estrutura de classes que a envolve. Por vezes, são estes os textos usados para alicerçar pensamentos filosóficos fundamentados na perspectiva do niilismo, epistemologia estruturalista ou pós-moderna.

Uma vez feita a devida ratificação, a escrita de Freire ganha contornos revolucionários fortemente demarcados. Neste processo o autor compreende a educação como um ato político e afirma que não existe uma prática neutra, como também confirma a existência de diversos projetos ideológicos que estão em disputa na sociedade.

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos essa clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade

4 MELLO, Thiago de. POESIA. In Dicionário Paulo Freire. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 373 – 374, 2019.



de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1987, p. 27, grifos do autor APUD. COSTA, 2019, p. 376).

A natureza revolucionária desta afirmação se encontra no posicionamento da educação como um instrumento a serviço de determinada classe, assim como a afirmação da existência de classes sociais e em como as mesmas interferem e consolidam as relações sociais que permeiam a sociedade. A filosofia da educação defendida pelo autor afirma a existência da classe e desta forma o mesmo optou e consolidou um paradigma educacional fundamentado no povo, se colocando a serviço do proletariado, ou seja, a defesa irrestrita de uma Educação Popular, construída com o povo, para na comunhão atuar na desumanização dos sujeitos, trabalhando na contradição entre oprimidos e opressores, que “nessa relação, oprimidos são submetidos à “invasão cultural”, ao “silenciamento” da sua palavra e a constante “desumanização”, o que os impede de concretizar a sua vocação ontológica na direção de “ser mais” e de sua “humanização” (PALUDO, 2019, p. 171).

O tema da educação de classes populares, largamente denominadas de oprimido ou, então, de povo, perpassa e é o centro de sua obra. É na sua mais importante obra, a Pedagogia do oprimido (2003), na qual amplia seu referencial teórico, dialogando com autores que comungam do ideário marxista: Lênin, Marcuse, Fromm, Kosik, Lukács, etc., que o autor discute, com profundidade, a relação entre opressores e oprimidos, evidenciando a dimensão política da educação e contrapondo concepções educativas (PALUDO, 2019, p. 171).

Alguns autores, como Neto (2007), interpretam, de forma equivocada, a obra de Paulo Freire, classificando-a como existencialista cristã, a analisando de forma unilateral, não compreendendo a materialidade da relação dialética entre a subjetividade e objetividade. Uma vez que o existencialismo defende a essência como pressuposto para existência, enquadrar Freire neste paradigma é deslegitimar a relação dialética entre os seres humanos e o mundo e a compreender de forma mecanicista.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade

dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferente dos outros animais, quer são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2011, p. 102).

É neste entendimento da realidade em estado de construção, de que os processos sociais não se dão de forma fatalista, determinista, que a análise social a partir do materialismo histórico-dialético parte. Deste modo, compreender a relação entre a subjetividade e objetividade, a partir deste paradigma, requer o entendimento da sociedade organizada em estrutura e supraestrutura. A primeira diz respeito a materialidade e a relação de classes, enquanto a segunda relaciona-se à ideologia e às relações políticas.

Neste cenário, por meio da pesquisa qualitativa bibliográfica, o presente artigo atua na aferição da compreensão de Freire enquanto intelectual orgânico<sup>5</sup> que pensa a estrutura e supraestrutura da sociedade, de forma dialética, a fim de desvendar a falsa dicotomia entre subjetividade e objetividade.

## Dialética do sujeito e da subjetividade: falsa dicotomia entre subjetividade e objetividade

O sonho é estratégico:  
um ato político necessário.  
Uma forma de estar sendo,  
que homens e mulheres têm  
A luta de classes é um motor da história.

5 Conceito construído por Antonio Gramsci, na obra “Os intelectuais e a organização da cultura” que se refere aos sujeitos que na produção intelectual atua a serviço de sua classe e desta é porta-voz;

O sonho também  
(Paulo Freire)<sup>6</sup>

Em 1968, exilado no Chile, Paulo Freire escreve *Pedagogia do Oprimido*, profundamente atravessado pela experiência da cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1962, processo no qual centenas de agricultores e agricultoras foram alfabetizados e alfabetizadas em 45 dias (PAULY, 2019). Este processo entrou para a história e culminou na sua obra mais radical, como também, no que tange à esfera da academia, com maior reconhecimento enquanto referencial metodológico, sendo estudado e aplicado em diversas instituições de ensino Brasil à fora.

Trivialmente diversas literaturas apontam falsas aproximações de Paulo Freire com os pensamentos da fenomenologia como também o caracterizam como um intelectual “humanista cristão”, negando assim a perspectiva marxista de cunho revolucionário estrutural de sua obra e pensamento. Neste cenário, o pensamento de Freire é disputado por diversas correntes epistemológicas e filosóficas, com este trabalho tendo como ponto de partida a negação de Freire enquanto um intelectual marxista, alicerçado no materialismo histórico dialético, no intento de refutar tal afirmação.

Na totalidade de sua obra é nítido a presença de vários elementos da supra-estrutura, refletindo a cultura e essência humana, elementos tais que compõem a totalidade humana. Também é possível identificar, entre outros elementos, características daquilo que Marx abordou como alienação, conceito central em sua obra e que sustentam diversas afirmações e construções teóricas. Em *Pedagogia da Esperança* (1992), o autor aborda este conceito por meio do termo desumanização/coisificação, processo que coloca os seres humanos em processo de total perda do saber de quem se é, da consciência do seu papel na sociedade de classes, como também a aniquilação do seu protagonismo social e histórico.

Essa ideia pode ser encontrada no prefácio à *Pedagogia da Esperança*, onde Freire, indignado com a “democratização’ da sem-vergonheci, expressão conjuntural dos processos de alienação, também reafirma a esperança como necessidade ontológica” (FREIRE, 1997, p.10) A alienação – expressa como invasão cultural, domesticação, opressão,

---

6 MELLO, Thiago de. POESIA. In *Dicionário Paulo Freire*. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 373 – 374, 2019.

mecanicismos, etc. – e os processos de enfrentamento ontologicamente sustentados podem ser as motivações mais fortes para o aprimoramento do trabalho educativo desenvolvido pelo pensador pernambucano (KIELING, 2019, p. 35).

Compreender o fenômeno da invasão cultural como parte constituindo da sociedade de classes, como também produto da construção de consensos para a naturalização das desigualdades sociais estruturais e históricas é compreender a materialidade na sua totalidade, abnegando da negação da dialética entre a objetividade e a subjetividade.

O que Marx criticou e cientificamente destruiu não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o “psicologismo”. A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os Homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 37 APUD CARON, 2019, p.305).

A subjetividade e objetividade são duas dimensões da relação entre seres humanos e natureza. O fazer social dos sujeitos, como também a realidade concreta, estão em relação dialética, uma vez que o entendimento da análise desqualifica o papel do sujeito no processo, como também o da própria realidade. Desse modo a visão para com os processos e a própria sociedade se dá de forma determinista, excluindo a dimensão criadora da sociedade o *vir-a-ser*. Ontologia (teoria do ser) e epistemologia (teoria do conhecimento) correspondem-se mutuamente.

Por isso, venho insistindo, desde a Pedagogia do oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário continua. A compreensão da história como possibilidade e

não determinismo, a que fiz referência neste ensaio, seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega. Assim é que, no primeiro caso, o papel histórico da subjetividade é relevante, tornando-se, no segundo minimizado ou negado. Daí que, no primeiro, a importância da educação, que, não podendo tudo, pode alguma coisa, seja reconhecida, ao passo que, no segundo subestimada (FREIRE, 1992, s/p).

A dialética do sujeito e da subjetividade atua na prática de emancipação humana, estritamente ligada à percepção de que ao mudar a natureza os seres humanos mudam a si próprios, elementos constitutivos do conceito clássico de trabalho, defendido por Marx em sua obra. É nesta perspectiva, de humanização por meio do trabalho (transformação da natureza), que as reflexões de Paulo Freire, no que diz respeito a ontologia, estão fundamentadas, desta forma corroborando com a tese da defesa de sua epistemologia materialista histórica e dialética.

Partindo da premissa de que a estrutura social não resultava da “soma (nem da justaposição) da infraestrutura com a superestrutura”, mas da “dialeção entre as duas”, Freire reiterava o “indiscutível papel” que uma “revolução cultural” poderia representar no “processo de libertação das classes oprimidas” (FREIRE, 2006, p. 82). Assim ao estabelecer um olhar “existencialista/fenomenológico” sobre a estrutura da sociedade de classe apontadas por Marx, Freire talvez tenha proporcionado novos caminhos para o desenvolvimento e metodologias capazes de superar, no sentido dado por Konder (1988, p. 9-46), a grande lacuna da tradição marxista consigo própria, ou seja, a dialética do sujeito e da subjetividade (CARON, 2019, p. 305).

Neste cenário o autor também foi alvo de diversas críticas de marxistas ortodoxos e outros, estes que partem da aplicação da teoria de forma mecanicista à realidade concreta, desconsiderando os fatores sociais contemporâneos, negam que este seja um pensador marxista. Assim o autor dedicou-se em alguns de seus textos em explicar a “vaguidade” de determinados conceitos de sua obra, como também dar respostas a determinadas críticas, vide sua explanação em *Pedagogia da Esperança* referente às críticas a respeito de “negar” a luta de classes como motor da história.

Uma dessas críticas, aparentemente, pelo menos, mais formal, mecanicista do que dialética, estranhava que eu não fizesse referência às classes sociais, que eu não tivesse afirmado, sobretudo que a “luta de classes é o motor da história”. Estranhava que, em lugar de classes sociais, eu trabalhasse com o conceito vago de oprimido. [...] A já referida vaguidade do conceito de oprimido como do de povo a afirmação que faço no livro de que o oprimido, libertando-se, liberto ao opressor, o não haver, como antes sublinhei, declarado que a luta de classes é o motor da história, o tratamento que eu o indivíduo, sem aceitar reduzi-lo a puro reflexo das estruturas socioeconômicas, o tratamento que dava à consciência, à importância da subjetividade; o papel da conscientização que, na Pedagogia do oprimido, supera, em termos de criticidade, o a ela atribuído em Educação como prática de liberdade; a asserção de que “a aderência” à realidade em que se encontram as grandes massas camponesas da América Latina está a exigir que a consciência da classe oprimida passe, senão antes, pelo menos concomitantemente pela consciência de homem oprimido (FREIRE, 1992, s/p).

A defesa da epistemologia marxista dentro da obra de Paulo Freire (2011) se faz presente a cada lida de página, construindo por meio da educação popular um agir e ser revolucionário com os pés prendidos na realidade e a tendo como mediação nas relações sociais.

## Pedagogia do Oprimido: debatendo os passos percorrido por Paulo Freire

Numa nova história sem classes sociais, portanto sem conflitos, a não ser os puramente pessoais, não temos outra coisa a fazer senão nos darmos as mãos. Calejadas, de muitíssimos; macias, de uns poucos, para fazer, em festa, finalmente, o mundo.  
(Thiago Melo)<sup>7</sup>

7 MELLO, Thiago de. POESIA. In Dicionário Paulo Freire. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 373 – 374, 2019.

Paulo Freire, quando escreve *Pedagogia do Oprimido*, dá um salto qualitativo na compreensão da educação como um ato político, demarcando-a como uma ferramenta que se coloca a serviço da classe dominante. Por este motivo sinaliza que é tarefa urgente a construção de uma educação popular, ou seja, uma educação a serviço do povo, que ao invés de alienar e estabelecer consensos em prol da naturalização das desigualdades, atue para a liberdade e para a emancipação social. É necessário compreender a educação popular como um processo que não se restringe à escolarização, e sim uma prática presente em todas as esferas da vida.

É neste cenário que a *Pedagogia do Oprimido*, enquanto práxis da educação popular, tem papel fundamental na formação ontológica e epistemologia da luta revolucionária no mundo. Dividido em quatro capítulos, é uma das obras mais citadas no meio acadêmico.

No capítulo I o autor aponta a contradição dialética entre opressor-oprimido, onde o cerne do debate se expressa em “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011, p. 71). No capítulo II o autor apresenta o conceito de educação bancária em contraposição à educação problematizadora. A primeira sendo ferramenta de manutenção do status quo, compreendendo os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como depósito de conteúdos, por isso bancária; e a segunda como promotora do diálogo para emancipação social e libertação dos sujeitos. “O mundo é o mediador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (PAULY, 2019, p.363). É neste capítulo que o conceito de humanização é aprofundado enquanto objetivo do processo educativo e da transformação social.

O capítulo III é marcado pelo debate de conceitos estratégicos para compreender a prática da *Pedagogia do Oprimido*, fundamentais para compreender a perspectiva revolucionária da educação defendida por Freire. São estes: diálogo, tema gerador e função pedagógica do partido político. Com isso temos a máxima de uma pedagogia feita *com* o povo e não *para* o povo e para tal é necessário o diálogo verdadeiro, para que seja possível compreender os temas geradores. E a partir destes, por meio do diálogo e mediados pela realidade concreta, tenha-se condições de elevar coletivamente o entendimento social sobre determinados assuntos. Assim, é por meio das situações limites e de incidir nos atos-limites, que se consegue iniciar um diálogo verdadeiro, com sentido, significado e que leva o educador aos temas geradores, pois “a superação não se faz no ato de consumir ideias,

mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (p.119) ” (PAULLY, 2019, p.363).

No capítulo IV a perspectiva é a de que será na organização popular que mudanças estruturais vão se concretizar na história do mundo. Isto se evidencia no desenvolvimento da teoria da ação dialógica, momento em que o autor aponta claramente o papel das lideranças políticas e sua relação com as massas, entendendo que não há espaço, nesta relação, para a falta de diálogo, temores em relação ao poder das massas, como também a tarefa de dizer seus erros e acertos. O capítulo também aponta a importância da unidade popular, compreendendo que esta “decorre da pluralidade inerente à diversidade das formas de Ser-mais, verdadeira vocação ontológica” (PAULY, 2019, p. 363).

Pedagogia do oprimido é um marco para a Educação popular, sendo a práxis de uma filosofia revolucionária a serviço do povo. A emancipação social, o diálogo como pressuposto para tal, fundam a consolidação de uma perspectiva teórica que reflete a subjetividade e objetividade, ontologia e epistemologia em uma relação dialética.

## Conclusões: Esperançar é preciso!

Em tempos nos quais a intolerância política, tal como as perseguições a teorias críticas, negação da ciência e pesquisa, reviver, colocar em prática e refletir os pensamentos de Freire é um ato revolucionário, que exige, assim como dito em a Pedagogia do Oprimido, constante libertação, seja daqueles e daquelas já libertos ou os em processo de humanização, por este motivo esperançar enquanto verbo de prática é urgente e necessário.

As reflexões em torno da epistemologia que direciona a produção e prática de Paulo Freire é um debate em aberto, com diversas possibilidades de leitura, mas é certo a presença dos conceitos do marxismo em sua obra, como também seu caráter revolucionário de cunho estrutural. Portanto, a defesa de Freire enquanto um intelectual orgânico marxista, não só é coerente, como também se materializa na realidade concreta.





## Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, p.33, 1986.

CARON, Marcos Macedo. **Marx/Marxismo**. In Dicionário Paulo Freire. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 304 – 306, 2019.

COSTA, Daianny. **Política**. In Dicionário Paulo Freire. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 375 – 376, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

KIELING, José Fernando. **Alienação**. In Dicionário Paulo Freire. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 34 – 35, 2019.

MELLO, Thiago de. **Poesia**. In Dicionário Paulo Freire. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 373 – 374, 2019.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In Dicionário Paulo Freire. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 171 – 172, 2019.

PAULY, Evaldo Luis. **Pedagogia do Oprimido**. In Dicionário Paulo Freire. (Orgs.) STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; Zitkoski. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 362 – 363, 2019.



DS Lima (Movimento Internacional de Muralistas Italo Grassi) // RS, Brasil

# Pontes entre pontos de vista: interfaces “construtivas” entre modelos construtivistas de educação pública integrais e integrados (CIEPS e Escola da Ponte)

Frederico Oliveira Alfaix Assis<sup>1</sup>

Resumo // O artigo trata do potencial cultural de catalisação de responsabilidade cidadã e emancipação social no processo educativo a partir da (etno)metodologia da pesquisa ação da Escola da Ponte (Porto, Portugal) – “Escola” Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, iniciada em 1976 na região metropolitana de Porto em Portugal. Este modelo, que o autor chama de educação integrada, por seu caráter emancipatório e autossugestionável, é cotejado com a experiência de políticas públicas educacionais brasileiras, como o de educação integral do Centro Integrados de Educação Pública, CIEPS (Rio de Janeiro, Brasil). No que se espera apontar, em meio ao contexto espaço temporal da massificação de ferramentas educacionais altamente tecnológicas, para possíveis pontes reflexivas e críticas entre plurais pontos de vistas, a partir do visionarismo de Paulo Freire, do multiculturalismo, interdisciplinaridade metodológica e construtivismo *piagentiano*.

Palavras-chave // Multiculturalismo; Etnometodologia (Pesquisa Ação); Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire).

---

1 Doutor em Planejamento Urbano e Regional IPPUR/UFRJ; mestre em Memória Social PPGMS/UNIRIO; graduado em Comunicação Social FIC/UFG; Pesquisador associado do Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC-UFRJ); Idealizador do Movimento Artetutura e Humanismo e do LAH-AQUI (Laboratório de Artetutura e Humanismo de Ações para Questões Urbanas Insolúveis); Editor da Editora Brasília Teimosa e autor de livros, filmes, músicas e WEBSéries de educação ecológica e socioambiental.

## Escola da Ponte e Escola do Rio (Escola de Havana e Escola do Silício)

A (anti) “Escola” Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos ou, Escola da Ponte, surgiu em 1976, em Portugal, é uma experiência educacional pioneira que tem arrolado incontáveis entusiastas, como o brasileiro Rubens Alves. Por meio de métodos cognitivos não lineares relativizadores, a Escola da Ponte faz uma crítica às usuais práticas educacionais escolásticas”, - datadas do período medieval (1100-1500), em que o dominante pensamento filosófico cristão nas universidades, tentava relacionar a lógica inatista platônica e empirista aristotélica com a fé cristã. Criada pelo mestre português José Pacheco, esta escola se caracteriza por pensar a educação de maneira democrática e “reflexiva”, em que aluno se reflete no e com os pais e mestres, e vice-versa. Muito além da mera inclusão no multiculturalismo, na interdisciplinaridade metodológica e no construtivismo *piagetiano* (epistemologia genética), que nos últimos anos, se tornaram uma maneira retórica de apenas dourar a pílula da memória de Pitágoras, a Escola da Ponte é um paradigma eternamente em aberto, pois está em construção.

A experiência exitosa, para além da teoria na Escola da Ponte, serve para pensar o relativo fracasso dos mais de 500 Centro Integrados de Educação Pública (CIEPS), que, apesar do nome, apontou na prática mais para uma perspectiva de ensino de tempo integral. Atualmente, até mesmo essa característica fora desvirtuada da maioria dessas unidades de ensino que hoje podem se configurar com um sistema integral (turno único), misto ou somente parcial (vários turnos). Criado para suprir uma demanda social das camadas mais vulneráveis da população, sitiada ou seduzida pelo mundo da criminalidade juvenil (na época muito associado ao fantasma da evasão escolar), esses templos escolares ofertavam uma ampla diversidade de atividades médicas, culturais, laborais, sociais, educacionais (aulas formais e estudos dirigidos de reforço) e desportivas.

Construído no Estado do Rio de Janeiro, a partir de um projeto antropológico e arquitetônico educacional de Darcy Ribeiro e Oscar Niemayer, durante os anos 80, durante o governo de Leonel Brizola do PDT, o CIEPS pretendia fazer uma interface interdisciplinar em tempo integral que apontasse para uma integralidade entre corpo-mente-espírito e pais-alunos-professores. A desfiguração parcial do projeto original se deve ao *descontinuismo* ideológico da classe política.

Dessa forma, os alunos em tempo integral das escolas vulgarmente apelidadas de “Brizolão”, passaram a seguir uma rotina extenuante, em que a escravidão ao tempo integral se tornou a sua única premissa. O que talvez explique o porquê de muitas dessas escolas terem um alto índice de vagas ociosas.

Mister se faz, primeiramente, uma reflexão sobre o significado e uso retórico do termo “Interdisciplinaridade”, que assim como o de educação inclusiva, têm alcances limitados e fragmentados, já que ele não permite um conhecimento integral das situações empíricas e vitais. Seria a “Neuro-Psico-pedagogia” palavra mágica por trazer na sua origem etimológica a simbiose interdisciplinar entre elementos da neurociência, da psicologia e da pedagogia? Conhecer o *background* psicossocial do aluno enquanto indivíduo social, o seu cor-local (FREIRE, 1992), é fundamental para assertividade do processo educacional intransferível e coletivo, em que o aluno também é mestre (FREIRE, 2013) – como mostra o filme “Uma Escola de Havana”, em que a qualidade da relação humana dialógica é o antídoto contra a violência disciplinar e mortificação do eu pela equipe dirigente da instituição total (GOFFMAN, 1961), como são a maioria das escolas.

Cabe sopesar que em uma sociedade globalizada em que o meio técnico científico informacional implicou no encurtamento de distâncias e aceleração das durações por meio do TIC TIC (tecnologia de informação e comunicação) nervoso no cotidiano urbano, é evidente que o processo educativo se vê acossado ou influenciado pelo espírito hipertextual e sinestésico da estetização 3D 4G de uma infância mais hiperativa do que interativa – o que é visível com a inclusão de noções de robótica em escolas liberais da elite. Mais uma vez, o filme que retrata a realidade educacional de Cuba, citado acima, onde essas supostas maravilhas do mundo global platônico-virtualizante ainda não são tão massificadas, vem demonstrar quão relevante ainda é a grande tecnologia da filosofia maiêutico socrática enquanto catalisador do conhecimento latente no interlocutor – transconhecimento, que não é apriorístico. E, que é somente com este diálogo entre tecnologia e cotidiano, professor e aluno, teoria e prática, escola e família (sociedade), que se constitui um território basal para uma educação transdisciplinar e transhumanista (por incluir os seres e robôs) que ultrapasse o caráter estanque e irreduzível de “grades” escolares.

## Multiculturalismo na Prática

Outro desacerto metodológico já dogmatizado na pedagogia moderna brasileira consolidada com uma inércia irreflexiva, se refere à visão etapista do aprendizado em relação ao desenvolvimento na perspectiva construtivista filogenética de Piaget. Noção contraposta complementarmente a partir do conceito “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1998) – distância entre desenvolvimento real, medida pelo grau de solução independente de problemas e potencial, medida pela de solução parcialmente monitorada, que parece mesclar o conceito de seleção natural de Darwin (2007) com criadora de Bergson (2015), como propôs na sociobiologia, posteriormente, Wilson coevolução natural (indivíduo) e cultural (grupo):

O próprio Vygotsky contrapôs nitidamente sua perspectiva sobre as relações entre aprendizagem e o desenvolvimento à apoiada por Piaget, pelo menos na sua primeira versão. Segundo este, os processos de desenvolvimento, no sentido de que esta não influi sobre o curso do primeiro. E mais, os processos de desenvolvimento são condição prévia para a realização de um aprendizado, porém não são alterados por ele. Ao contrário, para Vygotsky, ambos os processos estão intimamente inter-relacionados, porque a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar. (CASTORINA, 1996, 18-9).

A ênfase na perspectiva naturalista do desenvolvimento e aprendizado nas escolas brasileiras “naturalmente” se deu, destarte, em detrimento descompasso da (multi)culturalista. O que hoje tem sido arrefecido pela difusão do bom e velho bordão “igualdade na diferença” de Santos (2003), que, apesar de fundado a partir de valiosa ferramenta epistemológica de emancipação social, pode ser usado também para ampliar e camuflar desigualdades e imperialismos culturais. Sobre o signo estatutário de um missionário e civilizatório humanista muitos colonizações e imperialismos etnocidas e epistemicidas foram produzidos na África, Ásia e América do Sul (FANON, 1979; SAID, 2013; TODOROV, 1999). Ademais, a disfunção positivista produtivista na educação, ao criar sensação de democracia e progresso, continua a enjaular, panóptica ou biopoliticamente, as instituições

em modelos pedagógicos em que as disciplinas da escola básica, – exclusive a pré-escola – até a pós graduação, são conteúdos programáticos massificados a serem reproduzidos por “consenso autoritário” (BADIOU, 1995) – como ocorre com a predominância de um eurocentrismo na Declaração Universal de Direitos Humanos, cuja tessitura foi feita, no entanto, a partir do humanismo europeu e não universal, como o nome sugere.

O multiculturalismo retórico, ou seja, não “epistemo-metodológico”, tende somente para um direito formal à educação (“escola para todos”; “educação inclusiva”, “pátria educadora”; ...) do que direito ao efetivo aprendizado, já que alunos da periferia não podem fazer o dever de casa através uma linguagem nativa deles como o *funk*, pagode ou *rap* – já que a musicalidade, como construtor de processos sociais e simbólicos, é um dos sentidos do corpo humano (SHEPHERD; WICKE, 1997). Talvez, destarte, fosse mais prudente, avançar da postura multicultural de respeito a diferença em prol do chamado transculturalismo em que o direito à diferença resulte também em dever de alteridade.

Além disso, não se tem enfatizado, destarte, a geração de conhecimento a ser construído no processo educativo horizontal entre aluno e mestre, a partir do *background* histórico e social daquele, ou seja, “de baixo para cima” (EGLER, 2014) por meio de instrumentos responsivos e emancipatórios como a pesquisa-ação e etnometodologia. Que pudesse criar pensadores aprendizes-mestres e mestre-aprendizes (FREIRE, 2013).

## Pontes entre Métodos

Nesse sentido chegamos a seguinte questão: o que a experiência didática e institucional da Escola da Ponte, uma *outsider* instituição escolar pública da cidade de Porto (Portugal), permite (re)pensar sobre (inter)multidisciplinaridade, multiculturalismo e epistemologia genética na escola que não se quer escolástica e/ou pitagórica? Trata-se de um projeto realizado na cidade de Porto em Portugal chamado “Escola da Ponte” em uma pequena escola pública, que trouxe luz que faltava não aos alunos, mas ao processo educativo, por meio da autonomia radical. No que implica decisões coletivizadas nos assuntos escolares e abolição da cultura de aconselhamento pedagógico normativo por parte da coordenação e professores aos alunos. Práticas essas que parecem ecoar as ideias de Carl Rogers e a noção de



experimentalismo emancipatório pela auto escolha e a auto-iniciação (ROGERS, 1977):

Na visão de Carl Rogers, psicólogo humanista e fundador da Abordagem Centrada na Pessoa, a criatividade está relacionada a tendência atualizante, força inerente ao organismo em direção a saúde. [...], quando um indivíduo encontra-se aberto a experiência podendo experimentar ideias, emoções que antes se encontravam rigidamente negadas à consciência, quando encontrou um centro interior de avaliação, podendo ser o próprio juiz das suas ações e emoções, quando pode lidar livremente com ideias e conceitos, então, ele é um ser criativo e pode criar construtivamente. (BILBAO, 2004, 52).

