

Educação Decolonial e Pedagogia Freireana

desafios de uma educação emancipatória
em um cenário político conservador

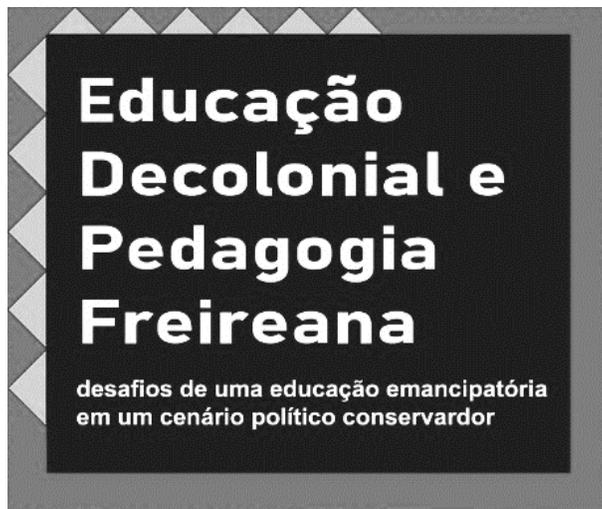


Organizadores
Walesson Gomes da Silva
Heli Sabino de Oliveira



Editora
Sararé

Prefácio Catherine Walsh



Organizadores

Walesson Gomes da Silva

Heli Sabino de Oliveira

**Educação Decolonial e
Pedagogia Freireana:
desafios de uma educação
emancipatória em um
cenário político conservador**

Organizadores

Walesson Gomes da Silva

Heli Sabino de Oliveira

Copyright 2021 –

Revisão de texto e normatização: Os próprios autores

Capa e ilustração: Ítalo Fellipe Gardiman Damasceno

Revisão de provas: Walesson Gomes da Silva, Heli Sabino de Oliveira

Formatação e diagramação: Leo Yawar

Editor: Walesson Gomes da Silva

Organização: Walesson Gomes da Silva, Heli Sabino de Oliveira

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização do editor ou autores.

Criado no Brasil



Editora
Sareré

Editora Sareré

www.comeniuseducacional.com.br

contato@comenius.coom.br

34.099.458/0001-61

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

E24

Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador / organizadores Walesson Gomes da Silva, Heli Sabino de Oliveira. __ Belo Horizonte: Sareré, 2021.

301p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-00-32707-6

e-ISBN 978-65-994568-4-8 .

1. Educação social. 2. Educação popular. 3. Descolonização. 4. Direito à educação. 5. Educação multicultural. 6. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Silva, Walesson Gomes da. (org.). II. Oliveira, Heli Sabino de (org.).

CDD: 370.115

Ficha catalográfica elaborada por Germana

Trigueiro – Bibliotecária - CRB-6/ 1961

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Xavier da Silva - UEMG/Escola Guignard, Brasil

Prof. Dr. Alessandro Rodrigo Pedroso Tomasi, UFMG/EEFTO, Brasil

Profa. Dra. Eliane Ferreira de Sá - UEMG, Brasil

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira - UFMG/FaE, Brasil

Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior - UEMG, Brasil

Prof. Dr. Rafael Frois - UFTO, Brasil

Prof. Dr. Walesson Gomes Silva - UEMG/UC, Brasil

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques, UFMG/FaE, Brasil

Sobre a Editora Sarerê

A Editora Sarerê surge em meados de 2019. Na ocasião, percebi que parte das relevantes produções acadêmicas ficava, em razão dos onerosos preços editoriais, restrita apenas ao ambiente acadêmico, distante da maioria da população. Tal fato fazia com que um número expressivo de estudantes e principalmente professoras(es) se desinteressasse em publicar seus trabalhos.

Com o intuito de estimulá-las (os) a socializar conhecimentos científicos, decidi criar uma editora que publicasse, a baixíssimo custo, livros que abordassem temáticas ligadas ao campo educacional. A primeira experiência foi a organização de dois fotolivros, o que me despertou o desejo de ampliar o projeto. Assim, pouco depois, formalizei uma editora, sob o nome de Comenius Educação Tecnológica, com o propósito inicial de publicar apenas e-books.

Em 2021, um professor e amigo, Cleber Dias, comentou a respeito do desejo de publicar um livro. Nas conversas sobre o assunto, refletimos criticamente sobre o uso do nome Comenius (1592-1670), referência ao pedagogo do século XVI, nascido onde atualmente é a República Tcheca e falecido na cidade de Amsterdã, Holanda, nação onde passou maior parte de sua vida. À Comenius, atribui-se a invenção da didática moderna.

Contudo, um ponto passou a me intrigar: como um editora, que busca valorizar as epistemologias do sul, que toma como referência a perspectiva decolonial, pode se referenciar em um pensador europeu? Tinha em mente que Comenius, como muitos intelectuais europeus, antes e depois dele, era, certamente, um pensador gigante. Todavia, não haveria entre nós, latinos americanos, também pensadores gigantes dignos de quaisquer homenagens?

Diante desta provocação, seguimos conversando em busca de novos possíveis nomes. Procurei então na cultura popular elementos que nos referenciássemos na definição de um nome que traduzisse a concepção da editora. Pensei na figura do Saci Pererê, moleque negro de uma perna só, brincalhão e travesso, que habita as florestas e é dotado de poderes mágicos graças à carapuça que usa sobre a cabeça. O nome é de origem tupi, em que um dos significados é “ir aos saltos”, ao mesmo tempo em que a figura encontra paralelos nas entidades protetoras da floresta da cosmologia guarani. Embora tenha sido popularizado por Monteiro Lobato, pensador

controverso na questão étnico racial, Saci é um elemento da cultura popular, que (re)existe aos preconceitos de cor e de capacitismo.

Como já existia uma outra instituição com o nome Saci, resolvi fazer uma junção do nome Saci Pererê. Surge assim a Editora Sarerê. De pé em pé, como o Saci; de letra em letra, como eu e você; pulando para sobreviver, como a nossa gente simples. Eis a Editora Sarerê!