O idealizador da Escola da Ponte, o português José Pacheco, se tornou uma referência internacional na prática educacional totalizante, sem ser totalitário. Justamente, por quebrar a divisão programática serial cíclica de disciplinas-turmas e relativizar a relação mestre-aluno e o ambiente hermético da sala de aula. Nela um determinado tema afim ao aluno ou grupo deve ser percorrido com personalidade e estilo (multi)interdisciplinarmente com suporte dos professores regulares, especialistas convidados e tecnologias infocomunicacionais. Essa metodologia experimental de pesquisa-ação possibilita a mensuração de um trabalho pelo outro, já que a avaliação deve partir da análise do processo de construção do conhecimento, que só pode ser completado com o *background* e narratividade do indivíduo autor (vida e obra).

Além de permitir ao corpo docente uma constante reavaliação do seu próprio trabalho mediante a convicção do caráter social do processo educativo que criam pré-condições de cientificidade, o que impele a necessidade da constante retroalimentação do mesmo, com base em uma sociologia clínica e crítica dos usos sociais da ciência que implica não só em um monitoramento epistemológico (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000). Mas também uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, 32). O modelo educacional da “Ponte” valoriza o caráter único de cada ser e a unicidade de todos, de forma que cada verso gera complementariedade cósmica com o uno. O que pode ser comparado ao experimentalismo estético e poético que se verifica nas escolas de samba carioca no processo pedagógico e artístico de composição dos sambas enredos e carros alegóricos, em que o carnavalesco e os demais responsáveis tem a tarefa de



aprofundar de uma forma hipertextual, sinestésica e colaborativa um determinado tema ao longo do ano:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica: sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. (FREIRE, 1974, 16-7).

Algumas experiências da psicopedagogia moderna humanistas e/ou alternativas como a metodologia antroposófica da pedagogia *waldorfiana*<sup>2</sup>, cujo pilar fundamental é a integração intersocial e *approach* polivalente tem sido mal aplicadas no Brasil de maneira a valorizar em sua aplicação somente a última característica: um exemplo são as escolas privadas, influenciadas pelo método Waldorf, voltadas para elite, e as públicas, inspiradas por Anísio Teixeira, direcionadas para a classe trabalhadora -, como o projeto inicial do CIEPS ou “Brizolões” de Darcy Ribeiro. A interação social prevista no projeto não ocorreu pela a alta segmentação social e competitividade profissional/universitária crescente que tem afastado crianças de famílias ricas das escolas públicas. A ênfase inicial do CIEPS na farta oferta de disciplinas e atividades em período integral, talvez, tivesse no seu espectro de motivações o fato das crianças pobres viverem em situação de marginalização social, sempre no risco patente de se tornar também marginalidade criminal, – no que ratifica a verdade heurística de que “cabeça vazia é a casa [escola] do Diabo”. Atividades extraclases, como teatro, capoeira, dança e música, porém, ainda estariam dispostas em uma “grade” – que sempre remete a ideia de prisão mesmo –, em uma escola com infraestrutura que para permitir a permanência continuada das crianças no ambiente e convívio escolar.

---

2 Criada em 1919 para os filhos dos funcionários de fábrica de cigarro na Alemanha, é hoje, uma experiência internacional de autogestão educacional, mediada por pais e professores por meio institucional de associação sem fins lucrativos, que prisma pela formação criativa e crítica inter(trans)disciplinar dos alunos de diferentes classes sociais, a partir do formato metodológico inclusivo (*leitiv motiv*) (LANZ, 2016).

Com o paradigma do ócio criativo atrelado à produtividade intelectual de Domenico de Masi (2000), todas essas premissas foram colocadas em questão, já que, totalmente tutelado, o espaço-tempo de criação e experimentação do aluno é vetado, até porque a interdisciplinaridade aqui é desprovida de transdisciplinaridade. Atualmente, os “Brizolões” de Darcy são subutilizados, alguns com estrutura física e arcabouço filosófico precarizado. Em alguns casos, como o do bairro da Mangueira, as cores da fachada são verdes, branco e rosa, e no interior do prédio são realizadas inúmeras atividades extracurriculares e comunitárias, o que permite um desdobramento político social do espaço público educacional espontâneo e participativo.

Esse projeto visionário para época não deve ser descartado e ser revisto no tocante ao conceito de interdisciplinaridade, que diferente do de multidisciplinariedade não é decorrente apenas do acréscimo do número de disciplinas-atividades – também em relação a acessibilidade de deficientes físicos haja vista que poucas escolas estão adaptadas até hoje. Em relação à Escola da Ponte, que, se vista por um enfoque milenar taoísta chinês, parece defender mais o saber oriundo da “não ação” do que a ocidental perspectiva da erudição da “pró ação”. No entanto, há o receio legítimo de que o aluno que estudasse em colégio adepto das correntes educacionais da valorização do tempo subjetivo, se tornaria um utópico inadaptado social, uma vez que viria ruir suas chances de passar em vestibulares e acessar a vida prática, mais coadunada com a perspectiva escolástica e pitagórica.

Essa hipótese carece de verificação empírica já, que, pelo menos, em relação ao primeiro grau cursado em escolas inspiradas no método de Pacheco, como coletei relatos de pais de alunos da Escola Municipal Desembargador Amarin Lima (São Paulo) e no Projeto Autonomia Carioca<sup>3</sup> com alguns alunos repententes (Rio de Janeiro), não há evidências que a comprove. Nesse sentido, essa suspeição parece se tratar de mitologias apocalípticas sensacionalistas que atuam também propositivamente com a oferta de métodos e técnicas educacionais, compatíveis com uso deliberado de ferramentas tecnológicas e *approaches* tecnólogos. Entretanto, essas mesmas ferramentas empoderadoras metodologicamente da voz do aluno na estrutura escolar vertical autoritária, por permitir autodidatismo, interatividade e criatividade, pode ser de narcotização, tutela e embrutecimento. O

---

3 Autonomia Carioca é um projeto da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. O Projeto, presente em várias escolas da Rede, foi desenvolvido para promover a aceleração de estudos e corrigir a defasagem idade-série dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental.

excesso do esteticismo imagético e *hi*-tecnológico da era pós-moderna, amiúde, está a serviço da manutenção panóptica de controle social e familiar, como ocorre em muitas escolas, em que é possível acompanhar remotamente o desempenho escolar não somente pelo boletim eletrônico, mas também pelas microcâmeras transmissoras das aulas em tempo real.

Novas práticas educacionais retoricamente humanistas têm se coadunado a uma velha perspectiva de subalternidade psicológica cognitiva, afins à reprodução de um sistema social, econômico e cultural consumista reificante de um tempo (dinheiro) produtivista e lógica competitiva, em que a estética e o meio se torna mais importante do que a ética e a mensagem. Em que as crianças atropeladoras de transeuntes no jogo de ação GTA, são transformadas em mero *tamagoshi* dos pais. Talvez, por isso, em uma postura relativamente menos radical contra esses constructos morais anestésiantes da autorrealização e autonomia individual da Escola da Ponte, cuja avaliação se dá a partir de análise subjetiva do empenho, a pedagogia *waldorfiana* retarde ao máximo a inserção de práticas de ensino pautadas pela competitividade, por meio de sistema de análise de desempenho não classificatório, e tecnologia, através da ênfase de atividades corporais antiabstracionista.

O receio maior com métodos e técnicas educacionais verdadeiramente insurgentes, o que não requer dependência cega com tecnologia de ponta pirotécnicas e excesso gratuito de atividades, é que “saber” se confunde com “poder” (FOUCAULT, 1995). Não por outro motivo a palavra de ordem “disciplina” tem um significado duplo na educação, não somente matéria, mas também normalidade comportamental dos corpos como mostra Foucault em relação ao processo civilizatório em quartéis militares (2007). Quando o aluno adquire autodidatismo e autonomia ele se torna, não autossuficiente em relação ao processo educacional, mas consciente, crítico e corresponsável metodologicamente das suas rotas de aprendizado, com os acertos e erros que lhe são sempre inerentes. É importante desconstruir esse mito da normose (WEIL; CREMA; LÉLOUP, 2003) educacional que se fundamenta no paradigma da normalidade e da norma, expresso através do próprio nome dos cursos e formandos técnicos de educação básica “normal” e normativa.

Ademais, é no bojo desse processo de valorização da diversidade epistemológica, que se encontra para países, outrora colonizados por interesses e imposições alheias e agressivas aos saberes locais, os anticorpos cognitivos para superação emancipatória da *colonialidade* cultural. O caso mais exemplar é a Bolívia que soube transformar a sua problemática falta de coincidência entre as diversas famílias

etno e/ou linguística divergente e que não se autodeterminavam bolivianos e uma geopolítica nacional pós-colonial de inspiração francesa, que atendia aos interesses da classe *criolla*, em uma reformulação da consciência nacional. Modelo de governança político-social que pode ser considerado uma espécie de novo iluminismo por conciliar nacionalismo comum e multiculturalismo intra (diversas etnias/dialetos internos) e internacional (de referência republicana ocidental grega e francesa): “República Plurinacional da Bolívia”. O interessante desse caso de tecnologia de paz é que aponta para uma dupla atuação de diversidade epistemológica:

1. A questão da invisibilidade e conflitualidade étnica e cultural aguçada na Bolívia é arrefecida a partir da solução endógena *folkcomunicativa*, que implicou em pesquisa-ação etnometodológica e culturalista da realidade das camadas sócias e lideranças comunicativas bolivianas marginalizadas e, não modelos de governanças públicas e comunicação social imperialistas e universalistas traduzidos literalmente de situações extemporâneas, no que permitiu:
2. que às culturalidades subreptícias (auto)excluídas e alienadas da outrora representação institucional nacional falsamente coesa, sejam representadas, a partir do reconhecimento do saber local “das Bolívias” como país diverso e democraticamente “conflitual” em termos de nacionalidades – em que o conceito de nação é transferido da sua clássica associação com o Estado e Território, para uma nova, com as Etnias ou Imaginários. O que permite, conseqüentemente uma autoafirmação dupla de um país considerado menor enquanto nação como um todo – e não somente de uma burguesia intermediária oportunista, como ocorria antes. Mas também das minorias étnicas, enquanto nações particulares, em detrimento da figura do nativo indistinto e generalista. A colonialidade cultural na Bolívia só pode ser superada com o fim do colonialismo interno entre bolivianos e vice-versa.

A normose da racionalidade instrumental seria um produto tipicamente ocidental europeu herdado do período colonial e neocolonial. Esses arcabouços mentais, por mais que arquétipos universais, pois que toda sociedade, mesmo rudimentar, apresenta algum grau desse tipo de razão instrumental, funcionam

ainda como estratégias de imperialismo cultural das nações ditas centrais sob as periféricas. Iniciativas no Brasil como Universidade das Quebradas, Universidade da Paz, Universidade dos Povos das Florestas, Núcleo de Educação Intercultural Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) apontam para o conhecimento-emancipação:

[...] todo conhecimento é social e relacionado a uma forma específica de ignorância. [...]. O conhecimento-regulação seria aquele que leva do caos à ordem. O conhecimento-emancipação seria aquele que, procurando superar a ignorância representada pelo colonialismo, busca solidariedade. (OLIVEIRA, 2008, 11).

O conhecimento-regulação passa aqui a ser relativizado, por uma antropologia do conhecimento multiculturalista, como mais uma forma de etnosaber local -, constatação, por vezes, obstacularizada pela posição discursiva hegemônica da história centrocêntrica contada pelos vencedores. Um exemplo é a sociologia clínica de Bourdieu (2004), que tenta revelar os usos sociais da razão científico e suas “condições de cientificidade”, dependente de determinado grau de consenso e capital científico para ser aceito nos campos das ciências acadêmicas e das políticas públicas. Os conteúdos e epistemologias locais são socialmente construídos, assim como o discurso científico, o que não pode servir, no entanto, para legitimar o negacionismo da Ciência, somente o cientificismo epistemicída. Nos aportes metodológicos das ciências inter(trans)disciplinares com os conhecimentos heurísticos e transcendentais das periferias, estão os embriões dos devires sociotécnicos, como temos visto em relação a biotecnologia.

Assim como os saberes são equivalentes e/ou complementares, os seres humanos devem ser tratados com igualdade na sua diferença, um somatório de singularidades de formas e trajetórias que formam a multiplicidade que é o emaranhado biossocial que chamamos de vida. A “discriminação positiva” (CASTEL, 2011), implícita nas políticas de cotas raciais, são instrumentos válidos de experiências educacionais, por permitirem a construção de um processo de aprendizado ativo, baseado na especificidade de cada indivíduo, a partir de suas próprias demandas e afinidades intrínsecas e contextuais. A “metodologia” Paulo Freire de alfabetização construtivista de adultos indica que a eficácia da utilização do

método da palavrção em que os elementos mnemônicos familiares do cor-local dos alunos (“temas geradoras”), oriundo dos seus universos cotidianos e de círculo de cultura coletiva, fazem saltar aos olhos as letras e palavras, números e cifras.

Essa assertividade pedagógica permite especular ser possível, em muitos casos, uma educação, verdadeiramente inclusiva, em que todos sejam educados como positivamente excepcionais – o que obrigaria os alunos ditos “normais” a terem aulas de/em LIBRAS, por exemplo. O que permitiria, talvez, evitar o famigerado *bullying* dos oficialmente “especiais”, bem como aplicar, de fato, o multiculturalismo construtivista. Até porque, a partir do que Bourdieu e Champagne (2007) chamaram de exclusão de dentro, muitos alunos de inteligência e sensibilidade rara, inclusive, superdotados, tendem a ser também censurados no cotidiano escolar, em função de sua “intolerância” à lactose do sistema autoritário paternalista educacional racionalista.

A proposta do intervalo expandido – 15 minutos de “ócio criativo” (DE MASSI, 2000) – entre uma aula e outra poderia ser usado para tirar dúvidas, meditar ou até mesmo terminar de copiar o conteúdo na lousa – principalmente, nisso, a gente percebe como cada um escreve com tempos e letras diferentes. Outra novidade poderia ser a utilização de fundo musical com temas clássicos como barroco (Bach) que a neurociência já provou aumentar o poder de motivação pessoal, de concentração mental e de memorização textual (ORTIZ, 1998). Esses incrementos não implicariam em uma mudança drástica no método educacional de primeiro e segundo grau, sendo potenciais aliados para a saúde mental na longa rotina de atividades e overdose de informações enciclopédicas na era do Wikipédia, aos quais normalmente, são submetidos os alunos. O conhecimento criativo (*insight*) se dá através do tempo ocioso e artístico, quando a mente entra em um estágio menos super-egoíco, que permite interdisciplinaridade imagética e conceitual onírica ou graça corporal e espiritual, movimentos salutares para evitar colapso mental da ecologia da mente (ibid.). Entrementes (corpos), o aprendizado real ou individual (cognição e memória) se dá também em termos celulares e neurais, que, assim como a máquina, também necessitam de tempo para *download* (e, às vezes, até reiniciar o sistema).

## Máquinas de Aprender e Viver/ Árvores do Conhecimento e da Vida

A Educação Robótica e Algorítmica, que se tornou febre em muitas escolas que querem preparar o indivíduo, a partir dos valores da autonomia e do inventismo empreendedorístico tecnológico do século XXI, para um cenário laboral digitalizado de obsolescência de profissões braçais, mas, doravante, cognitivas, não deve ser sinônimo de robotização desumanizado do indivíduo. Até mesmo porque, em uma perspectiva transhumanista, a fronteira entre o natural e o artificial são relativizadas: os seres vivos também são, em parte, inertes e as máquinas, vivas (HARAWAY; KUNRUZU, 2009). Nesse caso, o ciborgue seria o exemplo limite de uma complexidade híbrida complementar da interação homem-máquina, o que já havia sido sinalizado por McLuhan (1995) ao apontar que as leis, ideias, línguas, tecnologias, ferramentas, vestuários e mobiliários, funcionam como extensões metalinguísticas do corpo e sentidos humanos, deificando o ser humano através de uma analogia/mimese aperfeiçoada das nossas habilidade humanas: “(...) a tecnologia do homem é o que ele tem de mais humano (ibid., 341)”, diria o teórico, sem desconsiderar que o novo cenário técnico-info-comunicacional modifica a linguagem e a consciência humana baseada na razão ocidental:

(...) ao ver a escrita como uma linguagem, como uma memória, como um meio – perpetuando um conjunto de mensagens, libertando o homem do peso da tradição imposto pela cultura oral –, reconhecerá a emergência de um novo modelo de consciência que passa a marcar-se pela individualidade, pela forma de percepção em recortes, típica da visão analítica que separa todas as coisas em fragmentos, gerando, pois, uma cultura classificatória, analítica e enciclopedista. Compreende e reconhece, então, que com a entrada em cena dos meios eletrônicos, bem como com o incremento destes meios, através do computador, um movimento de superação quanto àquele modelo de memória, em favor de uma memória complexa, criativa, transformadora da experiência humana, estará em processo e, assim, em processo também estarão novas possibilidades de consciência. (...). Assim, ao falar do computador e de novas mídias, McLuhan irá falar, então, de uma nova forma de consciência transindividual, conectada, não mais referendada na tradição racionalista ocidental. (PEREIRA, 2004, p. 155)”.

Um dos maiores críticos do racionalismo ocidental antropocêntrico, tendo sido responsável por criar uma epistemologia sistêmica, que está na origem do movimento ambientalista, Bateson (2000), recentemente tem sido também utilizada para pensar metodologias de educação (PISTÓIA, 2009). A partir da família de conceitos denominado “ecologia da mente”, ambiente biológico, social e tecnológico são vistos como interconectados em equilíbrio dinâmico, no que se permite fazermos aportes dos processos, fluxos e ordens comunicacionais da alta complexidade do funcionamento dos cérebros dos golfinhos com o de dos processadores de computadores. Este arcabouço imaginativo de uma mente expandida em uma totalidade rizomática inspirou a Teoria da Cognição de Santiago, criada por Maturana e Varela (2001), mais conhecida como “biologia da cognição” e “teoria autopoietica”, em que viver e conhecer se tornam duas atividades indissociáveis, mediadas pela autogeração e autopetuação das redes vivas:

A caracterização cartesiana da mente como “coisa pensante” é abandonada. A mente não é uma coisa, mas um processo – o processo de cognição, identificado com o processo do viver. O cérebro é uma estrutura específica através da qual se dá esse processo. A relação entre mente e cérebro, portanto, é uma relação entre processo e estrutura. Além disso, o cérebro não é a única estrutura através da qual opera o processo de cognição. Toda estrutura do organismo participa do processo cognitivo, quer o organismo tenha um cérebro e um sistema nervoso superior, ou não (CAPRA, 2005,53)

## Pontes entre Pontes

Se viver e conhecer são duas faces simbióticas do mesmo processo vital de aprendizado e adaptação natural e cultural, é possível cotejar a diversidade de tipos de percepção da realidade (intuitiva/artificial/cartesiana/quântica) com a de metodologias de aprendizado. A dificuldade de aprender revela a dificuldade de ensinar, por insistência em um modelo único (modelo bancário) de educação pouco libertária e autônoma (FREIRE, 1974), em que o aluno é mero depósito de conteúdos desprovidos de conexão entre si e com a sua cotidianidade. O ensinamento não pode ser impingido autoritariamente, com o aluno em posição *contra plogèe*, sem sua aquiescência relativa, mas deve partir de um diálogo educativo democrático



conflitual-consensual. A escola deveria também ser uma exótica estufa de carinho materno poético, diferente do que ocorre em “O Ateneu”, Raul Pompéia (1997). Neste livro impressionista o choque “climático” entre a primeira e segunda socialização (BERGER; LUCKMANN, 2001) no internato de padres, leva o autor a se libertar da violência escolar dos professores com alunos e desses entre si (lei do mais forte) através do incêndio simbólica da escola, momento clímax na diegese do livro que retrata justamente esse processo de aniquilação do eu na instituição total (GOFMANN, 1961). Por sua vez, a família, como primeira socialização, deveria voltar a ser um lugar de aprendizado de valores de disciplina e cooperação responsiva, já que a primeira formação moral e civilizatório de caráter tende a ser preponderante e referencial para as demais. Para isso, é preciso integrar mais a escola com a comunidade envoltória, para além da participação formal das famílias em reuniões de pais ou monitoramento eletrônico nas escolas monitoradas por câmeras nas salas e boletins digitais. Pais que pouco se imiscuem na vida escolar comprovam como há uma canhestra separatividade entre teoria/prática, escola/casa e dever/ócio.

A superação dos resquícios da velha escola e sua clássica imagem de castigo sacerdotal e militaresco com aluno virado para a parede, no entanto, só pode ser planteada por meio modelos edu(folk)comunicativos inter(trans)disciplinres que permitam transversalidades horizontais entre tradições milenares, ciências especializadas e tecnologias infocomunicacionais. Ou seja: desierarquização de saberes, linguagens e papéis sociais para quebrar os muros. No filme Alan Parker “The wall” (1982), inspirado na canção célebre “Another brick in the wall” de Pink Floyd, a metáfora do mecanicismo e finalismo desse modelo bloqueado de educação, que transforma o aluno em mero tijolo anônimo, tem sido desde dos anos 80 o hino dos alunos acossados pelo regimento escolar escolástico.

O dever de casa, nesses termos, deveria ser um devir de caso, ou seja, baseado em problemas práticos que estimulasse o caráter investigativo das crianças e jovens com o processo educativo. A prova final passaria a ser uma provação iniciática (rito de passagem), a partir de um sistema de auto-iniciativa e avaliação de conteúdos programáticos, mas também, de valores humanísticos – bem diferente do atual modelo pautado pelo individualismo e competitividade interpessoal vexatória –, que permitisse retroalimentação constante em um processo educacional criativo. Combinando responsabilidade individual e emancipação social, é possível abrir mão da violência institucional disciplinar dos educadores bedéis de uma escola que não dialoga com o extramuros.

Em um modelo pedagógico situacional da educação para a liberdade – “(...) o homem como um ser no mundo e com o mundo (FREIRE, 1974, p. 8)” – o “homem-undo” são desafiados a serem permanentemente buscantes e cocriadores. Ou seja, sujeito da ação de seu próprio destino pelas agências de civilização pedagógica como a Escola, Igreja, Internet, Estado, Terceiro e Lar – já que a marginalização material, de muitas pessoas e países, normalmente, é acompanhada da marginalização criativa e deliberativa (CÂMERA, 1983). Em oposição ao carcomido modelo adaptacionista e mecanicista de reação condutiva e reprodutiva de indivíduos passivos a estímulos deterministas – “concepção bancária” (FREIRE, 1974, 14) ou, o que chamo, de paradigma da lata de sardinha, devido ao seu caráter epistemicída do saber e cor local/individual.

A desigualdade educacional, quase sempre social também, cria uma configuração social propícia para que os alunos da elite e escolas particulares possam ser seres em si, e os da periferia, se tornem seres para o outro (ibid.). Sem barrar construção das “pontes” do progresso econômico financeiro (ter), é cabível corrigir os desvios da modernidade e positivismo pautado pelo egoísmo individualista e produtivista gerador de dominação econômica e imperialismo político – interestatal e interempresarial –, colonialidade cultural e colonialismo interno (CÂMERA, 1983). O que permitiria erguer as pontes da integração social global (ser), no sentido, de um desenvolvimento sustentável que minore a reificação do ser-humano, seja através da miséria filosófica da desumanização do luxo ou econômica da subhumanização do lixo.

Como Heidegger (2012) assumimos que poeticamente o homem habita e o equipamento público “ponte” não liga lugares geometricamente, mas, os lugares é que são “ligados” (duplo sentido) por ele: habitamos o mundo a partir de uma conjuntura existencial essencial que construímos nele poeticamente – no sentido *heideggeriano* de medida exata desse entorno do ser. Ao defender a criação de mapas íntimos e mentais para ação “artetônica” (ASSIS, 2019) em diferentes lugares, escalas e contextos por operação relativas de adição e subtração – entre a preservação patrimonialista de pré-existências e o transformismo demolidor de pós-ocupações –, se rompe com o pensamento moderno da arquitetura cartesiano. Nesse lócus imaginário e geoafetivo, onde espaço é mais que extensão geométrica dada, prevista e hermética, a “ponte” é tanto lugar de passagem interterritorial dos veículos e pessoas, quanto *lócus* da transitoriedade dos lugares e paisagen. Ou seja: constructo edílico, material e físico (ambiente construído), mas também social,

cultural e mnemônico (ambiente vivido); experiência subjetiva e realidade objetiva; coisa (multiplicidade) e palavra (conceito); espaço e tempo; absoluto e relativo; essencial estrutural e aparente conjuntural; “habitar” e “construir”.

A luz do paradigma construtivista rizomático da diferença de Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são antes devires e acontecimentos históricos e, por isso, apesar e a partir dos *constraints epistemológicos* do seu plano de imanência, devem ser recriados para não redundarmos em preconceito contra a criatividade. Efeito de anacronismo ao contrário por usar um conceito datado para uma situação atual em curso, que costuma ser rompido na linguagem e conhecimento artístico, que em tese, mais autônoma e corajosa, conseguem se conectar com o Ágora agora por meio de uma simbiose simbólica, auto-transcendente e pré-conceitual entre artista (Word) e mundo (World) (MAY, 1995).

## Revolução Educacional e Evolução Criadora

Esses avanços autenticadores de uma percepção/cognição mais autêntica são tributários à filosofia Bérghson (2015), que afirma que as descontinuidades aparentes (p. ex.: a.C e d.C) foram criadas por uma epistemologia, taxinomia e historiografia causal e finalista, que tenta negar o caráter contínuo, imprevisível e irreversível da duração com que ocorre a evolução naturalmente criadora e experimental. Enquanto “reservatório de indeterminações” (ibid., 95) fadada, por isso, a muitos insucessos e imperfeições, mas que são imprescindíveis para o processo de aprendizado ambiental de *feedback* homeostático, a estratégia econômica-reprodutiva-energética do mínimo de esforço com máximo de benefício, por mais que tente se proteger da entropia vital, é sempre vencida pelo instinto de morte e degenerescência, que é constitutivo da vida:

A causa profunda dessas dissonâncias jaz em uma irremediável diferença de ritmo. A vida em geral é a própria mobilidade; as manifestações particulares da vida só aceitam essa mobilidade a contragosto e estão constantemente atrasadas em relação a ela. Aquela vai sempre em diante; estas gostariam de patinhar. A evolução em geral dar-se-ia, tanto quanto possível, em linha reta; cada evolução especial é um processo circular. Como turbilhões de poeiras levantadas pelo vento que

passa, os vivos giram sobre si mesmos, suspenso pelo grande sopro da vida. São, portanto, relativamente estáveis, e contrafazem mesmo tão bem a imobilidade que nós os tratamos antes como coisas do que como progressos, esquecendo que a própria permanência de sua forma não é mais que o desenho de um movimento. (ibid., 97).

Com advento de cursos de pós-graduação reformistas como o de “Psicopedagogia e Educação Especial” e “Neuropsicopedagogia” regidos pelo mesmo sistema conservador de políticas públicas de educação que os obriga a dar nota, a classificar, a comparar e a excluir – em dissintonia formal com ementa programática do curso –, se percebe como a Reforma Educacional deve ser radical horizontal (nas escolas com os pais, alunos e mestres) e verticalmente (entre as instituições ministeriais, secretárias de educacionais e diretorias/coordenações nas escolas).

Por outro lado, um balaio de gatos organizado é uma boa imagem para traduzir a aplicação do conceito de “interdisciplinaridade” literal, como as múltiplas engenharias multitemáticas e hiperespecializadas, exceto a transdisciplinar mecânica (fusão da tecnologia da informação, mecânica e eletrônica). Sobre isso também, cabe ressaltar que há sempre o risco de multidisciplinaridade justapositiva ser tomado como transdisciplinaridade aglutinativa. Por isso, a revolução educacional deve ser seguida de uma cultura de *feedback* que mensure os significados e resultados efetivos da prática social e laboral em tempo real. Ao serem apenas um instrumento retórico institucional para ampliar sectarismos disciplinares –, haja vista que em muitas instituições designadas por essas duas alcunhas epistemológicas, os profissionais que ali predominam ainda são oriundos de formações clássicas especializadas –, cada macaco tender a querer seguir no seu galho, compartilhando o sua micronação somente com seu grupo de cafuné. Nossa diatribe consiste em lutar contra essa tendência de cidadãos agentes da passiva e uma maquiagem educacional pirotécnica, que acompanha os modismos na era virtual para invisibilizar a utopia da Era de Aquário, como cortina de fumaça para que não se ambientalize à educação (LUZZI, 2012) com e sobre seu meio socioambiental. O que se torna cada vez mais mister, na medida em que, na atual fase geológica antropoceno, marcada pela ação humana na sustentabilidade planetária e no aquecimento climático, alcançamos um ponto de não reversibilidade dos danos causados ao equilíbrio e diversidade biológica e antropológica.

## Inconclusão

O que se inconclui é que não se trata de criar pontes (multi)interdisciplinares, mas também interinstitucionais, culturais, étnicas, nacionais, sociais na educação familiar e formal: ...da pré-pré escola na barriga da mãe ao pós pós-doutorado da melhor idade... A solução não é então a quantidade informação ou tempo educacional como o modelo da escola integral defende, como o CIEPS se propunha originalmente, com desenvolvimento de atividades complementares, esportivas e artísticas, apesar do caso extremo do acolhimento 24 horas ser indicada nos casos no processo de reassociação de crianças em situação de vulnerabilidade social (DIAS, 2014). O processo educativo é que deve ter uma perspectiva integral do indivíduo para que possa com isso estar a ele integrado em pontes de interação social entre indivíduos sempre aprendizes. As Escolas pautadas por pontes de pontos de vistas, devem então assumir as seguintes premissas em evolução, que ela é:

[...] o lugar, por excelência, de construir a Cultura da Paz. Formando indivíduos sob uma outra lógica; não da destruição, mas da construção; não da concorrência desenfreada, mas da cooperação; não do individualismo exacerbado que pisa onde for preciso, para alcançar seus intentos, mas dos interesses da coletividade; não da imposição de modelos culturais, mas do respeito às diferenças; não da manutenção das desigualdades, mas da promoção da justiça social; não da discriminação, mas da compreensão. (SILVEIRA, 2003, 17).

Essa pactuação possível significa muito mais do que decisões governamentais no âmbito da interagencialidade das políticas públicas de educação. Mas sim, também no plano do cotidiano da sala de aula e dos professores, corredores e pátios escolares. Significa assumir que todo conhecimento não é posto e se dá em relação a ponte de observadores em sintonia circunstancial, transconhecimento. Latente em todo ser vivente e até inorgânico, independentemente de taxonomia, o eterno processo de transformação contínua (inteligência criativa), do qual o conhecimento programático (inteligência pro ativa) é apenas uma ínfima parte dele.

Nesse sentido, é mister execrar da gramática escolar todo e qualquer vocabulário, muito recorrente no português culto de muitos professores repleto de

preconceito linguístico, incompatível com o caráter experimental da cocriatividade imanente ao processo de evolução da vida e conhecimento. Que, por vezes, deprecia o aluno pouco produtivo, porém, muitas vezes, mais criativo. A lista de aberrações vocabulares potenciais encorajadoras de sensibilidades vibráteis potentes é longa, e convém tomar nota para serem rasurados depois com caneta vermelha:

mal-azado, incômodo, inapto, despropositado, inadequado, inadaptado, desadaptado, desajustado, desadequado, desenquadrado, descabido, extemporâneo, desapropriado, despropositado, incorreto, incurial, desacertado, desajeitado, triste, mau, inoportuno, inapropriado, desatinado, desconcertado, errado, Menino, Maluquinho, inconveniente, impróprio, monstro, louco, lelé da cuca, inapto, inconveniente, incapaz, folgado, Denis, pestinha, burro, retardado, levado, sapeca, encrenca, aluno-problema, mau aluno, demônio e, por último, do fundão.

Vide documentário educacional, “Pontos de Vista: o que se vê do Fundão?”, complementar inclusivo sobre os assuntos abordados neste artigo, do mesmo autor em: <https://youtu.be/I6YQdStX4po>

Este artigo/documentário ensaístico, construído através do método de pesquisa-ação é uma forma criativa de apresentar iniciativas criativas com um viés culturalista como a Escola da Ponte, replicado parcamente no Brasil. Nada seria mais imprudente do que colocar em termos e formas alheias a esta pedagogia sua mirrada educacional. Evitamos até aqui o modelo textual positivista com introdução desenvolvimento e conclusão, a partir de uma narrativa percussiva. O design etnográfico (forma do conteúdo) é meio de compartilhar subliminarmente na própria leitura do texto a experiência metodológica e vivencial da Escola da Ponte, como a interdisciplinaridade, já que meio também é mensagem. O que ganha status de “leitura aumentada” através do transbordamento do artigo para o documentário. Ao cotejar a escola integrada da Escola da Ponte com o projeto original de escola integral do CIEPS, se persegue aqui uma complementaridade dialógica entre os dois métodos, no que pode apontar para um modelo educacional que contemple a diferença em sua essência maior, que é a busca pela igualdade.

Com esta proposta de “artigo-DOC” espero ter apontado para a premência da perspectiva transdisciplinar, intermediática e transcultural a partir da ferramenta lúdica e interativa da pesquisa-ação, etnometodologia e novas mídias em

um esforço contínuo de retroalimentação e evolução criadora do processo educacional. Pensado como sistema complexo, como devemos também nos referir ao meio-ambiente e o ser humano, a escola deve ser ambientalizada e humanizada, estando sempre aberta ao *feedback* todos os atores envolvidos no seu ecossistema (LUZZI, 2012), despertando a todos para uma cultura de sustentabilidade emancipatória (MALVEZZI, 2013), ou seja, de fato, sustentável.

Para que assim, se possa erigir um conhecimento de tipo novo (transconhecimento) no microcosmo do mundo, e não apartado dele. O primeiro passo é não estar refratário para os rizomas formados pela horizontalidade radical criada pelas pontes de pontos de vistas diferentes de opiniões, de linguagens, tecnologias e metodologias. E muito menos para a possibilidade de mudança dos projetos político-pedagógicos, como tem ocorrido agora em função da ênfase no Ensino a Distância, por causa do isolamento social causado pela pandemia.

O sistema educacional deve estar focado nas pessoas, mesmo que a tecnologia se torne imperiosa, estar sensível à realidade socioeconômico de cada aluno, o que significa ser proativo na criação de estratégias alternativas e personalistas para cada caso, impedindo que exclusão e analfabetismo digital de muitos alunos, não obstrua o seu direito à educação. A emancipação e responsividade psicossocial crítica, ética e reflexiva dos alunos mestres e mestres alunos, como sonhava Freire, segue sendo a melhor “tecnologia” de paz para um ensino (presencial e/ou virtual) construtivista construtivo.



## Referências bibliográficas

- ASSIS, Frederico. Arteteto Responsável: Arte Urbana como Instrumento de Políticas Públicas Urbanísticas. In: *Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*, v.19 n.1, 2019.
- BADIOU, A. *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro, Relume Dumará; 1995.
- BATESON, Gregory.. *Steps to a Ecology of Mind*. Chicago: Univ. of Chicago P., 2000.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T.. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BILBAO, G.. *Psicologia e Arte*. Alínea: Campinas, 2004.
- BELTRÃO, L.. *Folkcomunicação: a comunicação dos marginalizados*. São Paulo: Cortez, 1980.
- BERGSON, H.. *A Evolução Criadora*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.
- BOURDIEU, P.. *Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C.. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAPRA, F.. *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 2005.
- CASTORINA, J. A.. O debate Piaget-Vygotsky... In: CASTORINA, J. C.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K.. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.
- CASTEL, R.. *A Discriminação Negativa*. Petrópolis: Vozes, 2011.



- DARWIN, C.. *A Origem das Espécies*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DE MASSI, D.. *Ócio Criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- EGLER, T.. *De Baixo para Cima: política e tecnologia em educação*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- FANON, Frantz. *Condenados da terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979
- FREIRE, P.. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P.. *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Textos marginais, 1974.
- FREIRE, P.. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FOCAULT, M.. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FOUCAULT, M.. *Microfísica do Poder*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOFFMAN, G. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- HARAWAY, D.; KUNRUZU, H.. *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- HEIDEGGER, M. *Ensaios e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LANZ, R.. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2016.
- LUZZI, D.. *Meio Ambiente e Escola*. São Paulo: Senac, 2012.
- MALVEZZI, M.. *Sustentabilidade e Emancipação: a Gestão de Pessoas na Atualidade*. São Paulo: SENAC, 2013.
- MATURANA, H.. VARELA, F.. *A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MAY, R. *A Coragem de Criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1995.

NASCIMENTO, A. D.. Projetos sociais e educação. In: SOUSA, J. *Música, Educação e Projetos Sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

OLIVEIRA, I., B.. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORTIZ, J. *O Tao da Música*.. São Paulo: Editora Mandarim, 1998.

PEREIRA, V.. Marshall McLuhan: o conceito de determinismo tecnológico e os estudos dos meios de comunicação contemporâneos. *Razón y Palabra*, v. 52, 2006.

PISTÓIA, L.. *Gregory Bateson e a Educação: possíveis entrelaçamentos* (tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2009

POMPÉIA, R.. *O Ateneu*. São Paulo: Globo, 1997.

ROGERS, C.. *Tornar-se Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAID, E.. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

SANTOS, B. S.. *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SILVEIRA, R.. Ética e Cidadania: elementos para ação nas Escolas. In: ZENAIDE, M. *Ética e Cidadania nas Escolas*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

SHEPHERD, J.; WICKE, P.. *Music and Cultural Theory*. Malden: Politc Press, 1997.

TODOROV, T.. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIL, P; CREMA, R; LELOUP, J.. *Normose: a patologia da normalidade*. Campinas: Verus, 2003.

WILSON, E. *A Conquista Social da Terra*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.



**Glabia Soraia Andrade Silva (Coletiva Caiana) // SP, Brasil** “A Menina é uma pintura inspirada em toda a Singularidade e Pessoaalidade que uma Educação, verdadeiramente Emancipatória e centrada nos fazeres, saberes e sentimentos, pode oferecer. A cor de seus cabelos, suas mãos tão diferentes e a felicidade contidas em sua expressão vívida evidenciam o quão especial e importante é perceber-se como Ser Humano plenamente entronizado consigo mesmo, de modo não-fragmentado, mas holístico, respeitando e sendo respeitado por quem se é, tendo, ainda, a Diversidade, a Sensibilidade, a Construção de sua própria história como marco identitário e político, desnaturalizando, assim, o preconceito e a desigualdade explicitados pelo Colonialismo. Ao realizar esta feitura, procurei exprimir todo o legado que aprendi e tenho aprendido, nestes 23 anos de Magistério, junto a todos e todas as estudantes que comigo estiveram e ainda estão nas Redes Públicas, com crianças, jovens e adultos. A Menina é um convite a combater a Desigualdade e a Esperançar, com certeza.”

# Língua central e língua periférica: Por saberes e práticas fonoaudiológicas emancipadoras

**Ana Carolina Keil<sup>1</sup>**

Resumo // A partir de um resgate histórico da língua no Brasil, passando pelas influências histórico-culturais na construção e consolidação das variedades linguísticas brasileiras buscamos entender a prática clínica fonoaudiológica. Essa profissão é fundada como ferramenta para a sustentação da dominação burguesa sobre a classe trabalhadora por meio da língua. Por isso devemos nos forjar a construir uma fonoaudiologia que traga movimento por meio do diálogo como diz Paulo Freire, em que o profissional não seja o provedor da cura do sujeito que o demanda, mas que paciente-protagonista, juntamente com trabalhadores da linguagem encontrem os melhores caminhos para a libertação da língua, dos discursos e dos saberes e práticas historicamente colonizados.

Palavras-chave // Fonoaudiologia; variedade linguística; Paulo Freire.

---

1 Ana Carolina Keil, fonoaudióloga pela Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, militante do Levante Popular da Juventude, secretária geral da União Paranaense de Estudantes, colunista do Jornal Brasil de Fato Paraná, artista e poeta. Tem estudos na área de língua brasileira e linguagem.

# 1. Introdução

Vinda do Sudoeste paranaense para o Centro-Oeste do Estado, com sotaque de gente criada no campo, chego à universidade. Primeira a ingressar no ensino superior público da família, primeira a ter acesso ao que é direito do povo, embora nossa Constituição de 88 não deixe isso claro em seu texto. A cada apresentação na primeira semana de aula percebia as expressões e reações das colegas no meu “dizer cantarolado”, como elas mesmas diziam. Não eram só elas, meu lugar era de desconforto, não só no que se refere à aparência, isto é, ao meu modo de falar, ao que é facilmente visível, perceptível; mas também à essência - quais as influências históricas envolvidas no meu modo de falar, como, quando e onde me constituo, quais as experiências vividas até então, isso situado numa conjuntura política, econômica e cultural. E é sobre isso que me disponho a construir junto com várias outras mãos e mentes: quais as implicações históricas que perpassam a língua falada pelo povo brasileiro? Como essas implicações decorrentes da variedade linguística são compreendidas pela fonoaudiologia na contemporaneidade? E por fim, de que modo delineiam os saberes e práticas fonoaudiológicas?

O primeiro passo desse trabalho é compreender a relação dialética constitutiva entre linguagem, sujeito e mundo (BAKHTIN, 2010), com o objetivo de dar subsídios para analisar a prática fonoaudiológica, contextualizando os aspectos históricos, políticos, econômicos em que essa atuação se estabelece, compreendendo-a enquanto uma prática política e ideológica, já que são estes os profissionais demandados em situações em que a língua e/ou linguagem são entendidas em seu âmbito patológico.

A atividade linguística é uma atividade social na perspectiva bakhtiniana, ela se constitui como atividade significativa não como mero reflexo da realidade material, mas por meio da experiência ativa e cambiante com essa concretude do mundo, e é a partir dela que se constitui o sujeito, na mesma medida que altera a realidade.

Segundo Franchi (1977) linguista, advogado e político brasileiro, a linguagem para além de *ser para* a comunicação, *é para* a elaboração; antes de ser mensagem é construção de pensamento, é processo de criação no qual se organizam as experiências. Desta forma, compreendemos que a linguagem permite a intervenção com o mundo não apenas como instrumento de inserção entre sujeito e outros corpos, mas como instrumento de intervenção e da dialética com o mundo,

levando-nos a considerá-la como um trabalho de construção coletiva e um sistema simbólico que permite operar sobre a realidade.

A partir disso, podemos afirmar que a língua é elaborada no processo de interlocução, construindo e reconstruindo a si durante a própria atividade linguística com o outro, logo, com o mundo. Por isso, a língua não é um sistema fechado, pronto e acabado para que possamos nos apropriar e dominá-la. No próprio ato de falarmos e pela forma na qual o fazemos, nos colocamos como participantes do processo de construção da língua e do mundo (GERALDI, 1999).

Considerando que a linguagem permite a intervenção do sujeito no mundo, a relação com o outro e consigo mesmo, o próximo passo é compreender que nem todo sujeito tem a mesma “legitimidade” para intervir na realidade. Para Bakhtin (2010), o conteúdo e o teor do enunciado variam a depender do/a interlocutor/a e variam ainda, a depender da relação hierárquica entre os/as interlocutores/as, ou seja, o poder social agregado a cada interlocutor/a na relação dialógica é definitivo. Cabe portanto destacar que, nesse sentido e em consonância com Bagno (2003), as pessoas excluídas do poder político e econômico também são excluídas de poder falar.

Ao falar de língua e linguagem em nosso país, é necessário que se compreenda e dimensione, portanto, o abismo existente entre grupos (desigualdade social) e o quanto isso afeta sua inserção e escuta no/do mundo. Este fator acerca de *quem* enuncia o mundo é determinado por quem tem mais poder, e *o que* define quem tem mais poder são as estruturas que constituem e organizam nossa sociedade: o patriarcado, o racismo e o capitalismo, entre outros aspectos. Heleieth Saffioti (1987), militante brasileira, socióloga marxista e professora, em seu livro intitulado “O poder do macho”, constrói essa interpretação das estruturas de opressão-exploração da realidade brasileira. O texto aponta quem são os sujeitos beneficiados pela simbiose patriarcado-racismo-capitalismo, considerando que, segundo a autora, não podemos analisar cada estrutura separadamente no Brasil, mas que dado o processo de emergência do capitalismo no nosso território, essas três estruturas se fundem em uma só, garantindo que o único beneficiado seja o homem branco burguês.

Com base nisso, podemos compreender o que determinou que falássemos hoje o português e não tupi ou tupinambá, como ocorreu na maior parte do período colonial no Brasil (BAGNO, 2003). Não eram e nem são os povos nativos e as pessoas negras as detentoras do poder, e sim a Coroa Portuguesa, branca e europeia. Essa tese de Saffioti (1987) contribui ainda para que entendamos com

mais nitidez aquilo que Bakhtin afirma em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2010), que “a palavra é a arena onde se desenvolve a luta de classes, ou seja, na linguagem também há luta de classes, o poder social agregado ao signo vai variar de acordo com quem é o enunciador e do contexto que se enuncia”.

Durante a colonização das nossas terras e das nossas culturas, povos originários e africanos/as da diáspora no Brasil, foram condicionados a estabelecer uma nova língua portuguesa que trariam na sua pronúncia as raízes dos novos falantes. Sob estas circunstâncias, constituímos o pretuguês (GONZALEZ, 1984) fazendo o próprio colonizador questionar o sentido de sua língua. Bell hooks (2013), militante negra seguidora teórica de Paulo Freire e professora estadunidense, refere sobre este processo nos EUA, em que os africanos e africanas transportados abruptamente para o país em contexto linguístico nunca visto antes se viram forçados/as a construir um novo modo de falar para a consolidação de uma solidariedade política necessária para resistir.

É sob estas condições de imigração forçada e escravização, de dominação de povos nativos, e mais tarde, pelo montante de imigrantes que chegaram ao país logo após a abolição, durante a Primeira República, com promessas de terras e trabalho (PRADO JUNIOR, 1942), que se constituíram as variações e variedades linguísticas (reinvenções da língua padrão). Faraco (2005) ressalta que a língua humana é um conjunto de variedades, ou seja, o português brasileiro é resultado de contínuos processos históricos aqui vividos.

No entanto, o que tem sido construído e sustentado até os dias atuais no campo científico e acadêmico, são produções que buscam delimitar as distâncias estruturantes entre a “língua culta” e as “variações linguísticas” (SOUZA e CARVALHO, 2017), caracterizando e hierarquizando aquilo que é culto como algo estudado e organizado a partir de regras gramaticais versus aquilo que desvia: as variações da língua, apreendendo-as no campo da informalidade, como algo menos complexo, desorganizado e fluido.

Já na área da saúde, mais especificamente na fonoaudiologia, a variação linguística é compreendida como um desvio, como algo que precisa ser “suavizado”, “neutralizado”, nos remetendo ao processo de surgimento da fonoaudiologia no Brasil. Ana Paula Berberian, fonoaudióloga brasileira, doutora em história e pós-doutoranda em linguística, em seu livro “Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico” (1997), descortina o processo social em que se deu a constituição da fonoaudiologia. Em seu texto, a autora discorre acerca do surgimento da profissão, atrelada ao processo educacional, em uma época em que ocorreu o controle

sistemático da língua-pátria para neutralizar a influência dos imigrantes, povos nativos e pessoas negras escravizadas.

A fonoaudiologia cumpriu um papel central na garantia e construção dessa higienização e homogeneização da língua que se perpetua até os dias atuais. E é com base nesta prática, que reproduz uma ideologia dominante do período escravocrata que, neste texto, busco tecer uma crítica ao exercício fonoaudiológico a partir de um resgate histórico da língua no nosso país, perpassando pelas influências histórico-culturais nessa construção e consolidação, bem como compreender o papel político e ideológico da profissão na perpetuação de uma padronização de língua na contemporaneidade.

## 2. Metodologia

O método usado para construir o estudo foi a análise historística, ou seja, uma análise epistemológica do acúmulo de conhecimentos existentes sobre acontecimentos/momentos históricos para construir novos saberes (FERNANDES, 2013). Optamos por este método por ele buscar entender e impulsionar um novo patamar heurístico, qual seja, o de formação de saber: ato criativo e construtivo com base em acontecimentos históricos (FERNANDES, 2013).

As autoras e os autores utilizados foram preferencialmente as/os latino americanas/os, considerando as particularidades na formação social deste continente, que impactam diretamente na organização econômica, política e cultural enquanto periferia do mundo (FLORESTAN, 2005), ou seja, a escolha das autoras e autores se estabeleceu por meio de aproximações teóricas que possibilitem compreender a constituição da língua de modo social e histórico. Algumas exceções de escritos de outros continentes aconteceram em decorrência da grande contribuição teórica destes/as autores/as, sendo necessariamente de perspectiva bakhtiniana e/ou marxista.

As abordagens teóricas foram definidas de acordo com três unidades de sentido mais amplas, são elas históricas, sociológicas e linguísticas.

No que se refere à revisão histórica e sociológica, utilizamos as contribuições do materialismo histórico, fundamentado no método dialético e suas bases, elaborado inicialmente por Marx e Engels. Para o materialismo histórico dialético, a produção e o intercâmbio entre seus produtos constituem a base de toda a ordem social. As causas geradoras de todas as alterações sociais devem ser procuradas não



nas pessoas individualmente, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios (GIL, 2008).

Sobre os elementos linguísticos, nos ancoramos em autores da perspectiva sócio-histórica, que tem como plano de fundo também o materialismo histórico dialético (FREITAS, 2002). Esta abordagem compreende o processo de apropriação da linguagem a partir de interações sociais mediadas por práticas discursivas, considerando a esfera social, o contexto imediato e o contexto mais amplo. Marcando assim, a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídas que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica, considerando as condições da produção verbal (SANTANA e SANTOS, 2017).

As abordagens e perspectivas teóricas estão imbricadas nos temas que costuraram nosso texto, trazendo a história da língua desde o período do Brasil colônia (1500-1850) até o Brasil capitalista dependente de hoje (a partir da Primeira República, 1889), para por fim fazer uma análise histórica crítica no que se refere aos saberes e as práticas fonoaudiológicas acerca da variedade linguística. Estes temas foram organizados na ordem de subtítulos 1) Português como língua oficial (brasileira?), 2) Língua em movimento, 3) Perspectivas fonoaudiológicas sobre variação linguística na contemporaneidade e por fim, 4) Caminhos para uma fonoaudiologia libertadora.

### 3. Português como língua oficial (brasileira?)

Antes e muito tempo durante a colonização, a língua mais falada no Brasil era o tupi, na região de São Paulo, e o tupinambá em toda a costa brasileira, desde o litoral paulista até o amazônico (BAGNO, 2003). No momento em que os portugueses chegaram aqui, de acordo com pesquisas do Instituto Socioambiental (2001), tínhamos cerca de 1.200 línguas indígenas diferentes faladas por cerca de cinco milhões de pessoas.

Durante as primeiras viagens, os colonizadores deixavam representantes no território, com a tarefa de aprender as línguas dos índios para poderem ser os tradutores aos portugueses (BERENBLUM, 2003). Surge desta forma, a figura da língua nesses primeiros anos do século XVI (DIAS, 1996).

A variedade de línguas faladas no Brasil dificultou a introdução e a imposição rápida do português colonizador, bem como a utilização do latim para catequese. No entanto, a comunicação com os povos nativos era fundamental para atingir os objetivos e interesses da colonização portuguesa (BERENBLUM, 2003). Com a finalidade de estabelecer essa língua comum entre indígenas, Coroa Portuguesa e missionários, o padre José de Anchieta sistematizou a primeira gramática no território. A publicação foi intitulada como “A arte da Gramática da língua mais usada na costa do Brasil”, em 1595 (BERENBLUM, 2003). Foi nesse processo, através da interpretação dos jesuítas, nossa língua foi se enquadrando aos modelos da gramática ocidental.

Entre os anos de 1538 e 1855, o período de diáspora - tráfico e escravização - trouxe ao Brasil cerca de 18.000.000 de negros e negras de diversas regiões de África (ILARI, 1999). Essas pessoas foram selecionadas e distribuídas de forma estratégica, garantindo que não houvesse uma penetração muito significativa das línguas africanas no território brasileiro (DIAS, 1996).

Além disso, até o século XIX, era proibida a imprensa e a circulação de livros no Brasil. As bibliotecas eram apenas compostas por livros voltados à prática da catequese (MARIANI, 1996), impondo desse modo que, os missionários fossem os únicos a exercer práticas pedagógicas formais durante os dois primeiros séculos de vida colonial, através de seus colégios religiosos. Essa metodologia garantiu que até o século XIX, a cultura mantivesse um caráter praticamente oral com taxas altíssimas de analfabetismo (LAJOLO, 1996).