Walesson Gomes da Silva

Sumário

Prefácio.....	10
(Catherine Wash)	
Prefácio Traduzido.....	13
(Tradução Walesson G. Silva)	
Prólogo	16
(Marcio D’Olne Campos)	
Apresentação	23
(Heli Sabino de Oliveira e Walesson G. Silva)	
PARTE I	
Pensamento freireano em tempos conservadores.....	30
Capítulo 1. “A boniteza de dizer o sim através do não, em Paulo Freire”	31
(Nita Freire)	
Capítulo 2. SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia II	36
(Marcio D’Olne Campos)	
Capítulo 3. Movimento Escola sem Partido e o pensamento freireano: tensões e impasses entre duas perspectivas educacionais antagônicas.....	69
(Heli Sabino de Oliveira, Débora Mariz)	
Capítulo 4. Educação Popular Negra: uma agenda de pesquisa para a EJA	88
(Natalino Neves da Silva)	
PARTE II	
Pedagogia Freireana como Práxis Educativa Transformadora	104
Capítulo 5. Paulo Freire, intelectual da Classe Trabalhadora.....	105
(Antonio Carlos Figueiredo Costa)	
Capítulo 6. Dizer-se: Paulo Freire e a escrita autobiográfica feminina negra na EJA	132
(Maria Marlete de Souza, Míria Gomes de Oliveira)	

Capítulo 7. A Pedagogia do Oprimido e a Práxis Revolucionária Africana:	
1960- 1980.....	149
(Orlando Daniel Chemane)	
Capítulo 8. ESQUECERAM O corpo fora da escola.....	174
(Djalma Thürler, Rafael Garcia)	
PARTE III	
Pensamento decolonial e pedagogia freireana:.....	191
um diálogo possível	191
Capítulo 9. Contribuições ao pensamento decolonial na Educação de	
Jovens e Adultos	192
(Roberto da Silva)	
Capítulo 10. Ensino de arte e da história da arte no Brasil – um percurso	
rumo à decolonialidade.....	207
(Ítalo Fellipe Gardiman Damasceno, Jaider Fernandes Reis, Laura Paola	
Ferreira)	
PARTE IV	
Paulo Freire e a educação como prática	229
de liberdade no sistema prisional	229
Capítulo 11. Escolarização e mulheres privadas de liberdade: é possível	
pensar uma educação libertadora?	230
(Ellen Taline de Ramos, Gustavo Martineli Massola)	
Capítulo 12. Juventudes no cárcere: sentidos e significados nas práticas de	
lazer do universo apaqueano	253
(Walesson Gomes da Silva, Walter Ernesto Ude Marques, Victor Arthur	
Ladeira Gomes, Douglas Tomácio.)	
Autores organizadores	280
Autores	280

Prefacio

Mientras que escribo este prefacio, el Whatsapp de mi teléfono no deja de sonar. Mensajes sobre las masivas e históricas protestas de pueblos originarios ocurriendo en Brasilia en contra de nuevas leyes que pretenden “oficializar” la re-ocupación territorial de la Amazonía bajo intereses desarrollistas y capitalistas; políticas, sin duda, de carácter colonial. Mensajes que me hacen pensar en lo que está sucediendo acá en Ecuador, en la Amazonia, pero también a nivel nacional con un nuevo gobierno que evidencia, cada día más, su proyecto político, colonial, neo-conservador.

Los mensajes de Whatsapp siguen. Proviene de Cauca, Colombia donde ocurrieron varias masacres en las últimas 24 horas, incluyendo el asesinato de tres niñas en una comunidad afro. Aunque la guerra de muerte perpetuada por el estado ultra-derechista nunca cesa —hay más de 1000 líderes y lideresas sociales asesinadxs desde la firma del “Convenio de Paz” en 2016—, ahora se da como parte integral de la campaña electoral, una campaña en donde el control de todos los órganos estatales combina con las estrategias, particularmente en los territorios indígenas y afros —pero no solo allí— de exterminio y terror.

No es casual que, tanto en el campo y como en la ciudad, lxs jóvenes son, cada vez más, los ejes del ataque violento. ¿Cómo no recordar la violencia extrema de las “fuerzas del orden” en contra de las masivas movilizaciones por la dignidad y vida de la juventud colombiana en los últimos meses y desde 2019 en Chile, o las nuevas estrategias de violencia y represión dirigidas a la juventud en Wallmapu? Claro, Brasil conoce bien esta violencia dirigida. ¿Cuántxs jóvenes negrxs asesinadxs todos los días en Río, Salvador y Sao Paulo, para mencionar solo algunos territorios urbanos? De hecho, las luchas y los movimientos por defender las vidas negras —de jóvenes, mujeres, hombres y más allá del binarismo de género— existió en Brasil mucho antes que Estados Unidos universaliza el lema y movimiento “Black Lives Matter”.

Pregunto, más ampliamente, si no estamos ante unas nuevas configuraciones y mutaciones del poder colonial, configuraciones habilitadas en esos tiempos por pandemias en plural; pandemias provocadas por los intereses y codicia de capital y marcadas por el racismo sistémico, el heteropatriarcado, la deshumanización, el despojo, la desterritorialización, y una des-existencia dirigida: racializada, sexo-

generizada, territorializada y generacional. Pandemias en las cuales COVID-19 es una parte estratégica e instrumental.

¿No es todo eso parte del escenario político conservador y de los desafíos de una educación emancipatoria y decolonial a que el título de este libro se refiere?

De hecho, es el título del libro que me provoca escribir desde los sentires, desde los horrores de esos tiempos que estamos viviendo hoy, horrores y sentidos que permean mi ser, estar y sentí-pensar. Pero también es mi relación con Paulo Freire, iniciada en los 1980s cuando compartimos espacios intensos de conversa y co-labor en Estados Unidos, espacios enraizados en pedagogías críticas y en la praxis de reflexionar-pensar-hacer-accionar transformaciones sociales de conocimiento, existencia, vida. Para Paulo, la educación no podría ser contemplada fuera de los contextos y tiempos actuales, las realidades vividas y la profunda indignación. Me decía que no era lo mismo pensar la acción cultural, la concientización, la educación como práctica de libertad o la pedagogía del oprimido desde su experiencia de las décadas de los 60 y 70 en Brasil y Chile, y pensar con las realidades que fue encontrando después en Guinea Bissau, Cabo Verde, Europa y Estados Unidos. Eran los hombres y mujeres en estos contextos, me decía, y especialmente las mujeres que le hacía ver que la opresión que vivían no era marcada solo por lo económico y social-cultural sino, y de manera aún más profunda, por el patriarcado y la racialización. Así me hablaba, con lágrimas en sus ojos, de lo mucho que tenía que aprender, desaprender y reaprender en este sentido.

Pienso en sus reflexiones que Paulo hacía en los últimos años de su vida y expresadas en la *Pedagogía de la esperanza* y la *Pedagogía de la indignación*, donde denunció las fuerzas dominantes que generan, informan y moldean la injusticia deshumanizante. Reflexiones que también dieron centralidad a la digna rabia y su necesaria entretejer con la esperanza ante la desesperanza y la desesperación. Así escribió sobre la dinámica dialéctica entre denuncia y anuncio, de la esperanza como las posibilidades presentes en la rebelión, la lucha y la acción, y en el hacer de la historia como “hazaña de libertad”. Es allí en esta confluencia que podemos encontrar algunos de los fundamentos de su pedagogía, una pedagogía —o pedagogías— praxística(s) de ruptura con el sistema dominante y de construcción de procesos y prácticas de liberación y libertad. Una pedagogía y pedagogías que no ofrecían recetas o certezas,

sino herramientas para encaminar una otra educación, una educación enraizada en la existencia, vida y realidad.