O poder que vai sendo autorizado aos missionários jesuítas, juntamente com a descoberta de minas de ouro no Brasil atçam os interesses da Coroa Portuguesa, que passa a ver a difusão do tupi como uma ameaça para a afirmação do português em um período marcado pela consolidação das línguas nacionais na Europa Ocidental (BERENBLUM, 2003).

É neste momento, que através da Carta Régia de 1727, os jesuítas são obrigados a ensinar português aos indígenas “para benefício da Coroa” (DIAS, 1996, p. 11). Trinta anos depois, em 1757, o Marquês de Pombal mediante legislação cria sua primeira medida autoritária institucional sobre as políticas linguísticas: expulsa os jesuítas da Colônia e prescreve ao mesmo tempo em que oficializa, o ensino da língua portuguesa em todo o território, decretando-o como obrigatório ao criar uma rede de ensino (BERENBLUM, 2003).

Em 1808, a família real portuguesa desembarca no Brasil, na nova capital do país, o Rio de Janeiro, significando uma grande mudança em termos econômicos,

sociais e culturais. Além deles, chegam cerca de 18 mil portugueses em fuga da invasão francesa em Portugal. Nesse período, é instalada a imprensa e a criação de dois jornais. Acompanhado disso, o Imperador criou um aparelho de censura do governo, com a função de ler e aprovar o que poderia ser publicado (MARIANI, 1993).

Na necessidade de arrecadar tributos e se instalar no Brasil após a invasão francesa em Portugal, a ideia de independência é trazida pela própria Corte.

A independência do Brasil [...] não foi feita contra a família real, mas pela própria família real portuguesa! [...] Foi um príncipe português que liderou o processo de emancipação política do Brasil, lutando contra os seus próprios súditos portugueses [...] (REIS, 1999, p. 46-47)

Ou seja, a Independência do Brasil é auto proclamada pela mesma pessoa que se auto proclama imperador, constituindo um Estado com base no modelo de Estado português, governado pela nobreza burocrática, em que a situação política não era muito diferente da do período Colonial (BERENBLUM, 2003). Tínhamos uma economia ainda essencialmente agrária de estrutura latifundiária, trabalho escravo e o poder se manteve nas mãos da elite branca europeia.

É a partir deste marco da independência que surge a necessidade de “inventar” uma identidade para o povo brasileiro, visto que a Colônia tinha deixado de herança uma grande heterogeneidade, que segundo eles, era preciso unificar/homogeneizar. É com este objetivo que é criado em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (REIS, 1999).

Os pesquisadores do Instituto se concentraram na identificação das particularidades do sujeito brasileiro e da Nação brasileira, as relacionando com as diferenças e como continuidade da Colônia, visto que a colonização portuguesa era vista como bem sucedida, “já que trouxe a civilização européia, a religião cristã e tornou produtiva uma região abandonada e desconhecida” (REIS, 1999, p. 32).

Começa a ser pensado, portanto, um Brasil em termos de raça/etnia, em que sua particularidade estaria na mescla de três: o branco, o índio e o preto (REIS, 1999), configurando a ideologia do mito da democracia racial através do mestiço como figura identitária brasileira, impedindo a consciência objetiva do racismo. O mestiço seria a “raça” que incorpora as características dos povos indígenas e africanos, sem se diferenciar numa totalidade do colonizador europeu. Ou seja, a identidade definida como brasileira, é fruto da violência, estupro e manipulação sexual

dos brancos sobre as mulheres negras e indígenas escravizadas (GONZALEZ, 1984).

Em 1826, um deputado apresentou uma emenda para que os diplomas dos médicos fossem redigidos em *língua brasileira* (DIAS, 1996.; ORLANDI, 1988). Em 1827 se aprova uma lei que obriga professores a alfabetizarem em *língua nacional* (DIAS, 1996).

Andrea Berenblum (2003), educadora argentina, em seu livro “A invenção da língua oficial”, ressalta que a gramatização do português no Brasil surge de forma ambígua e contraditória, em que ao mesmo tempo que contribuía para a independência cultural do país, servia para homogeneizar e unificar a língua nacional brasileira.

Em 1837 se estabelece a primeira instituição escolar brasileira com a fundação do Colégio Pedro II, que colaborou imensamente no processo de unificação linguística. Nesse período se efetiva a gramatização da língua portuguesa no Brasil. A partir de 1880, é estabelecido um sistema educacional organizado, que fica responsável por publicar as primeiras gramáticas e dicionários. Em 1897, surge a Academia Brasileira de Letras, cuja função central era de “cuidar” da língua, da cultura e da literatura internacional (ORLANDI, 1988). O sistema nacional de educação contribuiu imensamente para que o português fosse se transformando em *língua materna*, elaborando um “modelo” de língua a ser seguido (BERENBLUM, 2003).

No final do século XIX, e início do XX se acentua o processo de urbanização que vem associado à diversificação da cafeeicultura, à intensificação da atividade industrial, assim como, à efervescência político-cultural. As fábricas, desta forma, foram configurando a organização geográfica dos centros urbanos, gerando grandes concentrações de trabalhadores e trabalhadoras vindos de países e nacionalidades diversas, juntamente com uma massa de pessoas negras (BERBERIAN, 1997) ainda em condições análogas à escravidão.

Estes aglomerados populacionais eram compostos de uma variedade de hábitos, costumes e línguas, e por viverem em condições precárias, foram encontrando mecanismos próprios para atenderem suas necessidades básicas de subsistência ao passarem a se identificar enquanto grupo. E novamente, a burguesia branca, passa a identificar estas formas de organização como uma ameaça à tranquilidade social. E para dissolvê-los, por uma vertente biológica e organicista, os reprimiram através da demarcação de diferenças morais, de valores e comportamentos enquanto uma patologia social que devia ser curada (BERBERIAN, 1997).

Foi neste contexto, que foram difundidos discursos que defendiam a necessidade de mudanças nas diretrizes gerais da administração pública. Com objetivo de manipular, política e ideologicamente, a opinião social em torno de uma mesma questão: a restauração da República, a medicalização da sociedade e a construção de identidade brasileira. O que acabou por, a partir de 1910, propulsionar o surgimento de movimentos reformistas e moralizadores da República e de seus “cidadãos de bem”. Desses movimentos, o que se destacou foi a Liga da Defesa Nacional, que elaborou propostas de unificação nacional nos campos da educação, saúde, moral, cultural e organização racional do trabalho, fomentando a ideia de patologia social, demandando da participação de profissionais advindos de diversos ramos (BERBERIAN, 1997).

O discurso de padronização da língua dirigia-se principalmente às pessoas que apresentavam diferenças de linguagem em função das variedades dialetais. E é nestas condições que a prática fonoaudiológica com *status* de especialista surge: com o compromisso de criar a imagem do brasileiro-padrão, atrelando ações homogeneizadoras e disciplinadoras da língua, por meio de um discurso técnico-científico (BERBERIAN, 1997).

Nas décadas de 30 e 40, se estabelece um novo período de nossa história. Politicamente se consolida um Estado centralizado a partir da implementação do Estado Novo (1930-45) e no âmbito da economia, a transição de um modo de produção baseado na agropecuária para o capitalismo industrial (REIS, 1999). Nesse contexto, com a acelerada industrialização e urbanização, ocorre a emergência das classes médias e da pequena burguesia, e decresce a imigração por conta da crise mundial, ao mesmo tempo em que intensifica para as regiões Sul e Centro Sul do país.

Essas mudanças político-econômicas também implicaram em mudanças educacionais. O Estado passou a investir na educação superior com o objetivo de organizar o ensino industrial para formar uma mão-de-obra qualificada, nesse contexto, surge o SENAI, responsável pelo ensino profissionalizante dos operários (BERENBLUM, 2003).

A partir de 1943, a Academia Brasileira de Letras assina uma série de acordos ortográficos com a Academia de Ciências de Lisboa, com o objetivo de alcançar um ideal ortográfico com uma norma culta definitiva (MARIANI, 1996). Já em 1959, o Estado estabelece por meio de um decreto a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), com a intenção de padronizar o ensino da língua portuguesa no país (BERENBLUM, 2003).

Horta Nunes (1993) analisa a configuração de identidade nacional a partir do discurso de Gilberto Freyre na década de 20, ele afirma que, a língua nacional é produto das diferentes etnias, raízes linguísticas que existiam e existem no país, partindo do Português com a influência do Tupi e das línguas africanas (*Yorubá* e *Bantu* principalmente).

Lélia Gonzalez, professora, antropóloga e política brasileira introduz o conceito de pretuguês para se referir a nossa língua, demarcando os negros/as e indígenas não como sujeitos passivos e dominados durante todo este período histórico, mas como agentes lutadores e lutadoras, que até hoje resistem, em seus quilombos/favelas e que interferem diretamente na construção de identidade nação.

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês.

E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal. Só que na hora de mostrar o que eles chamam de “coisas nossas”, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí afora. (GONZALEZ, 1984).

O que vimos naquele período de disputa e de definição da identidade nacional linguística, facilmente identificamos nas críticas que Pinheiro Chagas fez a falta de correção linguística de José de Alencar em *Iracema* (1865), vimos ainda em

1996 com Lélia Gonzalez (como no trecho acima) e em 2002, durante a corrida eleitoral presidencial, em que Lula, trabalhador de chão de fábrica (metalúrgico) disputando a presidência do país, representava uma ameaça a sobrevivência da língua. Vemos por fim, uma prática fonoaudiológica, que ainda reproduz um fazer alienado ao tratar de variação linguística como um desvio da língua.

Considerando que somos agentes dialéticos, que transformam e são transformados pelo mundo e pela linguagem, e que nada no mundo é neutro (BAKHTIN, 2010), enquanto profissionais éticas/os diante de um sujeito devemos sempre nos questionar profundamente: qual a raiz dessa prática que estou exercendo? O que ela gera a curto, médio e longo prazo? Qual o viés ideológico em que ela se estabelece e capilariza? Quais são seus impactos no sujeito e para além dele?

Com base nos elementos históricos e sociológicos tratados, destacamos que, o português só se tornou a língua majoritária no Brasil depois de uma repressão sistemática, amparada por decretos e proibições, expulsões, perseguições e prisões, incluindo ainda, o extermínio massivo de falantes de outras línguas. Tanto no que compete aos seus saberes quanto às suas práticas, a fonoaudiologia, ao longo de sua constituição histórica e ainda hoje, se estabelece como uma profissão que contribuiu e contribui significativamente e substancialmente para a sustentação desta perspectiva patológica de variedade linguística, cuja raiz é de caráter ideológico, ao garantir o poder nas mãos de uma burguesia que dita as regras. Ou seja, o grupo dominante que detém poder político, econômico e cultural é também quem define qual será a “língua correta” (BAGNO, 2003). No entanto, cabe ressaltar que, os povos oprimidos não são passivos nesta história, eles deixam marcas em nossa língua e em nossa cultura de forma geral, e a maior prova disso, é o pretuguês.

## 4. Língua em movimento

Em consonância com autores da perspectiva sócio-histórica, em especial a partir dos pressupostos bakhtinianos, não há como se discutir a língua dissociadamente à linguagem. Para tanto, se faz necessário falar da relação entre linguagem, consciência e ideologia. Bakhtin (2010), em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, tece uma crítica ao entendimento de consciência sobre a linguagem, em que considera apenas o individual deixando de lado o social.

A linguagem é a condição necessária para a existência da ideologia, ou seja, a consciência só pode surgir e se firmar como realidade mediante a encarnação

material em forma de palavras. E essas palavras só se instauram no processo de interação social, tornando a consciência um fato sócio-ideológico, que se constrói e toma forma através das palavras ditas por um grupo (BAKHTIN, 2010).

Essas palavras trazem as marcas de um horizonte social de uma determinada época e dos grupos sociais que a produzem, sendo sempre atravessada pelas valorações sociais atribuídas a quem enuncia. O que ocorre concretamente é que as classes dominantes sempre resistirão às palavras enunciadas pela classe trabalhadora, na tentativa de preservar o juízo de valor atribuído à seu signo, visto que quem o determina é a ideologia burguesa (BAKHTIN, 2010).

A língua é essa materialização da linguagem humana, fruto do trabalho humano, o que implica dizer que é ideológica, ou seja, ela não se refere apenas ao momento imediato de troca com o outro, mas representa também um outro mundo para além do que é imediato da interação (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2013).

Compreendendo então que, nessa perspectiva teórica, a linguagem e a língua estão diretamente ligadas a realidade social, histórica e cultural de seus falantes e que esta, é ideológica, nos deteremos a apresentar os principais elementos que apontam para a compreensão de que a patologização das variações da língua são de ordem social.

De acordo com a perspectiva que norteia nosso estudo, cabe destacar que, a língua muda com o tempo, já que é impossível separá-la dos que falam. São os e as falantes que mudam e moldam a língua, ainda que, estes/as não tenham consciência disso. Esta mudança, segundo Faraco (2005), importante linguista brasileiro, é resultado da força centrífuga, em que as mudanças são produtos da história. A outra forma de mudança da língua é pelas forças centrípetas que puxam a língua para o centro, ou seja, tentam conter o impulso da mudança. Essas forças são exercidas pelas instituições sociais que tentam impor uma forma de controle sobre o destino da língua/idioma, com o objetivo de sustentar a hegemonia dominante, logo, seu poder. E que instituições são essas? As escolas, a Academia de Línguas, a tradição literária, gramáticas e dicionários, burocracias e instituições religiosas, e sugiro acrescentar ainda, a fonoaudiologia.

Além dos aspectos acima discutidos no que concerne à língua, cabe ainda acrescentar que, existem diferentes ritmos de mudança. Por exemplo, quando comparamos trabalhadores rurais e da periferia aos dos centros urbanos, nos deparamos com os do campo e da periferia simplesmente se deixando agir mais “livremente”, sem as forças externas (centrípetas) ou com menos influência delas.



As marcas “*fruta, paia*” por exemplo, são parte de escritos arcaicos e medievais que caíram em desuso, ou seja, os excluídos do sistema educacional conseguiram sustentar marcas culturais por mais tempo (FARACO, 2005). Estas são as variedades geográficas, ou seja, que dão lugar às linguagens urbanas e rurais/periféricas. Há ainda as variedades socioculturais, que são influenciadas por fatores relacionados à pessoa, como idade, gênero, raça/etnia, profissão, nível de escolaridade e classe social, que dão origem aos socioletos (variedades sociais) que são: o culto e o popular (BERENBLUM, 2003).

As variedades sociais, assim como as geográficas, precisam ser analisadas sob a ótica de classe, raça e gênero, em que o culto (norma padrão) é definido pelas classes dominantes brancas e masculinas, que têm acesso à cultura letrada; e o popular, o pretuguês, é a variedade estigmatizada, atrasada, sem acesso ao sistema educacional. Ou seja, a dicotomia entre culto-popular, prestigiado-estigmatizado, de nada tem a ver com a complexidade de seu uso, mas de uma construção social burguesa-racista-patriarcal que caracteriza nosso dizer como “cheio de vícios, erros e barbarismos” (BAGNO, 2003). Mediante esses elementos de análise, discutiremos na sequência, como tais elementos se configuram sob o olhar dos saberes e das práticas fonoaudiológicas na contemporaneidade.

## 5. Perspectivas fonoaudiológicas sobre a variação linguística na contemporaneidade

Neste capítulo, buscaremos esclarecer e discutir como os saberes e as práticas fonoaudiológicas na contemporaneidade compreendem a variação linguística. Encontramos na literatura, artigos fonoaudiológicos que direcionam uma atuação em contexto educacional, no entanto, as práticas propostas ainda hoje, reforçam a ideia da construção de uma instituição educacional disciplinadora, organizada em prol da saúde, articulada à construção da nacionalidade brasileira, ao fortalecimento da raça e ao engrandecimento da pátria. Tendo sua origem lá no século XIX, com a criação do Departamento de Higiene e Saúde Escolar, em que sua principal atribuição era selecionar e classificar os “anormais” (BERBERIAN, 1997).

Observamos também contradições, em suas análises e ações, em que embora reconheçam a variação linguística como uma característica inerente à língua brasileira, em suas práticas ainda buscam construir o *purismo linguístico* idealizado

no século XIX para retratar - superficialmente - a imagem de uma nação com cuidados (BERENBLUM, 2003). Há ainda, as que desde sua análise apontam para a concepção patológica de variedade que possuem, buscando “estratégias de reparo”<sup>3</sup> à forma de dizer característica da região de estudo. Quanto à prática descrita, elas revelam a compreensão acerca das variações como desvios fonológicos, demarcando uma negação e um apagamento dos conflitos sociais provocados pela realidade histórica do multilinguismo (BAGNO, 2003).

Por desvio fonológico entende-se, o uso inadequado de segmentos da fala, ao comparado com a linguagem padrão do adulto da comunidade linguística que a pessoa vive (CERON, e KESKE-SOARES, , 2007). Deste modo, se estabelece um diagnóstico quando não há alterações orgânicas/morfológicas e ainda assim, reconhece-se que, a pessoa apresenta alterações (VIVAR, P.; LEÓN, H. 2009).

Essas pesquisas (RABELO, *et al*, 2011; ROSAL; CORDEIRO; QUEIROGA, 2013; MEZZOMO; LUIZ, 2012) revelam que tanto suas interpretações como suas práticas compreendem que o que a burguesia determinou como “falar correto” deve ser sustentado pela nossa profissão. A fonoaudiologia, juntamente com outros/as profissionais da área da saúde e da educação, continuam buscando a homogeneização da língua, desconsiderando os contextos efetivos de linguagem<sup>2</sup>.

Cabe esclarecer que, entendemos que, os contextos efetivos de linguagem, dizem respeito ao fato de que a língua não é única e igual, mas que varia de acordo com o contexto necessário para sua existência e manifestação, e com os sujeitos envolvidos na interação. Afirmamos isso, com base na perspectiva dialógica, ou seja, ancorados em uma concepção de linguagem e de sujeito que são colocados em movimento dependendo do contexto imposto, revelando as disputas sobre os territórios da língua, da identidade, do imaginário e da alteridade (MONTENEGRO; BARROS; AZEVEDO, 2016).

Compreendemos portanto que, a partir desta perspectiva, torna-se insustentável o argumento do “erro” trazido recorrentemente pela psicanálise, ou de “desvio fonológico” por abordagens mais positivistas. Aqui partimos de uma concepção de linguagem bakhtiniana, materialista-histórico-dialética, a qual busca entender a produção de sentidos a partir da observação e análise da produção da língua/linguagem, considerando os sujeitos sociais e históricos em interações concretas que envolvem valores, ideologia, tensões e embates alteritários (MONTENEGRO; BARROS; AZEVEDO, 2016), ou seja, concebemos a linguagem em sua dimensão social, histórica, concreta, viva e inseparável dos sujeitos.

Enfatizamos ainda que, não podemos negligenciar as lacunas e desafios que impedem que todas as pessoas tenham condições de enunciar de acordo com o contexto de interação, pois vivemos em uma sociedade capitalista-patriarcal-racista, e estar neste contexto condiciona sujeitos específicos a determinadas limitações de acesso e de reconhecimento de suas enunciações, como já vimos anteriormente: o poder de decisão é ditado pelos mesmos que tem o poder de dizer e poder ser ouvido. Ou seja, de nada adianta saber falar de acordo com os sujeitos da interação, se você é uma pessoa sem poder econômico, racial ou de gênero.

Mediante a essa complexidade delineada nesse texto, cabe enfatizar que, é fundamental, portanto, buscar a raiz histórica tanto da profissão quanto da patologização de demandas que surgem no fazer fonoaudiológico, reconhecendo o que Bagno (1999) aponta como elemento essencial nas análises da língua: é preciso tratar a língua como tema político, visto que é uma das formas mais sutis e perversas de exclusão social.

A fonoaudiologia, frente a essa questão, não deve construir práticas paliativas, deve enfrentar as contradições impostas e estabelecidas historicamente, em busca da construção de caminhos para transformar a raiz de nossa profissão, é sobre isso que nos desafiamos a propor no próximo capítulo.

## 6. Caminhos para uma fonoaudiologia libertadora

Até aqui compreendemos que embora a fonoaudiologia já tenha avançado nessa discussão e que uma parcela considerável destas profissionais consideram que a língua não é homogênea, concretamente encontramos imensos desafios para se libertar do discurso autoritário da ideologia dominante burguesa ao qual fomos submetidas durante toda nossa vida.

Além deste aspecto de imersão social, há ainda o espaço escolar situado nesse mesmo espaço geográfico, político, econômico e cultural. A escola é o principal agente que demanda de nossa prática em situações de variação linguística em sala de aula. Esse comportamento é resultante do papel higienizante e moralizante que a escola passou a cumprir com o objetivo já citado anteriormente acerca da construção de um modelo/molde de sujeito brasileiro. A pedagogia, por meio da higiene escolar era responsável não só pelos “problemas” educacionais, como também pela saúde das crianças, visto que seu rendimento escolar deveria ser o mais

produtivo possível (BERBERIAN, 1997) de forma que preparasse esses sujeitos integralmente para o mercado de trabalho.

A higiene escolar com o auxílio da pedagogia, deveria contribuir para a criação de um ambiente propício ao crescimento das crianças e, conseqüentemente, da pátria. [...] Nesta direção, o papel dos médicos e dos professores nas escolas, enquanto agentes higienizadores e moralizadores, esteve sustentado e difuso na imagem de um profissional especializado e competente: o médico escolar (BERBERIAN, 1997 p. 83).

Com isso, Berberian (1997), aponta para o fato que, a natureza de nossa profissão (fonoaudiologia), foi constituída como desdobramento da imbricação de diferentes profissões cujo objetivo era unificar e purificar a língua. Nas entrelinhas a autora ainda deixa nítida a dimensão clínica construída dentro da escola, demandando que a escola além de espaço pedagógico também fosse e ainda se configura como um espaço clínico, de padronização de corpos perfeitos para produzir mais e melhor à burguesia.

Com base nessas críticas, fundamentadas em fatos históricos ocasionados por objetivos ideológicos, pretendo apontar caminhos por meio de contribuições tecidas por um pensador comprometido com a vida, pois não pensava em ideias, pensava na existência. Este homem é Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, de família pobre e nordestino, ao qual a família toda trabalhou para garantir que recebesse educação formal.

Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, publicado pela primeira vez em 1974, acreditava que era possível uma pedagogia enraizada na vida da classe trabalhadora, para que a partir dela e com ela, se inicie uma contínua retomada reflexiva de seus próprios caminhos de libertação, não como simples reflexo e reprodução, mas como exercício de reflexão e recriação, de forma que esse processo impossibilite a prática da dominação (FREIRE, 2019). Com base nessa tese, acreditamos ser possível construir também uma prática fonoaudiológica cuja tarefa seja a de dissolver a dominação burguesa e libertar as mentes colonizadas de nosso povo. De forma que, sejamos os autores e autoras de nossa própria história e não uma pequena parcela burguesa, a qual o sistema capitalista nos submete. De modo que, nossa história seja escrita com mãos negras e indígenas, de trabalhadores e trabalhadoras e não mãos ensanguentadas pelo genocídio de nosso povo. De maneira que, nossa história seja lida e contada em pretuguês e não português.

Dizer de uma prática enraizada na vida dos trabalhadores e trabalhadoras demanda diretamente de uma busca na história, como diz o guerreiro indígena no filme brasileiro “Histórias de amor e fúria” dirigido por Luiz Bolognesi, “*viver sem conhecer o passado é viver no escuro*” (2013), ou seja, não conseguiremos assumir a escrita de nossa história se não assumirmos quem pariu e gestou a cultura brasileira. É por isso que, o primeiro capítulo deste trabalho fez esta busca sociológica e histórica, para que possamos reconhecer em nossa profissão uma prática alinhada com a cultura colonizadora ocidental que busca ocultar indígenas e africanos na nossa formação social, e com isso, transformá-la, não individualmente nem por interesses exploratórios, mas em comunhão pela libertação (FREIRE, 2019).

Para que possamos construir esta prática coerente e ética, o primeiro passo é compreender que a existência humana não pode ser muda, silenciosa, muito menos se nutrir de falsas palavras, mas deve conter palavras verdadeiras que transformem o mundo. “*Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exige deles novo **pronunciar***” (FREIRE, 2019, p. 108).

Não é no silêncio que nos constituímos, mas nas palavras, na ação-reflexão, é por isso que não deve ser privilégio apenas de alguns homens poder enunciar e determinar qual será nossa economia, cultura, língua, hábitos mas deve ser direito de *todas* as pessoas. Desta forma, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizer *para* os outros, mas precisa construir em seu fazer, articulações ou planejamentos que estabeleçam o diálogo, pois ele é o encontro *com* o outro, mediado pelo mundo de forma que não se esgote apenas na relação eu-tu (FREIRE, 2019).

Destacamos que, a partir desses pressupostos, fonoaudiólogos/os e sujeitos, - pessoas de outras áreas, sejam eles pedagogos/as ou usuários/as do serviço em busca de atendimento - enraizados à realidade, devem se encontrar em uma tarefa em que ambos são os sujeitos no ato, não só no sentido de identificar e criticamente conhecer, mas também de recriar novos conhecimentos e consensos, visto que ao alcançarem na reflexão e ação em comum, o que sabem de sua realidade lhes dá condição de se reconhecer enquanto refazedores permanentes em busca de sua libertação, garantindo mais que uma pseudoparticipação, mas sobretudo, aquilo que deve ser: um engajamento sobre seu próprio rumo.

Para encerrar, a partir dos apontamentos de Paulo Freire, consideramos que, alguns sentimentos são necessários para a construção dessa transformação clínica, pedagógica e social através do diálogo. O primeiro é o profundo amor ao mundo e ao povo. Che Guevara (1964) nos deixa esse lema já em 1967, dizia que

não era possível pronunciar o mundo se não há amor que o infunda. O amor é quem fundamenta o diálogo, é o ato de coragem que firma nosso compromisso com o povo. Onde quer que estejam os oprimidos e explorados, o amor está em se comprometer com sua/nossa causa, a causa da libertação, e esse compromisso por ser amoroso, é dialógico (FREIRE,2019).

O outro sentimento é a fé no povo, visto que sem isto o diálogo se torna impossível. Devemos ter fé no poder de fazer e refazer, de criar e recriar, na vocação de *ser mais*, de reconhecer que não é privilégio de alguns poucos, mas direito de todos e todas.

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. [...] Um falso amor, uma debilitada fé nas pessoas não podem gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções (FREIRE, 2019, p. 113).