Hoy muchxs me preguntan si Paulo podría ser considerado pedagogo y educador decolonial. Tal vez en este libro lxs lectorxs encontrarán algunas pistas. Hace casi una década abrí una reflexión al respecto, argumentando que Paulo, junto con otrxs intelectuales-maestrxs ya ancestrxs —especialmente Frantz Fanon— “nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el descolonizar”.¹ Allí hablé tanto de las contribuciones como de las limitaciones de Paulo, incluyendo el problema de su enraizamiento —todavía y en su tiempo— en la modernidad occidental, lo que no le permitió ver su lado oscuro que es la colonialidad del poder.

Sin embargo, y ante las celebraciones actuales de sus 100 años, no puedo dejar de imaginar sobre cómo sería el pensar de Paulo hoy. Sospecho, conociéndole, que Paulo ha seguido muy de cerca los cambios profundos de las últimas décadas en Abya Yala y las múltiples luchas decoloniales —indígenas, negras, de mujeres, grupos de LGTBI, entre otras— que apuntan la dignidad, re-existencia y vida. Y sospecho, conociéndole, que estos cambios y luchas han venido transformando a su propia concepción de la opresión, ahora tal vez con miras hacia la colonialidad.

Por eso, y todo lo dicho aquí, celebro la publicación que usted tiene en sus manos, una publicación que abre reflexión y consideración sobre las posibilidades de la educación decolonial y pedagogía freireana y su entretejer en esos tiempos de un escenario político conservador que atenta contra la existencia y la vida mismas.

Catherine Walsh
Quito, agosto 2021

¹ Catherine Walsh, “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”, en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, edit. C. Walsh, 23-68. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, 62.

Prefácio Traduzido

Enquanto escrevo este prefácio, o WhatsApp do meu telefone continua tocando. Mensagens sobre os protestos massivos e históricos dos povos indígenas ocorridos em Brasília contra as novas leis que buscam “oficializar” a reocupação territorial da Amazônia sob interesses desenvolvimentistas e capitalistas; políticas, sem dúvida de caráter colonial. Mensagens que me fazem pensar sobre o que está acontecendo aqui no Equador, na Amazônia, mas também em nível nacional com um novo governo que mostra cada vez mais seu projeto político, colonial, neoconservador.

Seguem as mensagens do WhatsApp. Eles vêm de Cauca, Colômbia, onde vários massacres ocorreram nas últimas 24 horas, incluindo o assassinato de três meninas em uma comunidade afro. Embora a guerra de morte perpetuada pelo Estado ultradireitista nunca cesse - já houve mais de 1000 líderes e líderes sociais assassinados desde a assinatura do "Acordo de Paz" em 2016 -, agora ela é dada como parte integrante do sistema eleitoral campanha, uma campanha onde o controle de todos os órgãos do Estado se combina com as estratégias, principalmente em territórios indígenas e afro —mas não só— de extermínio e terror.

Não é por acaso que, tanto no campo quanto na cidade, os jovens são, cada vez mais, o eixo do ataque violento. Como não lembrar a extrema violência das "forças da ordem" contra as massivas mobilizações pela dignidade e a vida da juventude colombiana nos últimos meses e desde 2019 no Chile, ou as novas estratégias de violência e repressão dirigidas à juventude em Wallmapu ? Claro, o Brasil conhece bem essa violência dirigida. Quantos jovens negros são assassinados todos os dias no Rio, Salvador e São Paulo, para citar apenas alguns territórios urbanos? Na verdade, as lutas e movimentos em defesa da vida dos negros - de jovens, mulheres, homens e além do binarismo de gênero - existiam no Brasil muito antes de os Estados Unidos universalizarem o lema e o movimento “Vidas negras são importantes”.

Pergunto, de forma mais ampla, se não estamos diante de novas configurações e mutações do poder colonial, configurações possibilitadas naquela época pelas pandemias no plural; pandemias causadas pelos interesses e ganância do capital e marcadas pelo racismo sistêmico, heteropatriarcado, desumanização, espoliação, desterritorialização e uma

extinção dirigida: racializada, sexuada, territorializada e geracional. Pandemias em que COVID-19 é parte estratégica e instrumental.

Isso não faz parte do cenário político conservador e dos desafios de uma educação emancipatória e descolonial a que se refere o título deste livro?

Na verdade, é o título do livro que me faz escrever a partir dos sentimentos, dos horrores dos tempos que vivemos hoje, horrores e sentidos que permeiam meu ser, ser e sentir-pensar. Mas é também a minha relação com Paulo Freire, que se iniciou nos anos 1980 quando compartilhamos intensos espaços de conversação e colaboração nos Estados Unidos, espaços enraizados em pedagogias críticas e na práxis de transformações sociais refletir-pensar-fazer-ativar de conhecimento, existência, vida. Para Paulo, a educação não poderia ser contemplada fora dos contextos e tempos atuais, das realidades vividas e da indignação profunda. Ele me disse que não era a mesma coisa pensar a ação cultural, a conscientização, a educação como prática de liberdade ou a pedagogia dos oprimidos a partir de sua experiência dos anos 60 e 70 no Brasil e no Chile, e pensar com as realidades que ele encontrados então na Guiné-Bissau, Cabo Verde, Europa e Estados Unidos. Eram os homens e as mulheres nesses contextos, disse-me ele, e principalmente as mulheres que o fizeram ver que a opressão que viviam não era marcada apenas pelos aspectos econômicos e socioculturais, mas, ainda mais profundamente, pelo patriarcado. e a racialização. Assim ele me falou, com lágrimas nos olhos, de quanto eu tinha que aprender, desaprender e reaprender nesse sentido.

Penso nas reflexões que Paulo fez nos últimos anos de sua vida e se expressou na Pedagogia da Esperança e na Pedagogia da Indignação, onde denunciou as forças dominantes que geram, informam e configuram a injustiça desumanizante. Reflexões que também deram centralidade à raiva digna e seu necessário entrelaçamento com a esperança diante da desesperança e do desespero. Assim, ele escreveu sobre a dinâmica dialética entre denúncia e anunciação, da esperança como possibilidades presentes na rebelião, na luta e na ação, e na construção da história como uma “façanha de liberdade”. É aí nesta confluência que podemos encontrar alguns dos fundamentos da sua pedagogia, uma pedagogia praxística (ou pedagogias) de ruptura com o sistema dominante e de construção de processos e práticas de libertação e liberdade. Uma pedagogia e pedagogias que não oferecessem receitas nem certezas, mas ferramentas para orientar

outra educação, uma educação enraizada na existência, na vida e na realidade.

Hoje muitas pessoas me perguntam se Paulo poderia ser considerado um pedagogo e educador descolonial. Talvez neste livro os leitores encontrem algumas pistas. Há quase uma década comecei a refletir sobre o assunto, argumentando que Paulo, junto com outros professores-intelectuais já ancestrais —especialmente Frantz Fanon— “nos dá diretrizes para tecer gradativamente as pedagogias como práticas de ação e metodologias essenciais de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem necessárias na descolonização direta”². Lá falei tanto das contribuições quanto das limitações de Paulo, inclusive do problema de suas raízes - ainda e em seu tempo - na modernidade ocidental, que não lhe permitia ver seu lado negro, que é a colonialidade do poder.

Porém, e dadas as atuais comemorações de seus 100 anos, não posso deixar de imaginar como seria o pensamento de Paulo hoje. Desconfio, conhecendo-o, que Paulo acompanhou de perto as profundas mudanças das últimas décadas em Abya Yala e as múltiplas lutas descoloniais - indígenas, negras, mulheres, grupos LGTBI, entre outros - que apontam para a dignidade, a reexistência e a vida. E suspeito, conhecendo-o, que essas mudanças e lutas vêm transformando sua própria concepção de opressão, agora talvez com vistas à colonialidade.

Por isso, e por tudo o que aqui foi dito, celebro a publicação que você tem em mãos, uma publicação que abre a reflexão e a consideração sobre as possibilidades da educação descolonial e da pedagogia freireana e seu entrelaçamento em tempos de cenário político conservador. que ameaça a existência e a própria vida.

Catherine Walsh
Quito, agosto 2021

² Catherine Walsh, “Introdução. O pedagógico e o decolonial: traçando caminhos”, em *Pedagogias decoloniales. Práticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) viver*, editar. C. Walsh, 23-68. Quito: Edições Abya-Yala, 2013, 62.

Prólogo

Um prólogo de livro deve ter a função de conduzir e incentivar o leitor a prosseguir na leitura desvelando curiosidades sem, no entanto, ‘revelar eventuais novidades’ ou ‘estragar surpresas’ que possam surgir ao longo de cada capítulo independente, no caso presente. Propositadamente não mencionei aqui o termo ‘spoiler’, hoje usual e tão corrente nesses tempos pós-2016 nos quais os governos do Brasil parecem se dedicar ao entreguismo ao Norte – especialmente ao “Tio Sam”.

Como o próprio título deste livro indica, com o fim histórico das colônias é inconcebível desconsiderar o significado da antinomia ‘colonialidade/decolonialidade’ relacionada àquilo que permaneceu arraigado “aqui no peito” daqueles que pelo Hemisfério Sul, presam as relações Sul-Sul e propostas como as do ‘Grupo modernidad/colonialidad’³ e da ‘Proposta SULEar’⁴. Enfim daqueles para os quais importa autonomia, liberdade de livre pensar e se expressar e uma educação como prática da liberdade que nos recomenda Paulo Freire.

Ainda quero assinalar a honra de ter este prologo em seguida do primoroso e combativo prefácio de Catherine Walsh que com extrema competência, defende e exercita as ‘Pedagogias Decoloniais’ e faz parte do ‘Grupo modernidad/colonialidad’.

Parte I

Pensamento freireano em tempos conservadores

Nita Freire, reflete nesse primeiro capítulo sobre uma filosofia dialética e dialógica pela qual Paulo Freire buscava o consenso através dos dissensos e assim por diante, problematizando de forma a sempre estar “impacientemente paciente” ou “pacientemente impaciente” diante de suas “leituras do mundo”. Nessas, Paulo sempre esperançava a realização de sonhos na concretude de tornar seus inéditos viáveis e prosseguir

³ Grupo Modernidad/colonialidad (1988 - ...):
<https://es.wikipedia.org/wiki/Grupo_modernidad/colonialidad>

⁴ Proposta Sulear (vs NORTEar): <www.sulear.com.br>. Verbete Sulear na Wikipedia: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear> . Existe também a revista interdisciplinária sulear. <https://revista.uemg.br/index.php/sulear>

recorrentemente nos enfrentamentos e problematizações das relações humanos-mundos-humanos. Nita ressalta que desde muito jovem Paulo percebia no Brasil contradições e ambiguidades, havendo injustiças de toda sorte. Nos anos 1930/1940 sentiu que o que mais incomodava aos pobres e marginalizados era não saber ler e nem escrever. Entendendo esse mal-estar dos analfabetos, considerava duas fases históricas que se sucederam à “inauguração” do Brasil em 1500. Até 1850 era uma sociedade fechada, latifundiária, escravocrata e patriarcal. Com a abolição da escravidão transitou-se para uma sociedade aberta com a possibilidade de – saindo da ingenuidade – exercer uma consciência transitiva crítica. Assim, no dizer de Nita, Paulo arremata nossa história como sendo o seu legado “para ler os mundos” e, entre todos os existentes na diversidade sociocultural do País, também o “nosso” que no presente ainda há de ser aberto como um mundo da boniteza ética, estética, política, da generosidade, da tolerância e do respeito à dignidade humana.

O Capítulo 2 tem um aspecto peculiar. Depois de eu ter composto esse prólogo, meus amigos editores Walesson e Heli me surpreenderam prazerosamente com um convite para que também apresentasse um capítulo para publicação. Retomei questões tratadas há mais tempo, atualizando alguns aspectos e referências dentro de um artigo publicado em 1999 numa revista que não mais existe. Nele discuto elementos da Proposta SULEar (vs NORTEar), procurando nas relações céu-terra e na parte indesejável de influências que sofremos do eurocentrismo e da colonialidade, levantar algumas questões e aspectos que nos valorizem no ato de SULEar-mos. Usei um recurso musical para indicar certos traços que nos identificam de forma sulina entre o tango e a MPB, passando mesmo pelo simbolismo das comparações entre o norte da Europa e os destinos ao Sol no Mediterrâneo.