E por fim, não existe diálogo sem esperança, é ela a própria essência da imperfeição da humanidade. Não a esperança de cruzar os braços e esperar, mas a esperança que se move enquanto lutamos, e se lutamos com esperança, esperamos.

## 7. Considerações Finais

Considerando a formação social brasileira e a reconhecendo como história que costura a construção da fonoaudiologia no Brasil, podemos afirmar que nossa profissão é fundada como ferramenta para a sustentação da dominação burguesa sobre a classe trabalhadora por meio da língua, função esta que inúmeros profissionais, de uma perspectiva teórica hegemônica, insistem em reproduzir até a atualidade. Essa dominação se dá pela categorização e hierarquização de qual língua deve ser aceita e concedida enquanto correta e superior às demais. A que exerce poder é a língua central, portuguesa, resultado de um processo educacional formal, mais conhecida como língua padrão de acordo com as determinações burguesas, e o que se “encaixa” enquanto variedade linguística, desvio fonológico é a língua periférica, sujeita a modulações fonoaudiológicas, desconsiderando o

contexto sócio-histórico em que se constitui e a valoração cultural que significa uma língua situada.

Essa reprodução da prática fonoaudiológica na contemporaneidade não se dá de forma consciente, mas de forma alienada, modo pelo qual o capitalismo condiciona a classe trabalhadora a partir das relações de produção (MÉSZÁROS, 2006), fazendo com que o sujeito não reflita sobre suas práticas, mas se distancie/ estranhe o produto fruto de seu trabalho e apenas reproduza o que é resultado de sua socialização, ou seja, o que lhe é ensinado com base na ideologia dominante. Desse modo, a constituição da fonoaudiologia, o alicerce de seus saberes e de suas práticas desde a sua origem, assim como as imposições frente à língua desde o período do Brasil Colônia, foram sustentados pela hegemonia burguesa, branca e masculina.

É por isso que a fonoaudiologia hegemônica deve se forjar a refletir sobre qual a raiz dessa prática exercida, compreendendo suas contradições, o que ela gera a curto, médio e longo prazo, qual o viés ideológico em que ela se estabelece e capitaliza e quais são seus impactos no sujeito e para além dele. Estas são questões não apenas para cientistas sociais responderem, mas sobretudo, para sujeitos dispostos a transformar a realidade a qual estamos submetidos/as, ao invés de sustentá-las por meio de práticas profissionais e cotidianas alienantes e reprodutoras.

No entanto, nossa profissão não se finda em questionamentos e no reprodutivismo acrítico, estes são apenas parte do caminho, é pelas respostas a estas perguntas que devemos nos forjar a construir um outro fazer fonoaudiológico, um fazer que traga movimento por meio do diálogo como nos deixou de ensinamento Paulo Freire, em que o profissional não seja o provedor da cura e resolução dos problemas do sujeito que o demanda, mas que paciente-agente-protagonista, juntamente com trabalhadores da linguagem e da língua encontrem os melhores caminhos para a libertação não apenas da língua e de nossos discursos, mas sobretudo, de nossas mentes e dos saberes e práticas historicamente colonizados.



## 8. Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. Língua oculta: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Editorial Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. E dições Loyola, São Paulo, 1999.

BAKHTIN, M. M; VOLOCHÍNOV. V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

BERENBLUM, Andrea. A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERBERIAN, Ana Paula. Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico. Editora Plexus, 1997.

CERON M., KESKE-SOARES M. Terapia fonológica: a generalização a itens não utilizados no tratamento (outras palavras). Rev CEFAC. 2007;9(4):453-60

DIAS, Luiz Francisco. Os sentidos do idioma nacional. As bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

FARACO, Carlos Alberto. Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da histórica das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERNANDES, Carlos Roberto. Método historístico: da análise epistemológica à técnica e análise historística. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 11, n. 2, p. 272-286, ago./dez. 2013.

FRANCHI, C. Linguagem - Atividade constitutiva. In: *Almanaque*, São Paulo, Brasiliense, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

GARCIA, Elias. Pesquisa Bibliográfica versus Revisão Bibliográfica - uma discussão necessária. Revista Línguas & Letras, 2016.



GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Editora Atlas S.A., 4ª edição. São Paulo, 2002.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. Editora Atlas S.A., 6ª edição. São Paulo, 2008.

GERALDI, J. W. Linguagem e ensino. Exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Revista Ciências Sociais Hoje, 1984.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: João & Pedro Editores, 2013.

GUEVARA, Ernesto. Obra revolucionária. México: Ediciones Era S.A., 1964, p. 637-38.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcello Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HORTA NUNES, Jose. A gramática de Anchieta e as partes do discurso. In: GUIMARÃES, E. ORLANDI, E. (Orgs). Língua e Cidadania. O português no Brasil. Campinas: Pontes, 1993.

Instituto Socioambiental. Relatório Anual de Atividades 2000. São Paulo, 2001.

PRADO JUNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. Editora Brasiliense. São Paulo: 1942

LAJOLO, Marisa. Oralidade, um passaporte para a cidadania literária brasileira. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Orgs). Língua e cidadania. O português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

Luiz Bolognesi. Longa metragem: Histórias de amor e furia. Gullane e Buriti Filmes, 2013

MARIANI, Bethania. As academias do século XVIII - Um certo discurso sobre a histórica e sobre a linguagem do Brasil. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Orgs). Língua e cidadania. O português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Os primórdios da imprensa no Brasil. In: ORLANDI, E. (Org). Discurso Fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

MEZZOMO, C. L.; LUIZ, S. W. Interferência da variante linguística nas estratégias de reparo utilizadas no processo de aquisição fonológica. Santa Maria: J. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. 2012; 24 (3); 239-47.

MÉSZÁROS, István. Teoria da Alienação em Marx. Tradução: Isa Tavares. Editora Boi Tempo. São Paulo, 2006.

MONTENEGRO, Ana Cristina; BARROS, Isabela Barbosa; AZEVEDO, Nadia Pereira. Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática. Editora e Livraria Appris Ltda. 1 ed. Curitiba, 2016.

ORLANDI, E. Discurso e leitura. Campinas, Cortez, 1988.

RABELO, A. T.; ALVES, C. R.; GOULART, L. M.; FRICHEEE, A. A.; LEMOS, S. M.; CAMPOS, F. R.; FRICHE, C. P. Alterações de fala em escolares na cidade de Belo Horizonte. Belo Horizonte: J. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2011; 344-350.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil. De Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

ROSAL, A. G.; CORDEIRO, A. A.; QUEIROGA, B. A. Consciência Fonológica eo Desenvolvimento do sistema fonológico em crianças de escolas públicas e particulares. Pernambuco: Rev. CEFAC. 2013; 15(4): 837-846.

SAFFIOTI, Heleieth I. . O Poder do Macho. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SANTANA, A. P.; SANTOS, K. P. A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica. Bakhtiniana, São Paulo. Maio/Ago, 2017.

SOUZA, M.; CARVALHO, R. O ensino da língua culta e das variedades linguísticas. Cadernos do CNLF, vol. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017.

VIVAR P, LEÓN H. Desarrollo fonológico-fonético en un grupo de niños entre 3 y 5,11 años. Rev CEFAC. 2009;11(2):190-8



**Loredana Peroni // MG, Brasil** “A obra esperança em flor, trabalha através da colagem analógica uma sobreposição de imagens que trazem uma ressignificação acerca dos olhares colonialistas, trazendo protagonismo e valorização.”

# Gota D'água: a literatura como fonte de compreensão da proposta freireana em Pedagogia do Oprimido

**Thiele Aparecida Nascimento Piotto<sup>1</sup>**

**Resumo** // Este estudo observa as reflexões de Paulo Freire contidas na Pedagogia do Oprimido (1970) e a narrativa da peça teatral Gota d'água, escrita por Chico Buarque e Paulo Pontes em 1975, buscando imbricações entre a cena cultural que inspirou os dramaturgos e as práticas educacionais propostas por Freire diante da organização político-social que permeou esse período histórico brasileiro.

A obra de Freire é fonte de estudos para a prática docente e segue atual em suas reflexões sobre o ensino, além de colaborar para a ação cívica e o engajamento social do educando. Nesse sentido contribui Gota d'água e sua gama de personagens, habitantes de comunidade que assistem e reagem à ascensão social do boêmio Jasão, que se vê em dilema de decidir se integrará a classe mais privilegiada ou manterá suas origens. Assim, podemos levantar uma discussão a respeito do funcionamento de uma estrutura social que desumaniza opressores e oprimidos.

**Palavras-chave** // Pedagogia do Oprimido; Gota d'água; Literatura comparada.

---

1 Professora de Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura. Mestre em Letras (2016) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com ênfase em Literatura Clássica e teatro Contemporâneo.

## Introdução

Este breve estudo pretende lançar o olhar sobre as reflexões de Paulo Freire contidas na *Pedagogia do Oprimido* (1987), publicada pela primeira vez em 1970, e sobre a narrativa da peça teatral *Gota d'água*, escrita por Chico Buarque e Paulo Pontes em 1975, de forma a encontrar imbricações entre a cena cultural que inspirou os dramaturgos e as práticas educacionais propostas por Freire diante da organização político-social que permeou esse período histórico brasileiro.

A leitura da obra de Paulo Freire é uma significativa fonte de estudos para a prática docente e segue atual - não apenas no Brasil - em suas reflexões sobre o ensino e que colabora para a ação cívica e o engajamento social do educando, ou seja, ainda que possamos observar importantes mudanças na sociedade, como o acelerado curso das informações, as novas tecnologias, a internet e as redes sociais como elementos de mediação das relações, e considerando que tais mudanças se dirigem também às experiências escolares e educacionais, as reflexões de Freire alcançam uma observação sobre o comportamento humano e nos sensibilizam para fazer uma análise mais consciente sobre as estruturas sociais.

Nesse sentido, abordaremos a narrativa da peça *Gota d'água*, cujo enredo é fortemente relacionado à tragédia grega *Medeia*, escrita por Eurípedes em 431 a.C e, por sua vez, baseada no mito de Medeia, esposa e mãe traída e abandonada pelo herói Jasão, que cultiva em si o desejo de vingar-se daquele que a ofendeu e cujos planos culminam no assassinato da nova noiva de Jasão, de seu sogro, o rei Creonte e, por fim, dos próprios filhos, representantes da descendência e eternização do nome do herói grego. A tragédia carioca é ambientada, contudo, em uma comunidade popular do Rio de Janeiro, um cortiço de nome Vila do Meio-Dia. Nesse contexto, os autores acrescentam ao conflito central da traição e desejo de vingança a temática de uma comunidade explorada monetariamente pelo dono do cortiço - Creonte - e que tenta encontrar maneiras de reivindicar melhorias de sua situação. Jasão é, agora, um boêmio que vive sustentado por Joana, com quem tem dois filhos. Como fruto de sua boemia e sua experiência como membro desse grupo de moradores explorados, compõe o samba “Gota d'água”, que alcança sucesso e chama a atenção de Creonte. Jasão, possivelmente seduzido pela oportunidade de ingressar em outra casta social, abandona Joana e os filhos, e assume compromisso com Alma, filha de Creonte.

Nessa interessante dinâmica de adaptação da narrativa clássica, os autores levantam inúmeras pautas sociais, como a cultura que tem origem em dada

camada social, as limitadas possibilidades de um indivíduo ascender socialmente em dado regime governamental explorador, as estratégias de lazer e publicidade que distraem esse grupo popular, possivelmente no intento de evitar uma reação coletiva e, para traçar uma medida temática para este estudo, a orientação dada aos poucos que logram tal ascensão social: é necessário abandonar suas origens populares.

O filósofo e pedagogo observa semelhante estrutura social, que aprisiona, molda e determina o destino dos indivíduos. Por isso propõe a libertação de oprimidos e opressores desse sistema de desumanização, conforme observamos:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

(FREIRE, 1987: 17)

Assim, este artigo pretende ampliar a discussão e compreensão da potência expressiva das observações de Paulo Freire, combinadas a breve análise literária provinda da leitura da peça *Gota d'água*, compreendendo que tanto os autores quanto o pedagogo ampliam suas narrativas a uma compreensão do funcionamento social e nos permitem estabelecer essas relações e refletir sobre um olhar político, entendendo quem são os oprimidos e quem são os opressores, além de compreender como se dão as estratégias de manutenção de um sistema de exploração e direcionamento de capital a poucos.

## Dinâmica social - diferença de classes

À época das primeiras encenações de *Gota d'água*, falava-se em “classe dominante” e “classe subalterna”, termos que os próprios autores utilizam em seu prefácio (1979, xvi), para situar a montagem da peça. Pautados na leitura da obra

de Paulo Freire, podemos nos referir, entretanto, ao grupo dos opressores e dos oprimidos, ressaltando que o pedagogo compreende que ambos estão presos a um funcionamento social aprisionador e devem, ambos, ser libertos. A liberdade, contudo, só será alcançada por meio da ação consciente do oprimido.

É interessante observar que Pontes e Buarque escrevem o próprio prefácio<sup>2</sup> e ele se apresenta, portanto, como uma espécie de ensaio a respeito da dinâmica social então vigente no Brasil. Dessa forma, os autores indicam também as possíveis expectativas da classe artística e intelectual por meio do argumento da peça. Conforme pontua Miriam Hermeto (2012: 81):

A análise dos elementos que compõem este manifesto-projeto permite identificar o espaço de experiência e o horizonte de expectativas não apenas dos autores de *Gota D'Água*, como do campo artístico-intelectual brasileiro, que começavam a se (re)articular no contexto da abertura política, visando a construir ações de resistência à ditadura e um novo projeto cultural para o Brasil

A respeito do prefácio escrito pelo próprio autor de uma obra, considere-se também a proposição de Pesavento (2006: 157): “É, portanto, já uma reflexão do autor sobre a sua própria escritura, onde revela intenções de como espera ser lido, justifica-se diante da crítica, expõe suas ambições diante da recepção esperada” (Pesavento, 2006: 157). Dessa forma, pontuamos que na *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire nos apresenta não exatamente um prefácio escrito por ele mesmo, mas um capítulo denominado “Justificativa da *Pedagogia do Oprimido*” (FREIRE, 1987: 16), em que podemos verificar funcionamento semelhante ao exposto por Pesavento.

No capítulo de justificativa, Freire já lança o olhar ao funcionamento desumanizante da sociedade em relação ao indivíduo oprimido e ressalta a importância de cada educando/indivíduo tomar consciência de si:

---

2 A pesquisadora Miriam Hermeto observa em seu artigo “O prefácio de Gota d’água: As bases de um projeto cultural de interface entre Intelectuais e artistas na ditadura militar brasileira”, e com base em entrevista cedida a ela por Chico Buarque, que o prefácio pode ter mais relação com as convicções de Paulo Pontes.



Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais.

Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. (FREIRE, 1987: 16)

Ao abordar a humanização do indivíduo, incentiva a valorização de cada estudante como protagonista de sua aprendizagem, o que resulta em valorizá-lo como agente de sua própria história, de forma que se considere a cultura e as experiências de cada educando como base para o ensino-aprendizagem. Dessa maneira, Paulo Freire aproxima as discussões educacionais de outras áreas das ciências humanas e confere a supracitada atemporalidade em suas linhas e segue como fonte sempre atual e crucial de estudos, uma vez que observa funcionamentos humanos e sociais, que se repetem e se refazem ao longo de diferentes períodos históricos.

É possível compreender que Freire propõe uma Educação que conscientize o educando, que lhe possibilite perceber-se agente de sua própria história e integrante de um organismo social que, se injusto, deve ser defrontado para o bem coletivo.

Assim, voltemos novamente o olhar à estrutura apresentada em *Gota d'água*. Conserva-se, nessa tragédia carioca, alguns nomes de personagens da tragédia grega, além do próprio desenvolvimento do enredo. Recordando que a peça eurípidiana – e assim, também a brasileira – baseia-se no mito grego de Medeia, já se pode verificar também certo conceito de atemporalidade no argumento que se desenvolve, mas cabe a questão: como os autores relacionam a dinâmica social vigente no Brasil da década de 70 ao mito da feiticeira e princesa da Cólquida, intensa em sua paixão como também em sua vingança?

Cabe aqui pontuar alguns detalhes do hipotexto mítico, baseado no recorte feito por Eurípedes. Medeia, apaixonada pelo herói Jasão, não hesita em ajudá-lo – de maneiras inclusive cruéis – a alcançar o Velo de Ouro para reconquistar o trono



que fora destituído de sua família. Exilados posteriormente na terra de Corinto, acontece, entretanto, a traição de Jasão, que abandona Medeia e os dois filhos que teve com ela para contrair novas núpcias com a filha do rei de Corinto, o que culminará no terrível desfecho da história de Medeia, que, matando a noiva de Jasão e o rei Creonte, conclui sua vingança assassinando os próprios filhos e fugindo em ascensão com o Deus Sol.

Personagens como Jasão, Medeia e Creonte, por exemplo, que foram apresentados aos gregos, respectivamente, sob a forma ilustre de herói, princesa/feiticeira e rei, foram adaptados no Brasil de maneira mais popular e esboçam, já, uma específica dinâmica social: Jasão se mostra como um ser dividido entre suas origens e o vislumbre da ascensão de classe social, ao mesmo tempo, suscetível às articulações da classe dominante/opressora, representada por Creonte, que ardilosamente se utiliza do sucesso alcançado pelo samba composto pelo boêmio. Joana é trabalhadora e integrante da classe subalterna/oprimida. À sua trama soma-se a traição e abandono de Jasão. Além disso, o Coro, outrora representante da voz coletiva da civilização grega, agora se difunde em diferentes *sets* na Vila de Meio-Dia e nos permite conhecer diferentes faces da experiência de ser oprimido diante de um funcionamento opressor. É pela voz dos vizinhos que se tece o outro conflito, da exploração do aluguel e do intento de tomada de consciência, como mostra o excerto a seguir:

XULÉ — Também não é crime, Jasão mudar de classe  
É mudar de time... Ele é dono do seu passe  
Garanto que você, Cacetao, se passasse  
pro lado de lá, lembrava aqui do pessoal

[...]

EGEU — Pois eu vou te dizer: se só você não paga  
você é um marginal, definitivamente  
Mas imagine só se, um dia, de repente  
ninguém pagar a casa, o apartamento, a vaga  
Como é que fica a coisa? Fica diferente  
Fica provado que é demais a prestação  
Então o seu Creonte não tem solução  
Ou fica quieto ou manda embora toda a gente

Cachorro, papagaio, velho, viúva, filha...  
 Creonte vai dizer que é tudo vagabundo?  
 E vai escorraçar, sozinho, todo mundo?  
 Pra isso precisava ter outra virilha  
 Não é?...  
 (BUARQUE; PONTES,1979: 14)

Sob a estética de uma conversa entre vizinhos, fragmentada, destacam-se essas duas proposições. Por um lado, o personagem Xulé menciona que não é crime mudar de classe, mas conclui com uma observação crítica que faz pressupor que Jasão, além de ascender socialmente, parece ter esquecido suas origens. A partir dessa colocação, podemos interpretar uma identificação coletiva com o anseio de mobilidade social, mas a colocação aponta para uma possível compreensão da realidade da época, em que esses poucos que alcançavam algum sucesso social estavam associados a uma eventualidade, quase que uma sorte – como é o caso do Velo de Ouro nacional, o samba “Gota d’água” – e à condição de se afastar de suas origens.

Seria ingênuo supor que apenas uma personagem – Jasão – apresenta essa atitude e não considerar que ela pode estar intrínseca em boa parte dos personagens ou indivíduos, ou seja, dentro ou fora da ficção teatral. Como alerta Paulo Freire (1987:17), os oprimidos “hospedam” em si o próprio opressor, identifica-se a ele e vislumbra sua posição social.

Freire observa um possível funcionamento em que o oprimido não intenciona a prática da liberdade, mas visa a tornar-se o opressor, ou seja, há o anseio pela ascensão de classes, mas sob um sistema de manutenção das injustiças, que então se voltarão aos outros oprimidos, antes identificados a este que se vê na condição e também abandonar suas origens. Por isso a proposta dessa pedagogia é uma proposta de libertação do sistema, que, de acordo com o pedagogo, conferirá liberdade a oprimidos e opressores, e o único meio para essa libertação é a conscientização do oprimido sobre si e sobre esse organismo social:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao 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 o 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 manifestações da desumanização.

(FREIRE, 1987:17)

Considerando que a conscientização e a humanização do oprimido seja, além de tarefa de responsabilidade com o indivíduo, o único meio de libertação desse organismo social, observemos a segunda fala destacada no diálogo de *Gota d'água*, em que Egeu, que também mantém o nome de personagem em relação à peça grega. Em Eurípedes, é um rei sem filhos que encontra Medeia após consultar um oráculo sobre sua descendência e ao qual ela pede abrigo, sem, contudo, revelar claramente quais são suas intenções. Em *Gota d'água* chamado de mestre Egeu, é mais um morador da Vila de Meio Dia, que age como espécie de sábio e conselheiro na comunidade e passa a maior parte da ação tentando consertar um rádio em sua oficina, o que já indica a busca por informação, em uma organização social em que a classe dominante/opressora parece investir em distrações e sensacionalismos, como é o caso da abertura que Creonte dá a Jasão após a composição do samba e algumas referências que se fazem à estratégia sensacionalista, que ao invés de levar informações políticas e sociais, distrai e dá continuidade a um processo perene de alienação dos oprimidos.

Mestre Egeu, na ação da peça, sofre com os vizinhos as injustiças do aumento de aluguel e ouve as queixas de muitos deles. No diálogo acima apresentado, ele faz uma primeira menção ao que seria a organização e uma manifestação coletiva, reivindicando uma negociação de valores a Creonte. Nesse sentido, a personagem pode representar a tentativa de conscientização e humanização apontadas por Paulo Freire. Contudo, Egeu será, a seu tempo, silenciado por Creonte, ou pela classe dominante.

Silenciado e definitivamente oprimido também será o desfecho em que Joana, cuja nêmesis (responsável pelo restabelecimento do equilíbrio na Tragédia grega) acontece de forma distinta de sua correspondente grega, outrora elevada em fuga pelo deus Sol, seu avô. Como é comum na obra de ficção de Chico Buarque<sup>3</sup>,

3 No episódio de podcast “Chico Buarque e o enigma Brasil (parte 1)”, o crítico Tiago Ferro observa que a obra de ficção de Chico Buarque tende ao tom não utópico, não positivista.

o final de Joana é descendente. Ela tem seus planos de vingança frustrados em relação à noiva e ao sogro de Jasão, então conclui sua ação com o envenenamento dos filhos e posterior suicídio. Entretanto, a culminação de sua história é abafada pela festa de casamento e ocultada sob a forma também de sensacionalismo. Observemos o apontamento do roteiro após a última ação da peça, que consiste exatamente em um discurso de tendência solene enquanto Creonte transfere a Jasão sua cadeira – símbolo de sua posição social:

CREONTE — Atenção, pessoal, vou falar rapidamente  
 Jasão... vem cá... Meus caros amigos, agora,  
 aproveitando a ocasião e aqui na frente  
 de todo mundo, quero anunciar que de ora  
 em diante a casa tem novo dono. A cadeira  
 que foi de meu pai e foi minha vai passar  
 pra quem tem condições, e que é de minha inteira  
 confiança, para poder continuar  
 a minha obra, acrescentando sangue novo  
 Portanto, sentando Jasão aí eu provo:  
 não uso preconceitos ou discriminação  
 Quem vem de baixo, tem valor e quer vencer  
 tem condições de colaborar pra fazer  
 nossa sociedade melhor... Senta, Jasão

Jasão senta; um tempo; ouve-se um burburinho de vozes; entra Egeu carregando o corpo de Joana no colo e Corina carregando os corpos dos filhos; põem os corpos na frente de Creonte e Jasão; um tempo; imobilidade geral; uma a uma, as vozes começam a cantar Gota d'água; reversão de luz; os atores que fazem Joana e filhos levantam-se e passam a cantar também; ao fundo, projeção de uma manchete sensacionalista noticiando uma tragédia.

(BUARQUE, PONTES, 1979: 167-168)

Vê-se, portanto, que para inserir o mito e o enredo euripídiano no contexto brasileiro, os autores identificaram em que âmbitos os acontecimentos da história de Medeia se relacionavam àquilo que a sociedade brasileira vivia na década de 70. Trata-se de um período bastante complexo, cuja compreensão deve ser

submetida aos movimentos da ditadura que se viveu no país desde 1964 até 1985. Antecedendo o Golpe Militar, há ainda um cenário a ser considerado, diz respeito a aspectos como a escalada de uma crise econômica e consequente prejuízo da reputação brasileira no mercado externo; uma cultura “bipolarizada”, dividida entre oprimidos e opressores, para utilizar os termos propostos por Paulo Freire.

Baseando-nos nas arguições dos próprios autores em seu prefácio (1979: xi), observa-se também que o sistema financeiro capitalista no país teve, à época, certas adaptações com a expectativa de conter a crise econômica. Nesse sentido, o autoritarismo funcionou como alicerce para se estabelecer um sistema econômico com questionáveis proporções na distribuição de renda entre as classes sociais, já que o capital era claramente transferido “de baixo para cima” (1979: xi). Segundo os autores, era previsível que a discutível medida de distribuição de renda faria com que a crise econômica e social se agravasse, pois a concentração de renda nas classes elitizadas excluiu absolutamente a classe popular do cenário que se instaurava. Com ironia, na sequência do prefácio, os autores comentam:

No futuro, quando se puder medir o nível de desgaste a que foram submetidas as classes subalternas, nós vamos descobrir que a revolução industrial inglesa foi um movimento filantrópico, comparado com o que se fez para acumular o capital do milagre.

Com esse breve panorama, podemos notar a forma como os autores representam a imobilidade da classe trabalhadora e a manutenção de um sistema que favorecia a classe dominante. Além desse segundo grupo, Creonte representa também o perfil do Estado que permitiu e implantou esse sistema social.

Como conclusão dessa observação sobre o modo como demonstrava funcionar o sistema de classes sociais, observemos as palavras de Freire, considerando também o enredo proposto por Buarque e Pontes:

Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.

Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados.  
(FREIRE, 1987: 18)

## O samba, a cadeira e a permanência da injustiça

Em meio à ação de *Gota d'água*, conhecemos alguns tipos sociais curiosos para compreender a dinâmica social que se apresentava na década de 70 no Brasil. Abordaremos aqui, primeiramente, algumas observações de Antonio Candido (cuja formação e contribuição também se encontram entre a literatura e as ciências sociais) a respeito da figura do malandro, tecidas a respeito do romance *Memórias de um Sargento de Milícias*. Nesse ensaio, Candido compreende a figura do malandro, que se afasta já do pícaro e está estreitamente relacionada aos movimentos sociais brasileiros. Para iluminar essa percepção, estabelece uma comparação com a formação social e histórica dos Estados Unidos. A mesma análise concorre para o entendimento do organismo social exposto em *Gota d'água*, como também nas proposições de Paulo Freire. Observemos:

Na formação histórica dos Estados Unidos houve desde cedo uma presença constritora da lei, religiosa e civil, que plasmou os grupos e os indivíduos, delimitando os comportamentos graças à força punitiva do castigo exterior e do sentimento interior de pecado. Daí uma sociedade *moral* [...]