No Capítulo 3, Heli e Débora analisam criticamente o Movimento Escola Sem Partido (MESP) que propõe como dever da escola cuidar apenas do ensino por transmissão de conteúdo, enquanto as famílias dos alunos assumem a educação. Essa proposta e sua defesa de neutralidade representam a antítese da insistência de Paulo Freire para que sempre ocorra uma relação de diálogo educando-educador nas suas leituras do mundo (contexto) e da palavra (texto) para a construção do conhecimento. Autora e autor refletem por argumentos educacionais, filosóficos e políticos enriquecidos de exemplos contra o absurdo de se exigir uma

escola marcada pela “neutralidade”, portanto, apolítica e “sem partido” que afinal se configuraria, de fato, como escola de partido único.

No capítulo 4, Natalino parte do fato que a Educação Popular é concomitante às defesas da Educação de Adultos e que exemplos históricos dos anos 1960 guardam a forte presença de Paulo Freire. Daí é defendida uma Educação Popular Negra (EPN) como um conjunto de ações sociopolíticas, educativas, religiosas e culturais que têm sido promovidas por entidades afro-brasileiras desde o início do século XX e numa visão antirracista da educação como prática da liberdade. Como construção de uma agenda de pesquisa na FaE/UFMG e na perspectiva de EPN, visa-se compreender o modo como os atores sociais mobilizam seus saberes locais para a valorização da cultura afro-brasileira e africana e como eles próprios integram os processos de transformação social.

Parte II

Pedagogia freireana como Práxis Educativa Transformadora

No capítulo 5, Antonio Carlos considera Freire como pertencente ao campo dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que assim como José Carlos Mariátegui e Frantz Fanon, transitaram de alguma forma pela decolonialidade. A não ser uma menção à ‘colonialidade do poder’, via Aníbal Quijano que como Fanon, explicitavam o antirracismo, percebe-se nas entrelinhas a presença da decolonialidade referente a intelectuais latino-americanos do ‘*Grupo Modernidad/Colonialidad*’ e da ‘Proposta SUEar’. Após uma consideração da educação na Grécia passando por Jean-Jacques Rousseau e Karl Marx que chega à metade do texto, o autor articula Paulo Freire e a EJA com o pensamento decolonial. Por uma crítica à tônica do desenvolvimento ressalta-se que este só faria sentido se mobilizado por uma consciência transitivo-crítica, peça fundamental à democracia na qual três dimensões são fundamentais para a pedagogia de Freire: política, científica e estética.

No capítulo 6, Marlete e Míria trazem uma análise crítica de seu trabalho sobre as difíceis oportunidades de mulheres negras poderem enunciar seu sofrimento em várias frentes como no difícil acesso à educação

integrado às desigualdades de raça, classe e gênero. As autoras estimularam essas mulheres em classes de EJA pela apresentação de expoentes em dizer sua negritude através da ‘escrita autobiográfica’ como tão bem fez Carolina Maria de Jesus. Essa experiência das mulheres negras na EJA permitiu na alfabetização e no dizer de Paulo Freire (1979), que um dos aspectos mais importantes fosse conquistado. Ou seja, "aprender a escrever a sua vida, como autor[a] e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se".

O capítulo 7, Orlando Chemane relaciona Freire e sua ‘Pedagogia do Oprimido’ com a “pedagogia” associada à ‘Práxis Revolucionária Africana’ (PRA) nas guerras da independência. São duas pedagogias entre Brasil e África que sofreram com escravidão e colonialismo, afirma o autor que a PRA tenha se inspirado na pedagogia freireana. As nações se tornaram independentes sob uma enorme diversidade tribal, cultural e linguística. Desse modo, restou a dificuldade da construção de estados-nações que nas transições emprestaram dos colonizadores suas línguas nacionais. Talvez por isso o autor mencione como dilemas os desafios da práxis revolucionária para “colaboração, unidade, organização e síntese cultural”. O apelo a uma “síntese cultural”, talvez seja importante para a construção de uma nação. No entanto é uma síntese causadora de arrepio nos antropólogos da moderna antropologia pós evolucionismo social unilinear.

Djalma e Rafael criticam no capítulo 8 a escola conservadora, não dialógica e não libertária que tem como tendências vigiar, controlar, modelar, corrigir, esquadrihar os corpos dentro de classificações “normais”. Contra a aceitação de uma escala contínua entre as noções de masculinidade e feminilidade impõe-se uma rígida dualidade masculino-feminino juntamente às prescrições de comportamento social “normal” e dual segundo os preceitos da escola que segue as tradições proibidoras do livre pensar, atuar e vivenciar. Com isso, negam a pluralidade de gêneros por terem ‘esquecido o corpo para fora da escola’. Contra isso Djalma e Rafael recorrem, entre outras, a teorias de Foucault contra o ‘vigiar e punir’ e Bourdieu contra o adestramento pela ideologia dominante. A necessidade da união inteligível-sensível na escola encontra eco na dupla de amigos Paulo Freire e Augusto Boal com a pedagogia e o teatro do oprimido. Nesta inspiração, o teatro pode provocar, perturbar, desestabilizar e subverter o cotidiano normatizado da escola com movimentos de rebeldias e assim exercitar um “corpo desacostumado”,

imersão em situações fictícias, imaginárias que pode dar lugar a desaprendisagens – dentro ou fora do teatro - que despertem no cotidiano da escola outros olhares sobre a educação e a arte, estética e política, palavras-chave no pensamento de Paulo Freire.

Parte III

Pensamento decolonial e pedagogia freireana: um diálogo possível

No capítulo 9, Roberto da Silva polariza o “Mundo da Vida” e o “Mundo da Escola”, aparentemente, atribuindo maior confiança/esperança à intercessão do “da Vida” associado aos dois outros mundos do “Trabalho” e da “EJA”. Nesse processo, Roberto se refere ao teórico francês Simondon, para discutir as funções e capacidades do corpo humano como extensões do corpo criadas como ferramentas, detetores etc. que repercutem nas conquistas industriais como no caso da visão e a ótica que têm algo a ver com o diverso mundo da imagem no qual vivemos. O autor estabelece pontes estreitas entre ‘conhecimento do senso comum’ e ‘conhecimento científico’ procurando relativizar essa diferença. Usando o termo “decolonização” ele propõe a decolonialidade do saber como necessária à revisão de conceitos e práticas na EJA levando em conta os “Mundos da Vida e do Trabalho”. O autor conclui sua reflexão parecendo afirmar que não há necessariamente uma hierarquização por um lado entre saberes e técnicas locais adquiridos e reconstruídos por vivência, experiência e tradição e por outro os saberes técnico-científicos.