No Brasil, nunca os grupos ou os indivíduos encontraram efetivamente tais formas, nunca tiveram a obsessão da ordem senão como princípio abstrato [...] As duas situações diversas se ligam aos mecanismos das respectivas sociedades: uma que, sob alegação de enganadora fraternidade, visava a criar e manter um grupo idealmente mono-racial e mono-religioso; outra que incorpora de fato o pluralismo racial e depois religioso à sua natureza mais íntima. [...] Não querendo construir um grupo homogêneo e, em consequência, não precisando defendê-lo asperamente, a sociedade brasileira se abriu com maior largueza à

penetração dos grupos dominados ou estranhos. E ganhou em flexibilidade o que perdeu em inteireza e coerência.

(CANDIDO, 1970, p.82)

Este excerto pode ser amplamente analisado em comparação aos textos que utilizamos como base neste estudo, uma vez que Freire observa também um fator de busca de moralidade e um contexto de “falsa generosidade” comum aos opressores, que a utilizam como forma de manutenção da injustiça estabelecida.

Nesse contexto, voltamos o olhar a Jasão e sua experiência social pós-ascensão. É necessário considerar que quando Jasão apresenta um samba de qualidade, alcança o prestígio junto a Creonte, que patrocina sua ascensão social e favorece a união entre ele e sua filha, Alma.

Assim como o correspondente grego, na Vila de Meio Dia foi a vida que Joana concedeu a Jasão que lhe permitiu a inspiração. A construção da canção diz respeito a mais um recurso utilizado pelos autores para manifestar o descontentamento de uma classe oprimida diante de uma sociedade dividida. Eles se utilizaram do drama pessoal de uma personagem (Joana) para estabelecer essa denúncia, porém fica claro, mesmo no decorrer da ação da peça, que o samba composto tem íntima relação com o convívio de Jasão em meio aos moradores da Vila de Meio Dia, tanto é que Joana adverte seu antigo amante que o mesmo fator que impulsionou sua ascensão lhe fora tirado assim que deixou suas origens:

Mas, Jasão,  
 já lhe digo o que vai acontecer:  
 temu'a coisa que você vai perder,  
 é a ligação que você tem com sua  
 gente, o cheiro dela, o cheiro da rua,  
 você pode dar banquetes, Jasão,  
 mas samba é que você não faz mais não,  
 não faz e aí é que você se atocha  
 Porque vai tentar e sai samba brocha,  
 samba escroto, essa é a minha maldição  
 —Gota d'água, nunca mais, seu Jasão  
 Samba, aqui, ó... (BUARQUE; PONTES, 1979: 127)

A letra da canção é relativamente curta, porém é possível notar o grau de rancor e desabafo, perfeitamente adequado à situação de Joana. Partindo já de seu título, pode-se observar a menção ao conhecimento popular de expressões como —a gota d’água que falta para transbordarl, significando uma situação limite de tolerância.

Jasão é, de certo modo, uma personagem complexa por sua indecisão. Ora com discursos vazios, ora em silêncio resignado, ora violento e incoerente em suas falas. Não parece ser à toa a opção dos autores por chamar o espaço das raízes desse boêmio com o nome Meio Dia, talvez em referência ao horário em que se torna incerto saber se esse horário pertence à manhã ou à tarde. Esse é um horário indeciso ou, de certa forma, o horário da decisão, quando Jasão precisa escolher, pois, como o alerta mestre Egeu (1979: 55) “—Ah, Jasão, você não vai poder-se equilibrar no alto desse muro...”.

Alma, sua noiva, também cobra de Jasão a necessidade da escolha (1979: 30). Ela se utiliza de figuras relacionadas à música e à dança para exigir que Jasão faça definitivamente uma opção para si, e não continue contido, sem coragem de chorar, rir e se entregar. Assim, ela estabelece a divisão de grupos entre a valsa e o samba:

Escuta o eu lhe digo:  
Precisa definir seu repertório  
Ou bem você dança valsa comigo  
Ou pula carnaval no purgatório.

No entanto, a falta de atitudes é apresentada pela personagem até o fim da trama. Essa característica, os autores provavelmente quiseram exprimir para representar as poucas pessoas que logravam ascender socialmente, mas continuavam sendo facilmente manipuladas pelas classes mais poderosas. Por isso, é Creonte quem dá o tom da condição que se impõe a esse afortunado e restrito grupo dos que alcançam certo prestígio social. Nesse sentido, o sogro da personagem explica, didática e metaforicamente, pelo símbolo da cadeira, o funcionamento social da permanência e de certa hereditariedade. Este discurso se desenvolve em forma de canção, pelo tom que Creonte revela posteriormente (1979:34) “Está bem, vou lhe ensinar a cartilha da filosofia do bem sentar”. Observemos o tal discurso:



Escute, rapaz,  
 você já parou pra pensar direito  
 o que é uma cadeira? A cadeira faz  
 o homem. A cadeira molda o sujeito  
 pela bunda, desde o banco escolar  
 até a cátedra do magistério  
 Existe algum mistério no sentar  
 que o homem, mesmo rindo, fica sério  
 Você já viu um palhaço sentado?  
 Pois o banqueiro senta a vida inteira,  
 o congressista senta no Senado  
 e a autoridade fala de cadeira  
 O bêbado sentado não tropeça,  
 a cadeira balança mas não cai  
 É sentado ao lado que se começa  
 um namoro. Sentado está Deus Pai,  
 o presidente da nação, o dono  
 do mundo e o chefe da repartição  
 O imperador só senta no seu trono,  
 que é uma cadeira co'imaginação  
 Tem cadeira de rodas pra doente  
 Tem cadeira pra tudo que é desgraça  
 Os réus têm seu banco e o próprio indigente,  
 que nada tem, tem no banco da praça  
 um lugar para sentar. Mesmo as meninas  
 do ofício que se diz o mais antigo  
 têm escritório em todas as esquinas  
 e carregam as cadeiras consigo  
 E quando o homem atinge seu momento  
 mais só, mais pungente de toda a estrada,  
 mais uma vez encontra amparo e assento  
 numa cadeira chamada privada  
 (Tempo.) Pois bem, esta cadeira é a minha vida  
 Veio do meu pai, foi por mim honrada  
 e eu só passo pra bunda merecida  
 Que é que você acha?...  
 (BUARQUE; PONTES, 1979: 32)

Esse discurso orienta para a compreensão de que o valor do indivíduo depende do lugar que ele ocupa e, se é o caso de alcançar mobilidade social, ele precisará cumprir com algumas condições e estas, por sua vez, talvez afetem sumariamente sua existência e suas origens. Recordemos o que aponta Paulo Freire (1987: 18):

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. É que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”.

É contra este funcionamento que Freire propõe a pedagogia do oprimido, e é essa mesma condição social que se sustenta. Na peça de Buarque e Pontes, essa conclusão pode ser feita quando Creonte, após discursar sobre a importância do espaço que se ocupa, impõe a Jasão uma tarefa, que é justamente a de afastar Joana da comunidade, por ser uma ameaça, e dissuadir Mestre Egeu de seus intentos de reivindicação, ou seja, estabelece-se o mesmo organismo social apontado por Paulo Freire e certamente observado pelos autores da peça. Constrói-se, assim, a oportuna situação de silenciar, que caracteriza o funcionamento opressor:

CREONTE — Aliás, não, espere... Vou lhe fazer  
uma pergunta. Aquele mestre Egeu...  
Já que vamos dividir este assento,  
um trabalhinho já apareceu  
pra você demonstrar o seu talento  
Aquele Egeu, parece até que é seu  
compadre...  
JASÃO — Mestre Egeu? É cem por cento  
CREONTE — Você gosta muito desse sujeito?  
JASÃO — Mas claro...  
CREONTE — E ele lhe dá toda atenção?  
JASÃO — Mestre Egeu é meu amigo do peito

Me ensinou a primeira profissão  
e batizou meu filho...  
CREONTE — Bem, perfeito  
Você vai conversar com ele, então  
Você me conhece e pode explicar  
que eu trabalhei suado, honestamente  
e fiz essas casas pra melhorar  
as condições de vida dessa gente  
Agora, quem compra tem que pagar,  
senão não há santo que me sustente  
Diga que pra haver desenvolvimento  
cada um tem que pagar seu preço  
JASÃO — Sim, mas mestre Egeu...  
CREONTE — Escute um momento  
Egeu, faz muito tempo que eu conheço  
e está fazendo muito movimento  
contra mim. Você acha que eu mereço?  
Está mandando o povo sonegar  
as prestações da casa. E eu fico quieto?  
Acha que é certo esse povo ficar  
me enganando debaixo do meu teto?  
Acha certo morar e não pagar?  
Diga, rapaz, acha que está correto?  
(BUARQUE; PONTES, 1979: 35-37)

## Conclusão

A obra de Paulo Freire é referência nas discussões sobre práticas pedagógicas comprometidas com uma Educação libertadora, em que o universo educacional se torna cenário de construção do pensamento, compreensão e libertação de sistemas sociais que segregam e funcionam de forma a delimitar as oportunidades de cada indivíduo, geralmente de acordo com sua classe social. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire aborda com clareza uma práxis mantenedora dessa lógica de que a cada indivíduo estão restritas algumas oportunidades, identificando nisso

a lógica da opressão, ou seja, o discente/ oprimido terá sua educação circunscrita a uma expectativa social que se tem sobre ele. Essa discussão, embora lançada inicialmente em meio às décadas de 1960 e 1970, se mostra atemporal e funcional a qualquer instância social e pedagógica.

Da mesma forma, a peça *Gota d'água*, escrita por Buarque e Pontes em meados da década de 1970, utiliza-se de um excelente recurso artístico para expor, por meio da dinâmica de suas personagens, um funcionamento que se assemelha às reflexões de Freire. Os autores alcançam também atemporalidade no discurso da obra, inclusive por se utilizarem de um texto anterior, a antiga peça grega *Medeia*, escrita por Eurípedes em 432 a.C. e ainda do mito que respalda as duas ações dramáticas.

Amparando-nos na compreensão de que os mitos sejam narrativas atemporais, que de acordo com Mircea Eliade (1998, p.7), dizem respeito a uma história verdadeira por seu caráter sagrado, exemplar e significativo, podemos entender que a atualização proposta por Buarque e Pontes apontam também para um funcionamento social pré-estabelecido, limitador e opressor.

Pretendeu-se, portanto, neste breve estudo, traçar uma linha de comparação e observação de um dado comportamento social opressor, considerando que ambas as obras analisadas iluminam uma relevante discussão em favor da humanização de cada indivíduo, valorizando suas e suas origens, conforme podemos interpretar a partir do que propõem Buarque e Pontes em seu prefácio:

Em contato direto com as classes subalternas, a intelectualidade, raquítica e litorânea, ia percebendo que era, também, povo, isto é, que tinha uma história a fazer, uma realidade para transformar à sua feição, tinha responsabilidades, aliados, tinha, enfim, sentido. (Prefácio *Gota d'água* 1979, xvi)

Considerando o âmbito pedagógico-educacional, cuja contribuição freireana se faz crucial, falamos em uma Educação libertadora, em que cada educando terá a oportunidade de tomar a consciência de si e do valor de suas experiências, de sua origem sócio cultural. Tal conscientização e humanização se faz fundamental para alcançar a mudança de um sistema de manutenção de injustiça e opressão.

Lançar o olhar sobre o exercício social permite problematizar estruturas estabelecidas, identificar suas mazelas e estruturar outra proposta, inclusiva e

humanizada. Nesse sentido, apesar de serem apresentadas em diferentes mídias, a *Pedagogia do Oprimido* e *Gota d'água* apontam para direções semelhantes e ampliam uma discussão necessária e atemporal a respeito da Educação, da sociedade e das próprias relações humanas.



## Referências bibliográficas

BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. *Gota d'água*. – 9ªed.- Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

CANDIDO, A. *Dialética da malandragem*. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*- n.8 – 1970. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/69638/72263>. Acesso em 28/05/2021.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

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

HERMETO, Miriam. O prefácio de Gota d'água: as bases de um projeto cultural de interface entre intelectuais e artistas na ditadura militar brasileira. In: *Revista eletrônica Literatura e Autoritarismo* – n.19 - 2012. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/dossie07/RevLitAut\\_art03.pdf](http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/dossie07/RevLitAut_art03.pdf). Acesso em 03/06/2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O cativo de Clio: narrativa entre memória e história. In: \_\_\_\_; DIMAS, Antônio; LEENHARDT, Jacques. *Reinventar o Brasil: Gilberto Freyre entre história e ficção*. São Paulo: Edusp/Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007. pp.157-174.

**Fonte oral:** <https://open.spotify.com/episode/1OtNGCMUB5BzB9VKRTMlui> - AGOSTO/2020. Acesso em 23/04/2021.



**Shenby (Panther Solidarity Organization e PSL) // Ohio, Estados Unidos** “Esta obra, em português e inglês, destaca a cara barbada do educador pernambucano Paulo Freire, junto com sua sabedoria de que não há neutralidade diante da opressão: o professor deve estar do lado dos oprimidos, do lado da libertação. Uma peça espelha a bandeira brasileira, a outra representa o MST.”

# Paulo Freire e a nossa Escola: memória e a atualidade do seu pensamento

**Coordenação Político Pedagógica, Escola Nacional Paulo Freire<sup>1</sup>**

Resumo // O presente artigo busca apresentar a experiência político-pedagógica em torno da construção da Escola Nacional Paulo Freire, a partir da apreensão da práxis do educador. O texto destaca da sua biografia e pedagogia as primeiras reflexões que foram sistematizadas como contribuições para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola. Num primeiro momento, são destacados os primeiros elementos históricos na vida de Paulo Freire que conformaram a sua decisão por uma educação das classes populares e em favor de sua luta de libertação. A segunda parte do texto desenvolve alguns postulados e categorias fundamentais de sua pedagogia. Segue, a terceira parte, com a repercussão de suas ideias em processos de luta popular no Brasil e no mundo.

Palavras-chave // Paulo Freire; Diálogo; Conscientização.

---

1 Compõe a Coordenação Político Pedagógica da Escola Nacional Paulo Freire entre o período 2019-2021: David Martins, Ezequiel Zanco Scapini, Flávio José Vivian, Juliane da Costa Furno, Lucas Bezerra, Luiz Bugarelli, Manoela Huck, Thays Santos Carvalho e Vanderlúcia Suplicio.



– Professor, como o senhor quer ser conhecido?

Paulo respondeu rindo, sem titubear:

– Esta é ótima. Esta é ótima. Essa é uma pergunta muito gostosa. Eu até vou aprender a fazer esta pergunta para a outras pessoas. Sabe que eu nunca tinha pensado nisso? Mas agora que você me desafia, talvez a minha resposta seja um pouco humilde. Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida.”

“[...] sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me.”

(Freire. In: Freire; Faundez, 2017 [1985], p.60)

A Escola Nacional Paulo Freire<sup>2</sup> surge pelo diálogo entre a Ordem dos Dominicanos, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, a Escola Nacional Florestan Fernandes e o Levante Popular da Juventude. Estas organizações se voltaram para a construção de uma escola nacional de educação popular, com forte protagonismo da juventude, com ênfase no movimento popular urbano, voltado para formação de militantes e para formação técnica e cultural de jovens e da classe trabalhadora.

Parte da busca pela vitalidade da Escola Nacional Paulo Freire corresponde com os diálogos estabelecidos com o Paulo Freire. O educador que já figurava como uma referência para as reflexões sobre o trabalho político de organização popular, ganha centralidade nos estudos sobre a sua vida e teoria da educação. Logo nos primeiros meses, quando ainda não havíamos chegado à definição do seu nome para a Escola, sem sequer ainda cogitá-lo, nos colocávamos em reflexão sobre a importância simbólica que a homenagem representaria. O tal nome, deveria dizer de alguém que fosse portador de três mensagens. A primeira, deveria dizer da sua origem e/ou consciência de classe. A segunda, expressar a importância do estudo e da reflexão teórica. E por fim, apontar a organização coletiva como

---

2 A Escola Nacional Paulo Freire surge em 2019, na cidade de São Paulo/SP.

saída para a superação da crise brasileira. Foi o nosso reencontro com Paulo Freire, não houve espaço para dúvidas, a certeza do seu nome era unânime e iluminou o debate nas organizações. Sabíamos que o momento histórico nos recolocava a necessidade de revisitarmos a sua memória e pedagogia.

Afinal quem foi Paulo Freire? O que representou a sua vida? O que tem a nos ensinar? Atentos ao que podemos disso aprender, esse texto<sup>3</sup>, expressa as nossas primeiras lições.

O presente texto não tem a pretensão de constituir uma exposição biográfica da vida de Paulo Freire. Para nós, uma tarefa de grande responsabilidade. Muitos fatos importantes de sua vida, não serão destacados nessa oportunidade. O nosso esforço foi por identificar experiências e reflexões que contribuem, nesse período inaugural, para a construção da Escola Nacional Paulo Freire. Não se encerram aqui os nossos esforços por aprender com a sua vida e teoria.

## 1. A educação como projeto de vida e o vínculo com o povo brasileiro

Paulo Reglus Neves Freire: recifense, nordestino, brasileiro. Nasce em 1921, às vésperas de uma crise econômica internacional e de profundas transformações na sociedade brasileira – uma sociedade em transição, como afirmaria posteriormente em *Educação como Prática da Liberdade*. Foi alfabetizado aos quatro anos, por seus pais. Filho de trabalhadores, Edeltrudes Neves Freire, a mãe, trabalhadora do lar e Joaquim Temístocles Freire, o pai, militar de baixa patente. A crise de 1929 resvalou sobre a realidade familiar. Enfrentaram extremas dificuldades. O pai, reformado como capitão aos 44 anos, em função de um problema cardiovascular, terá dificuldades de manter os gastos da família. Mudam de Recife para Jaboatão dos Guararapes.

O futuro educador viveu a sua infância e adolescência num país com tensões políticas e sociais cada vez mais latentes. O Brasil parecia ensaiar a sua entrada num novo período histórico. A velha política e suas oligarquias passavam a ser questionadas, discutia-se sobre uma ideia de Brasil. O período da ditadura Vargas

---

3 Para aqueles e aquelas que desejam conhecer Paulo Freire, indicamos o documentário *Paulo Freire, um homem do mundo*, de Cristiano Burlan, os livros *Paulo Freire: uma história de vida*, de Ana Maria Araújo Freire; e *O Educador: um perfil de Paulo Freire*, de Sérgio Haddad. Por Paulo Freire, três obras carregam uma natureza autobiográfica: *Pedagogia da Esperança*, *Cartas a Cristina* e *A sombra desta mangueira*.

marcou um momento de surto industrializante, de urbanização e da ascensão do movimento operário no país. Ao mesmo tempo, em que lidávamos com o êxodo rural, o abandono político e econômico do nordeste brasileiro, as altas taxas de analfabetismo e a conseqüente exclusão das grandes massas trabalhadoras do processo eleitoral.

Paulo Freire (2018a), ao analisar esse momento histórico, identificava que o país entrava num período de transição, sobre o qual caracterizou em *Educação como prática da Liberdade*:

As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete. (p. 64)

O Brasil, passaria de uma sociedade fechada, sobre a qual, declara:

O ponto de partida do nosso trânsito... sociedade fechada... com o centro da decisão de sua economia fora dela... comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualgal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, em vez de com ele integrada. (FREIRE, 2018a: p. 67)

Para uma sociedade aberta, a qual:

As alterações econômicas, mais fortes neste século, e que começaram incipientemente no século passado, com os primeiros surtos de industrialização, foram os principais fatores da rachadura da nossa sociedade... Parecia-nos sermos uma sociedade abrindo-se, com preponderância de abertura nos centros urbanos e de fechamento nos rurais, correndo o risco, pelos possíveis recuos no trânsito, como o atual golpe de Estado, de um retorno catastrófico ao fechamento. (FREIRE, 2018a: p.68)

Estudar, naquele contexto, evidenciava uma das dimensões dos privilégios reservados à elite brasileira. O direito à alfabetização e o acesso à vida escolar era para poucos. O acesso à escolarização para às classes populares se restringia às escolas profissionais, enquanto, para os filhos da pequena burguesia, nasciam as escolas de proposta propedêutica, incumbidas de formarem uma intelectualidade nacional. A preocupação com a superação do analfabetismo viria como uma questão-problema para os Estados-nacionais enfrentarem somente após a Segunda Guerra Mundial, quando também estava em voga o debate sobre as razões do desenvolvimento e as formas de superação do subdesenvolvimento.

Graças ao empenho da sua mãe e irmãos Stela, Armando e Temístocles, Paulo Freire pode seguir seu processo de escolarização. Depois da morte do pai, os seus irmãos mais velhos passaram a trabalhar e manter a casa. Depois de frequentar as escolas de Amália Costa Lima e Eunice Vasconcelos e o Grupo Escolar Matias de Albuquerque, Paulo finalizou a escola primária em Jaboatão com as aulas de Cecília Brandão e Odete Antunes. E quando já não havia mais condições de ali estudar, foi sua mãe, convicta pela continuidade dos estudos do filho, a responsável por viajar diariamente à Recife para buscar nas escolas da capital pernambucana uma bolsa de estudos para o filho. Foi assim que Paulo Freire ingressou no Colégio Oswaldo Cruz.

A sua dedicação aos estudos, principalmente ao estudo da língua portuguesa, além de seu interesse particular, era uma resposta frente às dificuldades enfrentadas por sua família e à um futuro cheio de incertezas. Foi pelo tio Monteiro, jornalista e oposição ao governo Vargas que teria seu primeiro “Curso de Realidade Brasileira”. O gosto pela educação surge desse contexto. Passaria de estudante bolsista a professor no Colégio Oswaldo Cruz, complementando a renda com aulas

particulares de português. E, justamente, por essas aulas que conheceria Elza Maia Costa de Oliveira, normalista de formação, a qual, o buscou para aulas particulares com o objetivo de se preparar para o concurso para a rede estadual de ensino.

No ensino superior, Paulo se formou para o exercício da advocacia. Estudar direito, num período em que o nível médio só tinha o preparatório para as áreas de medicina, direito e engenharia, pareceu o caminho mais coerente para seguir com seus estudos em humanidades. Ler o mundo, ler o seu mundo era a chave necessária para tomar consciência da realidade brasileira. O Brasil do jovem Freire carregava extremas taxas de analfabetismo – 75% da população – e sendo este um fator decisório de exclusão para exercer o direito básico e mínimo da democracia burguesa do voto, enfrentá-la era um ato de extrema subversão à ordem no período.

Paulo Freire, acabaria por não assumir a advocacia na vida, sua carreira foi curta, encerrada quando se vê defrontado com a situação de ter que apresentar à um jovem dentista a ordem judicial pelo pagamento de suas dívidas ou confisco de seus bens, contraídas pela compra dos materiais e equipamentos de seu consultório. A experiência lhe trouxe a certeza de que não queria isso para a sua vida. Ao fim, não conseguiu realizar o confisco dos bens, pois não poderia compactuar com aquela situação de injustiça. Paulo Freire decidirá, ao fim, constituir como projeto de vida, o seu trabalho como educador. Identificamos três fatores que foram fundamentais para que chegasse a esse lugar decisório: a) a memória de sua infância e a realidade social brasileira, reconhecida pela sua própria experiência de vida. b) a sua ainda jovem experiência educativa no Colégio Oswaldo Cruz e c) a relação com Elza, que cumprirá um papel decisório.

Essa decisão pela vida de educador, assumiu contornos em que não couberam qualquer discurso neutralidade. A educação para Paulo Freire sempre foi um ato político e, por isso, estaria diretamente ligada aos interesses de um determinado grupo social, seja para contribuir para a sua libertação ou reforçar os mecanismos de dominação. Esse compromisso político-pedagógico pelos oprimidos é gestado: a) pela sua formação ética cristã-humanista; b) pela sua experiência de trabalho no SESI, na qual, junto com um grupo de assistentes sociais e psicólogas, trabalhou com centenas de famílias trabalhadoras em Recife e, com as quais, conseguiu sistematizar as suas primeiras reflexões pedagógicas, nascendo daí a sua crítica ao assistencialismo. c) pela experiência no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife e o seu envolvimento nos movimentos de educação popular dos anos 1960, com destaque para a sua experiência no Movimento

de Cultura Popular<sup>4</sup> (MCP), na qual, teve a oportunidade de desenvolver uma série de trabalhos educativos e aprofundar a sua análise sobre a realidade das famílias moradoras nos mocambos recifenses<sup>5</sup>. Estará colocada aqui a centralidade do desenvolvimento de processos pedagógicos que dialoguem com o contexto social.

A vida como educador, estaria imersa numa eticidade gestada por uma formação cristã humanista. É essa ética cristã que o convoca ao trabalho com o povo brasileiro e ao se defrontar com a sua realidade, terá reforçada em sua consciência a necessidade da transformação social. Aquela sociedade que parecia adentrar numa fase de transição, precisava encontrar no campo educacional também a sua expressão. Verá a partir da experiência prática com os trabalhadores recifenses a necessidade de conjugar a ética cristã com uma teoria social crítica. E afirma, posteriormente, sobre as suas primeiras experiências pedagógicas, em entrevista à TV PUC em 1997:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, às zonas rurais de Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com os favelados, eu confesso, sem nenhuma choramingas, eu confesso que fui lá movido por uma certa lealdade ao Cristo de quem eu era, mais ou menos, camarada. Mas o que acontece é que, quando chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência àquela adaptação (de que a gente falou antes), àquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. Eu sempre digo: não foram os camponeses que disseram a mim: “Paulo, tu já leste Marx?” Não, eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu a Marx. E eu fui a Marx. E aí é que os jornalistas europeus nos anos setenta não entenderam a minha afirmação. É que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então, as leituras que

---

4 Paulo Freire se envolveu em diversas experiências populares no campo da educação, como a Campanha do prefeito de Natal, Djalma Maranhão, “De pé no chão também se aprende a ler”. O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado em 1960, pelo prefeito de Recife, Miguel Arraes. Para conhecer as experiências indicamos: *De pé no chão também se aprende a ler*, de Moacyr de Góes e *Uma Pedagogia da Revolução*, de João Francisco de Souza.