O capítulo 10 de Italo, Jaider e Laura traz argumentos para que se decolonialize o ensino de arte no Brasil. A abordagem de cunho sociocultural indica também o tratamento precário e a ausência das artes África e indígenas nas salas de aula do Brasil. O plural aqui leva em conta a rica diversidade das produções artísticas de cada uma das muitas socioculturas presentes na África e no Brasil. O ensino da arte pairou por bom tempo em nosso país concentrando-se no desenho geométrico (com gregas, rosáceas, frisas decorativas, engrenagens etc.). Predomina aqui a vontade de educar a nação para o trabalho industrial em benefício da economia no seu sentido animista como propalado hoje em dia. A partir

de 1927 com a Escola Nova, ainda que com ideais liberais, veio a preocupação que os alunos tivessem mais capacidade de criação pela união de inteligência e imaginação. Nessas frentes estiveram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Augusto Rodrigues, este teve importante influência nas mentes da época através da criação da Escolinha de Arte do Brasil (1948 – Rio de Janeiro). O texto traz relatos críticos dos retrocessos pós-1964 e pós- 2019 que têm desprestigiado a educação, a cultura e fortemente as artes reivindicando ainda o respeito à interculturalidade, bem-marcado pela lutadora e educadora das artes Ana Mae Barbosa. Ao final os autores e a autora salientam que “O percurso do ensino de arte e do ensino da história da arte no Brasil se confunde com o processo de decolonização dos saberes e das culturas no país.

Parte IV

Paulo Freire e a educação como prática de liberdade no sistema prisional

No capítulo 11, Ellen e Gustavo, dedicados à psicologia e ao ensino, constataam nas prisões a predominância de uma educação “bancária” por oposição àquela que estimula o diálogo e a problematização em busca de emancipação, segundo Paulo Freire. A pesquisa informa interessantes aspectos quantitativos, mas dedica maior atenção à abordagem qualitativa dos problemas da educação de mulheres presas no sistema prisional paulista. Nota-se certa confiança em professores(as) que vêm de fora do sistema prisional a ensinar-lhes, ou seja, das “escolas da rua”.

A isso se contrapõe a desconfiança com fortes barreiras na aceitação das monitoras escolhidas internamente entre suas colegas do presídio - exacerbando assim o aspecto bancário em reação à possível dialogicidade. Apesar disso essas mulheres se encantam em poder fugir do seu cotidiano rígido e opressor com grande expectativa de que soe a campanha da transição para o outro mundo da sala de aula: “Aqui é outro ambiente, eu nem lembro que tô na cadeia”. Embora vista pelas presidiárias como “um favor”, esse espaço possibilita “mudar de assunto”, humanizarem-se no relacionamento interpessoal diante da lógica degradante do cárcere. Outros temas distanciam-se do crime ou da pena, podendo indicar

resistência ao contexto insalubre da prisão e quem sabe, trazer lampejos de uma educação libertadora almejando a liberdade e sua prática.

No capítulo 12, Walesson, Walter, Victor e Douglas discutem o lazer numa prisão dos arredores de Belo Horizonte onde, para além do compulsório, a Associação de Proteção aos Condenados (APAC) desenvolve atividades de lazer. Em particular, é criada uma academia de ginástica com autogestão dos apenados. Ainda que autorizada pela direção do presídio, ocorrem algumas ingerências originadas na velha dicotomia trabalho-lazer, este último sempre considerado secundariamente. Distanciamentos como esses do sistema prisional clássico – punitivo, estigmatizante e acusatório – são de difícil atribuição de valor por autoridades que junto a “tropas” de ideologias de direita reduzem a pessoa do apenado aos delitos que cometeu. Aqui o autoritarismo cultiva sempre o exercício do poder como verbo, nunca como substantivo. Apesar desse texto de Walesson, Walter, Victor e Douglas trazer valores positivos e marcar o poder como verbo, os autores lamentam que o discurso social da APAC não abra espaço pedagógico para desenvolver a sociabilidade dos sujeitos. Segundo eles, e unidos com Paulo Freire e os apenados seguimos no esperar de ação e não de espera passiva pela reinvenção das liberdades.

Boa leitura!

Neste Centenário de Paulo Freire (1921-1997),
Patrono da Educação Brasileira
Rio Novo MG, 8 de setembro de 2021
Marcio D’Olne Campos

Apresentação

A obra que ora apresentamos, finalizada no mês do centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, pretende estimular educadoras e educadores a enfrentar coletivamente o avanço tanto do neoliberalismo quanto das forças conservadoras e fundamentalistas no campo educacional. Trata-se, pois, de duas ofensivas que têm buscado questionar os princípios e fundamentos das escolas democráticas, comprometidas com a práxis transformadora de uma sociedade capitalista, racista e patriarcal.

Nesse contexto, os neoliberais têm atuado, de uma forma astuta. Tendo como base os princípios do capital humano e a concepção de uma educação baseada estritamente na razão instrumental, tais grupos se apoiam em resultados de avaliações sistêmicas para demonstrar a inadequação dos sistemas educacionais às exigências de mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e seletivo. Todavia, nada é dito sobre as constantes e persistentes reduções de empregos formais no mercado de trabalho, nem sobre o processo de segregação e de concentração de renda no modo de produção capitalista. Em vez disso, os neoliberais insistem em enfatizar que uma das saídas para crise atual consiste em definir um percurso educativo que torna possível a formação tanto de empreendedores, isto é, de indivíduos capazes de abrirem seus próprios negócios, tornando-se patrão de si mesmos quanto de um currículo centrado em competências e habilidades atinentes ao mundo trabalho.

A (Contra) Reforma do Ensino Médio, talvez seja o ataque neoliberal mais contundente à educação básica nos últimos anos.

A lei 13.415 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que demande menos recursos do Poder Público. Em seu artigo 3º, parágrafo 5º, que inclui o artigo 35-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelece um tempo máximo de carga horária que deverá ser destinado para o cumprimento da BNCC que, segundo o *caput* deste artigo, definirá direitos e objetivos de aprendizagem dessa etapa da educação básica: não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio, de

acordo com a definição dos sistemas de ensino. Na prática, com essa determinação, a lei diminuirá as atuais 2.400 horas que devem ser dedicadas para a integralização dos conteúdos escolares do Ensino Médio para um máximo de 1.800 horas, à escolha dos sistemas de ensino.

Pode-se deduzir que a redução da carga horária destinada à formação geral acirra ainda mais as possibilidades de ingresso nas universidades públicas de estudantes oriundos das camadas populares, bem como ao acesso a conhecimentos importantes para construção de um pensamento crítico. Além disso, a instituição de uma carga horária de 1200, voltadas para uma formação profissional sem o *know how* dos institutos federais, com a presença de instrutores sem formação docente reforçará as desigualdades sociais.

Os ataques à educação brasileira não são praticadas apenas pelos neoliberais. Os grupos conservadores e fundamentalistas têm atacados os fundamentos de uma escola pública, laica e inclusiva diuturnamente, colocando sob suspeição às atividades docentes. Para eles, a economia de mercado, a meritocracia e a propriedade privada, pilares do mundo ocidental, se encontram ameaçados por professoras e professores doutrinadoras/es, que buscam aliciar estudantes para implantar o temido regime comunista na sociedade brasileira! Para impedir a realização de tais supostas ações subversivas de docentes progressistas, os conservadores e fundamentalistas conclamam as/os patriotas (termo genérico criado para designar pessoas que se dispõem a ingressar numa espécie de cruzada nacional contra os inimigos de “deus, pátria e família.”) para denunciar os chamados trabalhos de doutrinação.

Vale lembrar que os “inimigos de deus, pátria e família” não se circunscrevem apenas às/aos docentes descritos como comunistas. As feministas também foram eleitas como pessoas abjetas que buscam não apenas combater o patriarcado, mas principalmente corromper mentes e corações de crianças, adolescentes e jovens, questionando papéis e identidades sexuais definidas por deus, conforme pode ser constatado nos livros sagrados. Assim, estudos ligados às relações de gênero e questões referentes às identidades sexuais passaram a ser designado como “ideologia de gênero”. Seus estudos, na educação básica, tornaram-se, para esses grupos, uma ameaça à constituição familiar e ao desenvolvimento saudável

de meninos e meninas. Por meio de um pânico moral (categoria usada por Bauman para designar um conjunto de procedimentos adotados por tais grupos para gerar fobias e ódios em relação às minorias), os conservadores e fundamentalistas passaram a atuar basicamente em três frentes distintas e complementares.

A primeira frente é a educação doméstica, popularizada como homeschooling. A escola, mesmo particular, é um espaço sociocultural, marcado pela diversidade cultural (DAYRELL, 1995). Ao lidar com o diferente, com o estranho, as vivências culturais de um determinado grupo, os indivíduos se descentram, passando a ampliar sua visão de mundo, suas escalas de valores, bem como seus conceitos e concepções. Assim, os conservadores que questionam a abertura para a alteridade, para interculturalidade, passam a defender o direito de as famílias investirem numa educação doméstica, reconhecida formal e legitimamente pelo Estado brasileiro. Assim, estudantes oriundos de grupos socialmente abastados não teriam que aprender a conviver com formas de pensar e de agir distintos de seus núcleos familiares. Nos lares, com professoras e professores contratadas/os e controladas/os pelas/os responsáveis legais⁵, seus filhos e filhas teriam uma educação segura.

A criação de escolas civis militares é outra reivindicação dos grupos conservadores e fundamentalistas⁶. O foco dessas escolas é a disciplina e o respeito às hierarquias. Tendo como referência o pensamento positivista, sua concepção de educação é tradicional, concebendo o conhecimento como um conteúdo fixo, abstraído de seu contexto de produção.

Nessa perspectiva, o trabalho incerto e indeterminado da linguagem e da cultura, o processo aberto e vulnerável da criação simbólica, tende a ser fixado, imobilizado, paralisado. A prática humana de significação fica reduzida ao registro e à transmissão

⁵ A institucionalização da escola doméstica é um tema polêmico. A legislação vigente, lei 9394/96, estabelece que a educação básica deve ser presencial. No entanto, tais debates já se instalaram nas casas legislativas, conforme se pode constatar na reportagem a seguir. Disponível em <https://cbncuritiba.com/projeto-do-homeschooling-e-aprovado-em-redacao-final/> acesso em 26 de setembro de 2021.

⁶ Para Miguel Arroyo, professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG, a criação das escolas civis militares é uma forma de se criminalizar a infância. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/> acesso em 29 de setembro de 2021.

de significados fixos, imóveis e transcendentais
(SILVA, 1999, p. 15).

As escolas civis miliares podem ainda ser pensadas como práticas de silenciamentos das camadas populares, conforme descrita por Miguel Arroyo.⁷

Os grupos conservadores e fundamentalistas encontram guarida também no Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004 pelo procurador Miguel Nagib. Trata-se, grosso modo, de um movimento que busca intimidar as/os profissionais docentes, estimulando jovens a filmarem aulas e atividades escolares, bem como as/os responsáveis legais emitirem uma notificação extra judicial, denunciando às/aos gestores escolares práticas tidas como estranhas aos ambientes escolares.

Que contribuições uma educação decolonial e uma pedagogia freireana podem oferecer num cenário político conservador? Como as/os profissionais docentes podem resistir coletivamente aos ataques autoritários contra uma escola democrática? Em que medida a utopia de uma educação emancipatória pode ser preservada num contexto marcado pela razão instrumental e por uma pedagogia tecnicista?

Esta obra tem por finalidade responder a essas e outras questões. Contudo, podemos elencar aqui três procedimentos para iniciar essa importante discussão: a) radicalização da dimensão política dos conhecimentos escolares; b) aprofundamento do conceito de colonialidade e interculturalidade e c) disputa do senso comum em diferentes esferas sociais.

A educação decolonial e a pedagogia freireana nos instiga a radicalizar a dimensão política dos conhecimentos escolares. Importa sublinhar que tal procedimento ocorre num momento em que há uma forte celebração da Base Nacional Comum Curricular, que preceve competências, habilidades e de descritores de conteúdos escolares. Os cursos de formação docente precisam ter em mente que os conhecimentos científicos não são entidades autônomas e neutras, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade, mas sim uma construção social; além disso, há que se fortalecer a concepção de que os saberes populares são elementos importantes tanto no processo de construção de identidades

⁷ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/> acesso em 26 de setembro

sociais quanto nas relações de trocas e nas interações pedagógicas. Dessa forma, a dimensão política dos saberes escolares se tornará um dos princípios basilares da formação docente. Tendo como referência Apple (2007), as/os professoras/es poderão ser desafiadas/os a interrogar sobre o conhecimento de quem vale mais em uma sociedade de classes, marcada pela estratificação e pela hierarquização social. Além disso, tal como nos propõe Freire (1995), os saberes escolares deverão a ser examinados, tendo como questionamentos os seguintes pontos, a saber: a favor de quê e de quem? Contra o quê e contra quem os saberes escolares se apresentam nos materiais didáticos pedagógicos? Em outras palavras, a formação docente não somente levarão em conta as dimensões técnicas, epistemológicas e metodológicas dos saberes escolares, mas principalmente, os aspectos políticos e as relações sociais de poder aos quais estão ligados os saberes escolares.