5 Estudo sistematizado no relatório para o Seminário Regional de Educação de Adultos de Pernambuco, etapa que antecedia ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

eu fiz de Marx, alongamentos de Marx, não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das favelas [...] Eu fiquei com Marx na mundaneidade, à procura de Cristo na transcendentalidade.

Foi assim por toda a sua vida, das Campanhas de Alfabetização no Brasil nos anos 1960, passando pelo trabalho com camponeses no Chile, seu envolvimento com as lutas de libertação nacional em África, até o seu trabalho como secretário de educação na prefeitura de São Paulo no governo de Luiza Erundina em 1989. Por onde passava, sua vontade era estar em contato e em diálogo com o povo. Nasceria uma pedagogia que convocaria homens e mulheres à leitura do mundo, a afirmação da sua existência como seres históricos e ao exercício do poder.

## 2. A substância perigosa das suas ideias

Muitos de nós podemos ter conhecido Paulo Freire por alguma frase bonita estampada em algum mural de uma escola pública. Alguns até poderiam associar a sua concepção pedagógica a práticas interativas, à alguma experiência formativa mais dinâmica. Afinal, as ideias de Paulo Freire estariam circunscritas apenas a determinado tipo metodológico de ensino-aprendizagem? Quais as dimensões de sua teoria da educação? E não perguntamos isso gratuitamente. A sua história de vida e a reação provocada nas forças conservadoras são capazes de suscitar tais inquietações.

Nos anos 1960, com o golpe militar, Paulo Freire foi perseguido, preso e forçado ao exílio. Segundo Sérgio Haddad (2019), ao tratar da relação do governo ditatorial com o trabalho de Paulo Freire, afirma:

O novo governo aproveitou a ocasião para fazer duras acusações ao trabalho que Paulo e sua equipe vinham desenvolvendo; apontaram o material didático produzido como contrário aos interesses da nação e acusaram seus autores de querer implantar o comunismo no país. (p.14)

E continua:

Na Câmara dos Deputados, políticos conservadores se revezavam na condenação permanente de seus métodos de alfabetização. Em 18 de abril, o deputado Emival Caiado, do partido conservador União Democrática Nacional (UDN), denunciou Mauro Borges, então governador de Goiás e aliado do ex-presidente Jango, de implantar o comunismo no estado: “O método comunizante do sr. Paulo Freire teve entusiástica acolhida do governo goiano. O sr. Mauro Borges deu total e completa cobertura a órgãos estudantis dominados por comunistas”. (p.14)

Vejamos agora as impressões do primeiro general a assumir o controle do Executivo, na ditadura militar, o General Castello Branco, quando ainda o golpe não havia se efetivado e, junto ao presidente João Goulart, esteve em Angicos para a última aula e solenidade de encerramento da Campanha de Alfabetização de Pé no Chão também se Aprende a Ler, ali coordenada por Paulo Freire:

Ao final da solenidade, o general Castello Branco comentou com Calazans Fernandes que o trabalho realizado em Angicos o preocupava, pois serviria “para engordar cascavéis nesses sertões. No jantar oferecido naquela noite de 1963, o general disse a Paulo que já havia sido alertado sobre o seu caráter subversivo – e que agora estava convencido disso por sua defesa de uma “pedagogia sem hierarquia”. (p. 72)

No século XXI as perseguições ao seu nome e legado ganham força novamente no Brasil. Desde 2016 vemos manifestações de setores conservadores no país pedindo o “fora Paulo Freire”, imputando-lhe a responsabilidade pelo “fracasso” da experiência escolar brasileira. Tais acusações tentam menosprezar e demonizar a sua contribuição e importância no campo educacional, em nome de uma “guerra contra o marxismo-cultural”.

As ideias de Paulo Freire sempre foram alvo dos ataques das forças reacionárias brasileiras, entretanto, estas mesmas ideias foram capazes de movimentar homens e mulheres no Brasil e no mundo por uma transformação radical da



realidade dos oprimidos. A força de suas ideias nos interessa, essa que moveu gerações de jovens, alinhando seus projetos de vida à ação político-pedagógica. A pedagogia de Paulo Freire nos convoca à ação, construindo vínculos orgânicos entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz.

Tratemos do desenvolvimento de sua concepção pedagógica, caracterizada, sobretudo, pela sua natureza dinâmica e imersa nas experiências dos contextos em que esteve inserido.

As primeiras reflexões sistematizadas de Paulo Freire podem ser encontradas nos relatórios pernambucanos para o II Congresso Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes (1958). Posteriormente, ganharam vulto em sua tese de doutoramento, apresentada no concurso para Catedrático Efetivo de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes da Universidade de Recife, intitulada *Educação e Atualidade Brasileira* (1959). O golpe civil-militar de 1964 atualizará as questões apresentadas na tese e três anos depois, serão sistematizadas no livro *Educação como prática da liberdade* (1967), já no exílio. Essa primeira fase de desenvolvimento de sua concepção pedagógica, foi marcada, principalmente, pela influência teórica do humanismo e do nacional-desenvolvimentismo.

A experiência do golpe demonstrava a inviabilidade de uma transição para aquela sociedade aberta, caracterizada pelo educador como uma sociedade em que a elite e o povo estariam integrados. A vivência no Chile, a partir de seu trabalho no Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), e, posteriormente, no Instituto de Capacitación y Investigación en Reforma Agraria (ICIRA) permitiram ao educador desenvolver um trabalho de alfabetização e pós-alfabetização com as classes populares chilenas, do campo e da cidade. Neste período aprofundou as suas leituras no campo teórico do marxismo, centrando a discussão do trabalho educativo a partir das classes oprimidas e com objetivo de superação revolucionária da sociedade de classes. Nesse período escreverá a sua principal

obra, *Pedagogia do Oprimido* (1968). Paulo Freire foi um sistematizador incansável, escreverá até o fim da sua vida<sup>6</sup>.

Está no centro da concepção pedagógica de Paulo Freire a dialética entre a teoria e a prática. No campo teórico, o educador buscou estabelecer diálogo com diversos pensadores e pensadoras, de diversas matrizes teóricas. Rigoroso no método de apreensão e intervenção da realidade, buscou desenvolver uma teoria sem dogmatismos. Dentre todos os diálogos teóricos, três matrizes acabaram por assumir posição fundamental na estruturação do seu pensamento: a) a teoria humanista; b) o pensamento social brasileiro, com destaque para as teorias nacionais-desenvolvimentistas; e c) a teoria marxista.

Três princípios nos parecem centrais passariam a ser defendidos e reafirmados ao longo de seus trabalhos<sup>7</sup>. O primeiro princípio afirma a indissociabilidade entre a prática pedagógica e a realidade, ou seja, a pedagogia freiriana não se exerce fora de um contexto e sempre estará mediada com o mundo. O segundo princípio sustenta a natureza dialógica entre ensino-aprendizagem, na qual, educadores/as e educandos/as ou formadores/as e formandos/as são sujeitos ativos do processo cognitivo e a produção do conhecimento é objeto do trabalho coletivo. Relação, na qual, ambos estão em constante processo de aprendizagem.

O diálogo é a substância dinamizadora entre educadores/as e educandos/as, ou seja, não existe processo educativo fora de uma relação dialógica mediatizada

---

6 Além das obras citadas, podemos listar: *Extensão ou Comunicação* (1969), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, *Cartas a Guiné-Bissau* (1977), *Educação e mudança* (1979), *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (1981), *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Política e educação*, *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), *À sombra desta mangueira*. A sua última obra, publicada quando vivo, *Pedagogia da Autonomia* (1996), buscou sistematizar os princípios para uma prática educativa progressista. As obras publicadas postumamente, por sua companheira Ana Maria Araújo Freire foram: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001), *Pedagogia da tolerância e Pedagogia do compromisso*. Podemos listar também os livros faladas ou seus diálogos com outros autores: *Partir da infância: diálogos sobre educação* (2011), *Educar com a mídia*, *Aprendendo com a própria história* (1987), *Dialogando com a própria história*, *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, *Lições de casa: últimos diálogos sobre educação com Sérgio Guimarães*; *Essa escola chamada vida* (1985), com Frei Betto; *Por uma pedagogia da pergunta*, com Antonio Faundez; *Pedagogia: diálogo e conflito* (1986), com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães; *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, com Ira Shor; *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, com Adriano Nogueira; *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, com Donald Macedo; *O caminho se faz caminhando*, com Myles Horton; *El grito manso*, com Roberto Iglesias e outros; *Conversação Libertária*, com Edson Passetti; e *Pedagogia da Solidariedade*, com Nita Freire e Walter Ferreira de Oliveira.

7 Tomamos como base as obras do autor: *Pedagogia do Oprimido*, *Extensão ou Comunicação?*, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* e *Cartas a Guiné-Bissau*.

pelo mundo. Por este princípio, Paulo Freire combate as noções bancárias da educação, pelas quais, se nega o papel ativo dos educandos/ formandos, postos como meros receptáculos do conhecimento. Os fins/ resultados dessas práticas é a dormência, o silenciamento e a domesticação das consciências dos oprimidos. A postura ativa diante do conhecimento é um estímulo ao engajamento das classes populares.

E por fim, o princípio da conscientização para a transformação. O desenvolvimento da luta popular teria, portanto, uma relação direta com o nível geral de tomada de consciência de si e do mundo pelos oprimidos. O processo educativo deve contribuir e estimular o movimento da consciência, objetivando superar os condicionantes de sua forma ingênua para uma consciência crítica. A ação educativa ou como afirmava Paulo Freire, a ação cultural para a liberdade, só tem viabilidade, como instrumento transformador, se estabelece diálogo com a vida social concreta. Em síntese, como anunciou em *Pedagogia do Oprimido*, “*ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*” (2018b: p.71). Todo ato educativo se constitui como um ato político.

Os seus textos afirmarão, constantemente, para onde deve estar guiada essas práticas educativas, quais são os seus objetivos político-pedagógicos. Objetivos que encontrariam as vias de sua realização no curto, médio e longo prazo. O primeiro deles, o qual poderíamos dizer, ser o ponto de partida do processo educativo é a superação da cultura do silêncio, uma cultura de domesticação das classes populares e naturalização dos antagonismos sociais. Negada a sua palavra, interdito o diálogo, o povo brasileiro leva as marcas da violência de classe, a exclusão social e o alijamento da vida política. A participação, o diálogo e o trabalho coletivo são desdobramentos de uma prática que busca romper o silêncio.

O segundo objetivo é a própria emersão das classes populares, consequência direta desse processo educativo. A sua emersão na compreensão da realidade, em sua intervenção contestadora e criadora na vida política. O ato educativo se afirma, portanto, como um ato histórico. Tal emersão se expressaria na constante e progressiva entrada das classes populares na história.

A teoria pedagógica de Paulo Freire assume uma leitura ontológica do ser social e propõe uma prática que tem como objetivo final a superação de uma sociedade que condicione homens e mulheres e ser menos, para uma forma social que possibilite à ambos ser mais. Esse processo teórico-prático permitirá que essa pedagogia, preocupada com a libertação dos oprimidos, sempre seja atualizada,

numa constante elaboração, partindo sempre dos desafios emancipatórios de cada período histórico. Como afirma no trecho da *Pedagogia do Oprimido*:

A nossa preocupação, neste 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. (2018b: p.43)

### 3. Uma pedagogia necessária para toda prática revolucionária

Como já afirmamos, Paulo Freire é um daqueles intelectuais que é impossível desassociar a sua teoria da sua vida. Os seus escritos ganham ainda mais força quando se toma conhecimento pela busca de coerência que guiou a vida do educador. A sua crença no povo e o seu otimismo pedagógico, vinham acompanhados com a necessidade de compreensão dos diversos contextos vivenciados no Brasil e em seu exílio. A pedagogia do oprimido só assumiria pleno sentido na luta pela superação das relações opressoras, ou seja, pelas lutas revolucionárias. O processo de tomada de consciência, a organização e a luta popular carregavam uma natureza profundamente pedagógica. Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire afirma:

É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositados nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação [...] ao fazermos estas considerações, outra coisa não estamos tentando senão defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução. (2018b: p.75)

A defesa do caráter eminentemente pedagógico da revolução é a defesa de uma concepção de prática revolucionária, na qual, a sua tarefa central é a emersão do povo na luta política. Combatia as noções políticas vanguardistas e autoritárias das organizações de esquerda. Para Paulo Freire, a viabilidade revolucionária estaria condicionada à inserção das classes populares na luta política. Como afirma:

Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é a revolução por isto. (FREIRE, 2018, p.172)

Destacamos alguns momentos na vida de Paulo Freire que expressaram a tentativa, por parte do educador, de ser coerente com essas afirmações, por uma postura ativa de contribuição com a luta popular.

Partimos da sua experiência anterior ao exílio, marcada pelo envolvimento com os movimentos educacionais brasileiro das décadas de 1950-1960. As três principais experiências, a Campanha De pé no Chão também se Aprende a Ler, no Rio Grande do Norte, o Movimento de Cultura Popular, em Pernambuco e a Campanha Nacional de Alfabetização, organizada pelo Ministério da Educação, tinham como foco ampliar a participação crítica no processo eleitoral das classes populares, a partir do processo de alfabetização. Naquele período, somente pessoas alfabetizadas poderiam votar. No meio rural, dominavam as práticas coronelistas, o voto de cabresto, pelo qual, os trabalhadores aprendiam a “ferrar” o seu nome para votar nos candidatos das elites regionais.

A Campanha Nacional de Alfabetização (CNA), abortada pela ditadura militar, desencadearia um amplo processo de alfabetização com 5 milhões de jovens e adultos, constituiria 20 mil círculos de cultura por todo o país, formando mais de 90 mil coordenadores e teria como base de apoio para a sua construção, além dos órgãos institucionais, as entidades estudantis (UBES, UNE e UEEs), as Associações e Sindicatos de Classe e a comunidade escolar. Os possíveis resultados políticos da campanha despertaram o alarme de perigo nas classes dominantes. Segundo Paulo Freire, em entrevista dada a O Pasquim sobre os impactos da CNA:

Foi pouco, mas deu para implantar a coisa em todo o país. O negócio era tão extraordinário que não poderia continuar. Num estado como Pernambuco, que tinha naquela época, um número que pode não ser

exato, de 800 mil eleitores, era possível em um ano passar para 1 milhão e 300 mil. Um estado como Sergipe, que tinha 300 mil eleitores, podia passar em um ano para 800 mil. E assim em todos os estados do Brasil. O que poderia ocorrer é que para a sucessão presidencial poderíamos ter no processo eleitoral, já que a lei não admitia o voto do analfabeto, facilmente 5 ou 6 milhões de novos eleitores. Ora, isso pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para a classe dominante (PASQUIM, 1978).

O “método comunizante” de Paulo Freire o forçou ao exílio político. Em seus quase dezesseis anos fora do país<sup>8</sup>, manteve uma postura ativa diante do que denominou como um contexto de empréstimo<sup>9</sup>. Aprendeu com Amílcar Cabral a exercer, durante o exílio, a paciência impaciente, buscando compreender e se inserir nas diversas realidades dos países em que viveu e trabalhou.

No Chile, o seu trabalho junto aos departamentos do governo, com trabalhadores rurais e urbanos, permitiu estar em contato com a luta pela reforma agrária no país<sup>10</sup>. Já nos Estados Unidos, buscou estar em contato com as organizações populares estadunidenses, experiência que lhe permitiu compreender a dimensão da luta racial e de gênero. Em Genebra, quando se muda para assumir o trabalho

---

8 Em sua entrevista a O Pasquim, Paulo Freire relata sobre o que representou a sua decisão de sair do Brasil: *Exato. Até veio o golpe. Eu preferi ficar. Eu tive chance de sair, em Brasília mesmo, através de uma embaixada, mas preferi não ir. E não me arrependo, sabe. O que eu coloquei para mim naquela época era o seguinte: uma grande parte da juventude brasileira acreditou nisso e é impossível dissociar essa crença nesse esforço, de mim. Eu estou metido nesse treco, como um testemunho disso. Eu disse, eu não sou mártir, nem quero ser, e farei tudo dentro dos limites da dignidade para não virar mártir, agora o que eu não quero é sair do Brasil antes de testemunhar que fiquei e de assumir essa responsabilidade. E para mim foi ótimo. Talvez se eu tivesse saído do Brasil direto sem a experiência, mínima, que eu tive de cadeia, sem a experiência global que tudo isso implicou, eu talvez tivesse chegado ao exílio sem uma marca necessária para continuar a trabalhar.*

9 Em Pedagogia da Esperança, afirmou: *É muito difícil viver o exílio se não nos esforçamos por assumir criticamente seu espaço-tempo como possibilidade de que dispomos. É esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianeidade, despreconceitosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação. É por isso que uma coisa é viver a cotidianeidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianeidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso.*

10 Sobre a relação entre a experiência do educador na luta de reforma agrária no Chile ler: “O lápis é mais pesado que a enxada”: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973), de Joana Salém Vasconcelos.

de assessor-educacional no Centro Mundial de Igrejas (CMI)<sup>11</sup>, desenvolverá um trabalho político-pedagógico mais sistemático a partir do Instituto de Ação Cultural<sup>12</sup> (IDAC), criado por ele, Elza Freire, Claudius Seccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira. Dentre as experiências<sup>13</sup> mais ricas que o IDAC desenvolveu, nos chama atenção o trabalho realizado com os países africanos – Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e São Tomé e Príncipe, contribuindo diretamente para a consolidação das lutas de libertação nacional. Sobre tais experiências, o educador afirma em *A África ensinando a gente*:

[...] eu não tenho dúvida nenhuma de que esses povos estão exatamente no processo de sua libertação... a luta da reconstrução nacional é a continuidade da luta inicial de libertação, em que se inclui o problema da identidade cultural. (2011: 200)

O envolvimento com a luta de libertação na África foi tão profundo que Paulo Freire opta por sair da Universidade de Genebra e negar diversos convites para lecionar em outras universidades europeias e americanas, para se dedicar à formação das equipes de trabalho e a reflexão sobre os problemas estruturais

- 
- 11 Paulo Freire permanecerá no Centro Mundial de Igrejas por dez anos e testemunha sobre a sua atuação o teólogo luterano alemão Konrad Raiser: ... ele era comprometido com o ecumenismo e teve uma forte influência no desenvolvimento da teologia da libertação na América Latina e em particular na vida das Comunidades Eclesiais de Base.
- 12 Sobre a criação do IDAC, afirma Paulo Freire em entrevista para O Pasquim: *O IDAC, Instituto de Ação Cultural, é um grupo de pesquisas que criamos em 1971. Foi o resultado da busca de uma possibilidade de continuar uma reflexão sobre o real e o concreto. Que era inclusive vital. Havia em nós quatro, do grupo inicial, uma quase certeza de que ou encontrávamos o caminho de uma prática no concreto ou feneceíamos em torno de conjecturas e propósitos de conceitos.*
- 13 Sobre as outras experiências desenvolvidas pelo IDAC podemos destacar o com os trabalhadores italianos, sobre o qual Ana Maria Araújo Freire descreve: *As 150 horas foi um projeto que levou milhares de trabalhadores italianos, que há muitos anos não frequentavam a escola, que tinham tido poucos anos de escolaridade, de volta à "escola" para debaterem, refletirem e pesquisarem "temas da maior importância da sua própria vida e da realidade nacional, tais como a emigração, o fascismo, a fábrica, a saúde, a condição da mulher, a casa, a história do Movimento Operário etc."* (p.195). Também relata a experiência desenvolvida com mulheres trabalhadoras na Suíça: *Outro trabalho importante do IDAC, foi o realizado na Suíça, a partir de 1973, dentro do quadro do movimento feminista, reunindo mulheres das mais diversas origens e crenças, "curiosas e descontentes". O ponto de convergência entre estas cerca de 500 mulheres, segundo Rosiska Darcy de Oliveira, era "um sentimento vago, difuso, de mal-estar". O IDAC elaborou para este trabalho de conscientização da mulher dentro da sociedade um texto, "Feminizar o mundo" e uma película, filmado pelas próprias mulheres do grupo, a partir dos "temas geradores" levantados, retratando a vida das mulheres no conjunto residencial, "seu marasmo mas também seus conflitos surdos".* (p.195)

desses países. Os trabalhos se desenvolveram em duas frentes principais, a de alfabetização e pós-alfabetização. Em *A África ensinando a gente* relata:

[...] deixei a Universidade de Genebra, por causa da África. Por causa da África eu rejeitei até hoje uma série de convites que recebi, e que continuo recebendo, de universidades não europeias – europeias, umas duas somente – mas norte-americanas e canadenses, para ficar lá com eles, em paz. Eu prefiro ficar na minha luta pela África (2011: p.60).

Este encontro entre a concepção pedagógica de Paulo Freire e processos revolucionários não se limitaram ao continente africano. Identificamos a sua influência nas revoluções latino-americanas de El Salvador, da Nicarágua e, mais tardiamente, em Cuba. Paulo Freire quando escreve ao Comandante Carlos Nuñez, presidente do Conselho de Estado da Nicarágua e presidente do Comitê Coordenador das Festividades de 19 de julho, respondendo ao convite lhe endereçado, para participar das festividades, denomina a Revolução Popular Sandinista como a Revolução Menina, em suas palavras o seria *“pela alegria de viver que ela provoca e pela inquietação curiosa que ela gera e estimula no Povo nicaraguense”* (NITA, 2017). Pela revolução cubana sempre nutriram, Paulo e Elza, uma grande admiração. Muitos dos discursos de Fidel Castro e Ernesto Che Guevara serão objeto de sua reflexão política e comporão as suas obras. A concepção pedagógica de Paulo Freire encontra lugar nas campanhas nacionais de alfabetização realizadas nesses países, casada ao trabalho político das organizações revolucionárias com as massas populares.

Destacamos, dentre as experiências latino-americanas, a ocorrida na Nicarágua pela Campanha Nacional de Alfabetização<sup>14</sup>, por ser, para nós, uma revolução que inspira as nossas preocupações na construção da nossa prática política no trabalho popular, em especial com a juventude. A chamada segunda revolução nicaraguense, que tinha como objetivo superar as altas taxas de analfabetismo no país, em torno de 50,2% no período, contou com um Exército Popular de Alfabetização, no qual, se reuniram mais de 200 mil voluntários, alcançando, aproximadamente, um milhão de pessoas. Todas estas experiências revolucionárias no sul global nos demonstram que os rumos do processo revolucionário, a

14 Para aprofundamento sobre a campanha de alfabetização na Nicarágua, e também lhes ensinam a ler... *A Cruzada Nacional de Alfabetização da Nicarágua*, de Nilton Santos.



consolidação de uma sociedade em transição para o socialismo, implicava a superação das marcas do colonialismo e da sociedade burguesa que se funda através desta.

Em seu retorno definitivo para o Brasil, num período ainda de reabertura democrática, em 1980, abrir-se-ia uma nova fase em sua trajetória como educador. Além da vinculação de trabalho com a PUC e Unicamp, Paulo Freire viverá em 1989 uma importante experiência no campo institucional, quando é convidado para assumir a Secretaria de Educação no governo de Luiza Erundina, outra nordestina, paraibana, que ganhava as eleições municipais pelo Partido dos Trabalhadores. Sob o comando da secretaria desenvolverá um trabalho de reestruturação das escolas municipais, constituindo um programa de formação permanente para os professores/as, enfrentando as debilidades estruturais dos espaços escolares e ampliando as discussões com a comunidade escolar sobre o trabalho educativo. Inaugurou 31 escolas ao longo do período da sua gestão e constituiu um trabalho pedagógico coletivo com a equipe da secretaria e com uma estrutura que estimulava a participação da sociedade nos rumos do trabalho da secretaria, a partir do tripé: os Conselhos de Escolas; os Grêmios Estudantis; e os Conselhos de representantes dos Conselhos de Escolas (CRECES).

Realizará em sua gestão o I Congresso de Alfabetizandos, reunidos no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e do Programa de Educação de Adultos da Diretoria de Orientação Técnica (EDA-DOT), um esforço político que reuniu diversas organizações populares, corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho educacional na capital paulista.

Os últimos momentos de sua vida, representaram a sua inabalável fé na capacidade de homens e mulheres transformar o mundo. Num período marcado pela ascensão da consciência neoliberal e o declínio das experiências socialistas no leste europeu. Em sua última entrevista para a Tv PUC em 17 de abril de 1997, logo no início declara:

Eu estou absolutamente feliz, por estar vivo ainda. E ter acompanhado essa marcha, que como outras marchas históricas, revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, essa marcha dos chamados sem-terra. Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio em seu tempo histórico de marchas. Marcha dos que não tem escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem, marcha dos que se recusam à uma obediência servil, marcha dos que se rebelam,

marchas dos que querem ser e estão proibidos de ser. Eu acho que, afinal de contas, as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo. E os sem-terra constituem para mim, hoje, uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica desse país [...] os sem-terra marcham contra uma vontade reacionária histórica implantada nesse país. O meu desejo, o meu sonho é que outras marchas se instalem nesse país.

Essa marcha, iniciada em fevereiro de 1997, nascia em resposta ao Massacre de Eldorado dos Carajás, com cerca de 1300 sem-terra, distribuídos em três colunas que marcharam 1000 km, aproximadamente, cada uma, até Brasília. A marcha tinha como objetivo chegar na capital no dia 17 de abril, mesma data da tal entrevista. Uma marcha por Emprego, Justiça e Reforma Agrária. Uma marcha que retomará a discussão sobre a urgência de um projeto popular para o Brasil.

O seu falecimento em 02 de maio do mesmo ano, deixou para nós o legado de uma vida marcada pelo profundo sentido do diálogo e da utopia. Não seriam capazes, nem o fim das experiências soviéticas e nem a hegemonia neoliberal, de liquidar a vontade política, ética e estética do educador pela transformação radical da nossa sociedade.

## Paulo Freire e a nossa Escola

Voltamos ao ponto inicial desta conversa e buscamos refletir sobre as possibilidades de diálogo entre Paulo Freire e a Escola Nacional Paulo Freire. A reflexão de Ana Maria Araújo Freire (2017) parece apontar uma direção:

Ler o mundo nos espaços/ tempos de cada um dentro de nós, de cada um de nós em relação com as nossas sociedades, como Paulo nos ensinou, continuará a ser a tarefa dos que querem construir um mundo mais justo, mais bonito e verdadeiramente democrático, seu sonho maior. Esta utopia não foi encerrada com sua morte, enfatizo, devemos ter isso bem claro. Os eventos, as instituições, sua obra, muitas pessoas que nos dias de hoje o recriam e que se espalham cada dia mais pelo planeta Terra, podem levar seus sonhos utópico a rincões distantes, a gentes diferentes. Conhecê-lo melhor é fundamental para reinventá-lo, como ele tanto desejava porque sempre teve a preocupação de não ter

seguidores ou discípulos, mas recriadores, sujeitos curiosos que possam dizer coisas sobre as coisas que ele disse e fazer coisas sobre as coisas que ele fez, renovando-o, atualizando-o, reinventando-o histórica, política e epistemologicamente, com seriedade ética. Sobretudo com seriedade ética, o perpetuar. (2017: p.37)

A Escola Nacional Paulo Freire nasceu num momento histórico de crise econômica internacional prolongada e profunda, agravada pela crise sanitária da pandemia do coronavírus. No Brasil, presenciamos o avanço do conservadorismo com a eleição de Jair Bolsonaro, um governo que tem em sua agenda política um realinhamento com os interesses dos Estados Unidos e no campo econômico, a retomada do neoliberalismo. Desde 2016 o país tem sofrido uma série de desmontes das conquistas sociais, frutos das lutas estudantis, sindicais e populares do século XX e início do XXI. Para a juventude, o seu horizonte de expectativa parece se restringir, cada vez mais, ao imediato da sobrevivência.

Na pesquisa *Juventude e a pandemia do coronavírus*, realizada pela Unesco (2020) com mais de 30 mil jovens no país, 5 a cada 10 jovens tiveram a sua renda familiar afetada na pandemia. As margens do desemprego tendem ao crescimento, a pesquisa mostra que do total, 50% estavam trabalhando antes da pandemia e, desses, 27% pararam de trabalhar no período. No campo da saúde, o cenário é de adoecimento mental, cerca de 60% dos jovens têm sofrido de ansiedade. E na educação, aproximadamente 30% dos jovens já pensaram ou pensam em não retornar para o ambiente escolar após a pandemia. Entretanto, quase 90% desses jovens, acreditam que as relações humanas e a solidariedade serão mais valorizadas após a pandemia.

Com um futuro aparentemente interdito, o tempo pede coragem, amor e imersão na vida do povo brasileiro. Só disso emergirá um novo projeto de Brasil, para o qual, a Escola Nacional Paulo Freire se coloca como instrumento para formar novos homens e mulheres, radicais em sua ação. A radicalidade necessária para transformar o Brasil, como nos ensina Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*:

O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para,

conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (2018b: p.37).



## Referências bibliográficas

FREIRE, Ana Maria A. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 44ª edição, 2018a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 23ª edição, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 65ª edição, 2018b.

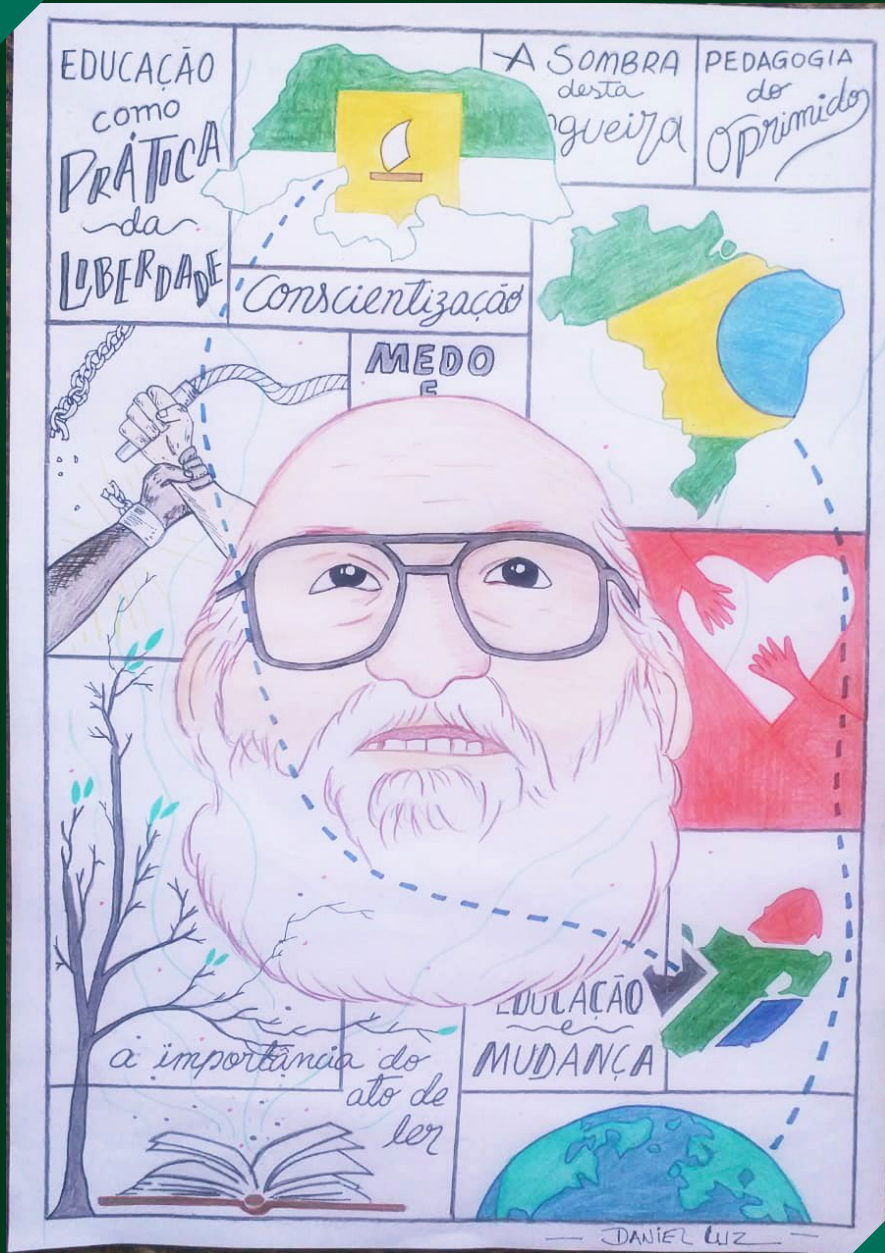
FREIRE, P & GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. São Paulo; Paz e Terra, 2ª edição, 2011.

HADDAD, S. **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 1ª edição, 2019.

PASQUIM. **Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda**. Disponível em: [http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1350/FPF\\_OPF\\_07\\_023.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/1350/FPF_OPF_07_023.pdf?sequence=2&isAllowed=y). Acessado em 15 de julho de 2020.

TVPUC, **Paulo Freire: in memoriam**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ny20UdRJpoM&t=763s>. Acessado em 19 de julho de 2020.

UNESCO. **Juventude e a pandemia do coronavírus**. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus/>. Acessado em 23 de julho de 2020.



**Daniel Bispo da Luz Filho (Café Paulo Freire Bahia) // BA, Brasil** “Na ilustração busco retratar essa caminhada que a pedagogia de Paulo Freire percorre. De Angicos para a África e do Brasil para o mundo. Nessa trilha o livro é um elemento lúdico, mágico que transborda símbolos e imagens que vão dialogando com as narrativas educacionais, culturais, amorosas, de luta e resistência tendo como elemento central a figura de Freire e em seu entorno títulos de algumas de suas várias criações. Os livros de Paulo Freire pertencem ao mundo! Assim como a sua pedagogia.”

## **1** Resenha

# **A África ensinando a gente: Angola, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe - Paulo Freire e Sérgio Guimarães**

**Maria de Lourdes Tiemi Ide<sup>1</sup>**

“Um povo sela sua libertação na medida em  
que ele reconquista sua palavra”  
Paulo Freire

Este livro foi publicado em 2003 e seus autores nos convidam para um diálogo vivo e muitas reflexões através dos registros e das memórias sobre as experiências de educação popular dos movimentos de libertação de Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, contra o império português, após séculos de colonização, bem como o início de uma trajetória histórica de reconstrução nacional desses países. Além disso, nos traz muitas inquietudes e vivências sobre a luta do povo africano, com suas contradições e riquezas, que no atual processo de globalização, precisa ser visto com sua identidade cultural própria.

---

1 Professora de Geografia, psicodramatista, educadora popular e assessora no movimento sindical cutista na área da formação

Sérgio Guimarães, entre sua vasta experiência na área da educação foi perito em linguística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Ministério da Educação de Angola em um projeto de formação para professores de ensino de base, foi oficial de comunicação do Fundo das Nações Unidas para infância (UNICEF) em Moçambique, Angola e Guiné Bissau. Esses trabalhos lhe permitiram trazer em sua bagagem muito conhecimento, muitas formas de compreender e interpretar as diferentes realidades desse vasto mundo.

As conversas iniciais desse livro são de um tempo em que Paulo Freire estava no exílio, onde atuou no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CIMI), em Genebra. Esta oportunidade lhe possibilitou desenvolver ações em muitos continentes, mas principalmente, com alguns países da África, de língua portuguesa, que estavam em processo de libertação e que lhe traziam muita alegria, como nos conta Anita Freire, no prefácio da obra:

trabalhar com o continente africano fazia Paulo nutrir a ilusão de que “voltava para casa”, quando saía da fria e inodora Suíça para contribuir na constituição, através da educação, das novas nações africanas. Sentia muita semelhança daqueles lugares com o Brasil, o que o fazia sentir saudades e esperança de voltar ao Brasil ...as vezes apenas chupando mangas, saboreando banana ou almoçando peixe ao leite de coco ou cachupa. (FREIRE, P.; GUIMARÃES, S.; 2011; p25)

Os capítulos estão divididos entre os debates realizados com Freire, gravadas por Sérgio Guimarães, na Universidade de Lyon, na França, e as experiências específicas de alfabetização em São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné Bissau, esses últimos através de entrevistas com educadores, educadoras e lideranças envolvidas nos programas de alfabetização, durante a reconstrução nacional, e suas percepções e aprendizados da convivência com Paulo Freire, há 25 anos atrás. Essas conversas também foram realizadas por Sérgio Guimarães no início dos anos 2000, já após o falecimento de Paulo Freire.

Freire deixa explícito que os estudos realizados em outros países partem sempre de um princípio fundamental que é o de não levar um diagnóstico pronto e pré-concebido, mas sim compreender a realidade junto às populações locais, com o povo, por isso ele sempre caminhava pelas cidades e zonas rurais, onde compreendia o modo de vida, as riquezas e particularidades de cada lugar. Outro ponto



considerado era sua crença que os programas de alfabetização, no processo de reconstrução nacional, deveriam ser inseridos nas estratégias de desenvolvimento dos países, sem o qual dificultaria o processo de libertação colonialista.

A primeira parte denominada Um debate de salão, capítulo 1 “Este aprendizado que a África me oferece” é um diálogo realizado na Universidade de Lyon com alunos e professores, que nos traz duas reflexões. A primeira se refere a identidade cultural diante da escolha da língua, nesses países havia uma língua chamada oficial, o português (do colonizador) e outra nacional (língua veicular). Porém, existiam várias outras línguas chamadas nacionais, não apenas uma, então qual escolher? Essa questão não era meramente linguística, mas sim política, pois isso causava desigualdades, por exemplo, nos centros urbanos em Angola se falava o português e nas zonas rurais não, esse fator dificultava o movimento de libertação política e a construção de uma identidade ética e cultural. Amílcar Cabral, ilustra essa ideia quando diz “que a luta pela libertação é um fato cultural e fator de cultura.” (FREIRE, P.; GUIMARÃES, S.; ANO 20011; p.40 )

Na opinião de Freire, no caso da Guiné Bissau, há o crioulo, muito falada no país todo e que no período de libertação se constituiu um importante instrumento de comunicação entre os diversos grupos étnicos, então ao invés de realizar programas de alfabetização em massa em português, poderia se desenvolver o crioulo, que ainda não possuía uma forma escrita, e tornar o português ao longo do tempo como uma língua estrangeira. E a segunda questão diz respeito a superação da herança colonial para criação de um novo sistema educacional, que deixe de ser elitista e reacionário, para um tipo de educação em que tenha como base o trabalho e que rompa com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

A segunda parte, sobre São Tomé e Príncipe, no capítulo 2, “Prática para aprender: Caminhos de São Tomé”, é um diálogo sobre a elaboração de materiais de apoio aos programas de alfabetização, os Cadernos de Educação Popular, que tinham a prática como fonte de conhecimento para que o educando nesse processo pudesse pensar de forma crítica a sua realidade.

Do capítulo 3 até o final do capítulo 8, Sérgio Guimarães entrevista educadores e educadoras que participaram ativamente do processo de reconstrução nacional em Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, que além de se constituírem lideranças na luta pela independência, foram também responsáveis pelo desenvolvimento dos programas de alfabetização em seu país.

Essas entrevistas foram coletadas no início dos anos 2000, já após o falecimento de Paulo Freire, com as seguintes pessoas: Alda do Espírito Santo

(Ministra da Educação) e Sinfrônio Mendes (Professor e Coordenador do ensino primário) de São Tomé e Príncipe, Lúcio Lara (um dos fundadores e membro da direção política do Movimento de Libertação de Angola), Pepetela (Professor dos Centros de Instrução Revolucionária) e António Burity da Silva (Ministro da Educação em 2001), de Angola; e Mário Cabral (Comissário de Educação e Cultura) de Guiné-Bissau.

Na memória desses importantes atores históricos da luta pela independência nesses países, surgiram as importantes contribuições de Freire para a educação. O desafio etnolinguístico de realizar campanhas de alfabetização em massa para uma população que se comunicava em várias línguas, as lembranças da “boniteza” dos processos dialógicos que Freire construía com os educadores e educadoras sobre a importância da metodologia, do pensar e repensar a prática diante dos problemas cotidianos, de compreender como a escola do colonizador procurava manter o sistema colonial com a desvalorização de toda riqueza histórica dos povos. Também os relatos apresentados sobre os Centros de Instrução Revolucionária em que se verifica a existência de uma formação integral, composta por uma formação geral, política e militar, aspectos de uma verdadeira escola revolucionária, de libertação.

Porém, os atores não deixam de problematizar e mostrar suas inquietudes sobre o “que deu errado”, onde ocorreram as “falhas”, a origem e a repetição dos problemas e críticas às responsabilidades dos partidos e do Estado no processo de reconstrução nacional.

Mário Cabral, de Guiné Bissau, traduz o trabalho realizado por Freire da seguinte maneira:

Um aspecto muito importante é a sua Pedagogia da Liberdade, de uma abertura para não ficar enquadrando em uma metodologia rígida ...de fato um homem político, com uma capacidade de síntese e de uma capacidade de diálogo muito grandes. Era um homem que ouvia muito e, sobretudo que observa ainda mais. Com essa observação, ele ajudou muito a classe revolucionária -que queria queimar etapas- a guardar um bocadinho mais de fosforo, para com essa queima, não queimar o essencial. (FREIRE, P.; GUIMARÃES, S.; 2011; p.200)

No final da obra temos dois Anexos, o primeiro é um estudo sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), instituído no Brasil em 1967, e os fundamentos teóricos do Método de Paulo de Freire e o segundo, são cartas

contendo exemplos de materiais sobre o ensino da língua portuguesa aos professores angolanos.

Encerro com um convite para leitura dessa obra, escrita com muito capricho e que tem o sabor de uma boa manga, daquelas que Paulo Freire devorava quando estava na Guiné Bissau, feito menino dos mocambos do Recife. Muito temos em comum com esses países, nossa luta pela descolonização é permanente.



## Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe*. 2 ed. Paz e Terra. São Paulo. 2011.

@guaravictao

paulo freire  
vive

a autonomia  
& a conscientização  
respiram



**Victor Correia de Vasconcellos Luiz // RJ, Brasil** “Esta obra tem inspiração direta com o contato que tive com Paulo Freire na pesquisa a qual faço parte cujo tema é sobre cultura histórica e Ensino de História. Diante desse contato, que eu já me prometia a algum tempo, pude retirar inspirações da pedagogia freiriana para dialogar com autores que buscam analisar a maneira com que as pessoas apreendem e transmitem o conhecimento histórico na sociedade, e apresentar propostas que aprimorem a função social dessa aprendizagem histórica. No bojo dessas inspirações, acolhido pelo novo horizonte de Freire para o meu pensar, me rendi à arte. Essa singela, mas significativa colagem é uma forma de homenagear o aprendizado emancipador, autônomo e anti-neoliberal incentivado por Freire, principalmente na nossa forma de se educar para uma orientação histórica crítica que forme identidades mais humanizadas e um senso de combate ao fantasma histórico do fascismo.”

# O respeito à autonomia do ser e o combate à lógica produtivista na academia

**Ana Cristina de Oliveira Mélo<sup>1</sup>**

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, com sua linguagem poética e ao mesmo tempo política, objetiva abordar algumas exigências que o ato de ensinar requer do educador. Ele traz essas exigências de forma leve e tranquila, com muitos exemplos e linguagem inclusiva, como é de praxe em seus textos. Ele defende veementemente a educação progressista, que leva em consideração a autonomia do ser de todos os educandos.

Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco. As circunstâncias de crise econômica mundial, no final da década de 1920, foram também responsáveis pelo desenvolvimento do seu senso crítico e seu desejo de ajudar as pessoas em situação de vulnerabilidade social. Paulo Freire se formou em Direito, mas se dedicou mais à Educação e a desenvolver um revolucionário método de alfabetização. Nos anos 1950-60, ele realizou trabalhos pastorais através

---

1 Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e estudante de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais na Universidade Estadual da Paraíba (PPGI – UEPB). Militante da Marcha Mundial das Mulheres e da Consulta Popular.

da Ação Católica, que se posicionou contra a ditadura e ao lado de movimentos comprometidos com a transformação social, tais como as Comunidades Eclesiais de Base e sindicatos. Na década de 1950, o educador viveu sua carreira como professor, com governos que objetivavam a modernização e a industrialização, assim, ele incentivou que o povo fizesse parte desse processo, de forma ativa e crítica, e para tanto, seria necessária uma relação horizontal entre alunos e professores. No governo do presidente João Goulart foi criado o Plano Nacional de Educação (PNA) com objetivo de alfabetizar 5 milhões de pessoas com o Método Paulo Freire. Com o golpe militar este plano não pôde ser concretizado, e Paulo Freire foi retirado das escolas e enviado para a prisão. Antes da instituição do AI5, ele e sua família conseguiram se exilar, e no Chile desenvolveu seu pensamento e continuou seu trabalho com a Ação Social da Igreja Católica. Também teve que abandonar o Chile por conta do golpe militar em 1973. Foi viver nos Estados Unidos e depois Europa e ajudou países a se descolonizarem através do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Com a anistia, com a volta dos artistas e intelectuais exilados e com o processo de redemocratização, Paulo Freire finalmente retornou ao Brasil, tornou-se docente da USP e foi Secretário da Educação em São Paulo quando Luiza Erundina foi prefeita da capital. Em 1997, o Patrono da Educação faleceu em decorrência de um ataque cardíaco. Seu corpo se foi, mas suas ideias e suas obras continuam vivas em nossas memórias, nossa prática do dia a dia e em nossas lutas (SOUZA, 2001).

O livro escolhido para ser resenhado foi publicado em 1996 e esta foi sua última obra publicada em vida. Ele traz muitos aspectos de obras já publicadas anteriormente e a sua defesa por uma escola progressista e democrática está bastante presente em toda sua extensão. O livro é dividido em três grandes capítulos, e dentro de cada capítulo há nove subcapítulos. O primeiro capítulo é intitulado “Prática docente: primeira reflexão”, o segundo capítulo é “Ensinar não é transferir conhecimento” e por fim, o terceiro capítulo se chama “Ensinar é uma especificidade humana”.

No capítulo inicial Paulo Freire traz alguns saberes recomendados aos educadores tais como a rigorosidade metódica, a busca pela estética e ética, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a aceitação do novo e a rejeição de qualquer tipo de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática, entre outros. Quando Paulo Freire se refere à ética na prática docente, ele se refere ao comprometimento de se posicionar contra as manifestações discriminatórias de gênero, raça e classe, e contra o sistema neoliberal que explora o trabalhador e a trabalhadora.

Ele considera essa ética universal indispensável para a convivência humana, cujos agentes são responsáveis por gestar a história socialmente. O autor traz o termo *dodiscência* e explica que não há discência sem docência e não há docência sem discência e “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p.25) e assim ele desfaz a dicotomização da relação entre o ensino e o aprendizado, reforçando sua ideia de horizontalidade no diálogo entre o educador e o educando. Paulo Freire critica a educação bancária, que é aquela educação na qual os alunos se sentam no banco e, em silêncio, apreendem o conhecimento que lhes é transmitido através do professor. Ele dedica seu capítulo seguinte inteiro a mostrar que ensinar não é transferir conhecimento.

Em seu segundo capítulo, Paulo Freire traz que ensinar exige bom-senso, exige consciência do inacabamento, convicção de que mudar é possível e respeito à autonomia do ser do educando. O processo de ensino passa por criar possibilidades para que o educando construa ou produza por si próprio, pois não há quem saiba tudo e quem saiba nada, todos e todas nós temos algo a aprender e algo a ensinar. E assim Paulo Freire nos alerta sobre o fato de que somos seres inacabados pois “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2018, p. 50) e a consciência desse inacabamento se faz necessária ao educador. Quando um professor não respeita a linguagem, a inquietude, a curiosidade e o gosto estético do aluno, ele transgredir princípios fundamentais de nossa existência e acaba afogando a liberdade do educando, Paulo Freire traz que isso jamais deve ser feito pois a beleza está no diálogo que é estabelecido com o aluno através da escuta, respeito e empatia.

O terceiro capítulo, que é intitulado “Ensinar é uma especificidade humana”, traz logo de início a importância de haver generosidade e o comprometimento com os educandos, a responsabilidade de ser verdadeiro, bem como observação à leitura dos alunos em relação às ações do educador. Educar é um ato político e por isso o professor não deve esconder o seu posicionamento sobre determinado assunto, pois se assim o fizer, estará enganando os seus alunos e a si mesmo. Assim como ele não deve esconder seus posicionamentos, ele deverá também respeitar a bagagem e o conhecimento de mundo que cada aluno traz consigo. Para além da honestidade, Paulo Freire também aborda a coerência, a importância de fazer o que prega e de ser o que se parece ser, pois aí reside o respeito e a honestidade com seus educandos.

Ao entrarmos na universidade, principalmente em cursos de exatas ou áreas afins, não se dialoga sobre a sobrecarga e o conteudismo hegemônico no ambiente universitário. A lógica do professor que tudo sabe e do aluno completamente



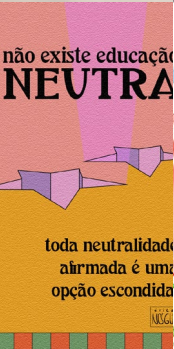
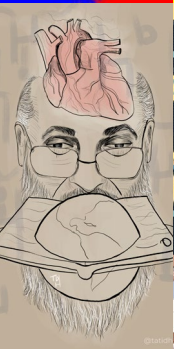
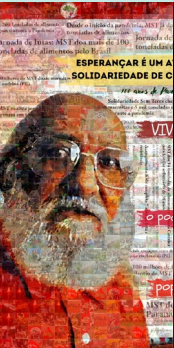
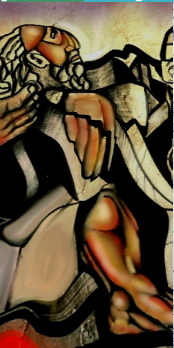
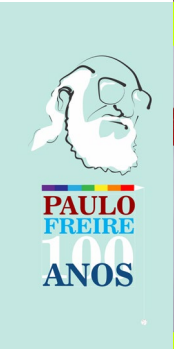
ignorante é uma realidade em cursos de graduação como Ciências Econômicas, Administração, Relações Internacionais e afins. A educação bancária está ainda muito presente nas universidades, infelizmente. Há um total desrespeito ao conhecimento de mundo prévio dos discentes, indo completamente contra o pensamento de Paulo Freire. Todo conteúdo, sem muitas reflexões, é lançado ao aluno e quando este entra na pós-graduação a lógica produtivista se intensifica. Além da alta carga de conteúdo, muitas vezes num idioma estrangeiro, a cobrança à produção de ciência é uma realidade dos discentes que se propõem a continuar estudando e se aprofundando em alguma área. Não venho defender, através desta crítica, que não se deva produzir conhecimento nas universidades, muito ao contrário. Estamos atravessando um período em que a ciência está sendo desvalorizada, por isso devemos lutar com ideias, palavras, unhas e dentes para a manutenção e desenvolvimento de toda a riqueza intelectual que é produzida no Brasil. O que proponho é uma maior reflexão deste modelo produtivista que muito se assemelha ao modelo fordista de produção industrial no sistema capitalista, no qual as subjetividades e as individualidades são totalmente desconsideradas. O conhecimento de mundo, a autonomia do ser e a história de cada discente muitas vezes não é respeitada, bem como suas realidades materiais e subjetivas de vida. Os prazos, as cobranças, a competitividade e a meritocracia são realidades dos discentes de pós-graduação no Brasil e podem ser até mesmo adoecedoras. Assim, penso que Paulo Freire, com seus princípios de educação libertadora, não encontraria beleza na realidade de cobrança à produtividade na qual estamos submetidos e submetidas no ambiente acadêmico e certamente esses assuntos seriam tratados com mais respeito e atenção.



## Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

SOUZA, Anna Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.



# **Imagens**

# Exposição de Cartazes “Esperançar, 100 anos de Paulo Freire”

As imagens utilizadas nesta segunda edição da revista fazem parte da exposição de cartazes “Esperançar, 100 anos de Paulo Freire”. Entre os meses de junho e julho, artistas de diversos países do mundo se dedicaram a produzir trabalhos de arte em celebração ao centenário de Paulo Freire. Organizada pelo Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, em parceria com as Escolas Paulo Freire e Florestan Fernandes, a editora Expressão Popular e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a chamada teve como objetivo aproveitar o centenário do educador não apenas para homenageá-lo, mas também para reivindicar e difundir sua memória, legado e a radicalidade de suas reflexões.

Ao todo, foram 52 trabalhos enviados, com contribuição de artistas de 13 estados brasileiros e de 6 países, que organizaram suas produções em torno dos três eixos sugeridos na chamada: “Educação popular e consciência: a originalidade da pedagogia freireana”; “Esperançar em 2021: a atualidade das ideias de Paulo Freire” e “Uma pedagogia que mudou o mundo: a prática internacionalista de Freire”. Além de ilustrações digitais, colagens e desenhos, recebemos também fotografias que registram experiências de educação popular em diversos cantos do país e do mundo, mostrando que as ideias de Freire ainda são fundamentais para nossa prática militante.

Agradecemos a contribuição de todos os artistas que participaram desta Chamada e convidamos você a conhecer os trabalhos enviados!

Disponível on-line em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/esperancar-100-anos-de-paulo-freire-exposicao-de-arte/>