Uma educação decolonial se debruça sobre as relações de poder e de saber, tendo como pano de fundo o conceito de colonialidade. Os epistemicídios, mortes de saberes considerados subalternos, constituem, conforme Santos (2006), uma das formas de manter vivo a colonialidade. Aníbal Quijano (2015) distingue a colonização da antiguidade da colonização da modernidade. Grosso modo, na antiguidade, a metrópole buscava espoliar as riquezas das colônias, deixando a colonização do ser e do saber dos colonizados num segundo plano. Na modernidade, as metrópoles, com o conceito de cultura e de civilização, procurava colonizar o ser e o saber dos colonos.

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas (QUIJANO, 2015, p.85).

Numa educação emancipatória, a pergunta é a base do processo educativo. O caráter dialógico e problematizador é o eixo estruturante dessa perspectiva pedagógica, cuja finalidade é a interculturalidade. De acordo com Walsh (2001), a interculturalidade significa um processo dinâmico que envolve permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, considerando legitimidade mútua, simetria e igualdade, bem como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes. Para a autora, a interculturalidade requer tanto espaço de negociação e de tradução, desvelando assimetrias sociais, econômicas e políticas quanto relações de poder que precisam ser reconhecidas e confrontadas. “Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade e uma meta a alcançar” (WALSH, 2001, p. 10).

A educação decolonial e a pedagogia freireana não são formas herméticas de se pensar a educação. Elas não se circunscrevem apenas aos círculos universitários. Pelo contrário, buscam, antes de tudo, disputar o senso comum, as formas pelas quais os sujeitos sociais dão inteligibilidades às suas práticas sociais e culturais. Assim, tais pensamentos procuram se instalar no cotidiano, nas vivências e na cultura das pessoas.

Dessa maneira, a obra Educação Decolonial e Pedagogia Freireana: desafios de uma educação emancipatória num cenário político conservador pretende se constituir como um instrumento de luta, de resistência aos ataques à educação. Sua principal intenção é criar um ambiente para se questionar hierarquias, processos de estratificação, relações de poder que promovem desigualdades e injustiças sociais.

Boa leitura

Heli Sabino de Oliveira
Walesson Gomes da Silva

Referências

ALVES, M. E. *Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a Coleção EJA Moderna*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à docência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SANTOS, B. S. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*. In: FELDMAN-BIANCO, B.; CAPINHA, G. *Identidades: estudos de cultura e poder*. São Paulo: Hucitec, 2000.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'outro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C. *et al. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

Parte I
Pensamento freireano em tempos conservadores

Capítulo 1

“A boniteza de dizer o sim através do não, em Paulo Freire”

Nita Freire

Paulo Freire: bacharel em direito, filósofo, educador. Humanista. Propôs uma educação: problematizadora, questionadora, libertadora.

Uma filosofia dialética e dialógica. Buscava o consenso através dos dissensos, que novamente provocava novos dissensos, nos processos que se geram na história e que esta gera no mundo, na busca do novo conhecimento coerente com os novos contextos sociais, políticos, científicos, filosóficos, éticos, estético, gnosiológicos, antropológicos...com a mente, os sentimentos e o espírito sempre voltados para o Humanismo.

Para levantar a tese do contraditório nas ideias de Paulo, este legado que podemos ler em qualquer uma de suas obras, “o legado para ler os mundos”, “**A boniteza de dizer o sim através do não, em Paulo Freire**”, de realidades diferentes, negadora uma da outra, antagônicas, tomo para análise a *Educação como prática da liberdade*, seu primeiro livro publicado.

Negando sistematicamente o pensamento positivista, linear, formal, que pensa por justaposição de ideias (os do Norte jamais entendiam a afirmação que Paulo gostava de dizer: “eu estou impacientemente paciente; ou “eu estou pacientemente impaciente”) Paulo se filia ao materialismo histórico de pensar dialeticamente através de dois polos contrários, antagônicos. Ele não é marxista, pois nega a tese fundamental de Marx que o comunismo viria automaticamente quando vencidas as etapas primeiras.

O socialismo não seria uma construção dos indivíduos de determinados grupos, mas etapas pré-estabelecidas pela “teoria” comunista, pela ditadura do proletariado.

Paulo desde muito jovem percebeu que o Brasil era um país cheio de contradições e ambiguidades. De injustiças de toda sorte. Procurou conhecer a razão de ser de tal fato. Percebeu que o que mais incomodava aos homens e às mulheres pobres e marginalizados de nosso país (nos anos 1930/1940) era não saber ler e nem escrever. Pesquisou este fato, radicalmente, e concluiu que estes eram atos próprios dos Homens e das Mulheres, faziam parte dos seres humanos, isto é, era um *quefazer* ontologicamente humano, essencialmente o que caracteriza o corpo e a condição humana porque foi uma construção coletiva dos indivíduos, a milênios, que por isso se tornaram seres humanos. Então, Paulo entendeu esse mal-estar dos analfabetos, a sensação de vazio, de não ser nada ou de ser apenas uma sombra, um cancro negro ao estudar a formação da sociedade brasileira, desde seus primeiros momentos, a partir de 1500. Definiu duas fases históricas bem delineadas e uma de transição:

Situação 1: Desde 1500 até os anos 1850.

Sociedade: “Sociedade fechada”, escravocrata, latifundiária, elitista, patriarcal, machista (mando total do homem nas escolhas de vida da esposa, das filhas, que tinham seus maridos escolhidos pelo pai e decidiam pelos filhos até a idade adulta), exportadora da monocultura (açúcar da cana para o mercado externo), interditora de produções locais tais como a cachaça (que era jogada fora na fabricação do açúcar), tecidos, livros, ausência de escolas etc, prática de torturas contra os escravos e escravas, separação entre os escravos de diferentes senhores, que a distância entre os

latifúndios determinava. Estes quando vendidos nos Mercados de Escravos eram separados para senhores diferentes indivíduos da mesma família. O critério de escolha dos escravos era pela perfeição dos dentes e da arcada dentária, da mesma maneira como faziam para escolher os cavalos a comprar.

Assim, criaram a Casa Grande, com todo o conforto possível na época e a Senzala, onde se amontoavam escravos e escravas. A ama-de-leite, “as que pertenciam ao senhor”, as mais bonitas que o serviam sexualmente e, eventualmente, aos filhos homens da família, iniciados desde a puberdade. As crianças surgidas dessas relações eram criadas, na Casa Grande, pelas esposas do Senhor. As fazedoras dos doces e dos sucos de frutas e dos quitutes para regalo apenas dos moradores da Casa Grande.

Uma sociedade com tais características determina leituras de mundo míticas, místicas e fanatizadas. Sem povo, alienada, anti dialógica, sem mobilidade social vertical ascendente, com negros e negras que eram proibidos de praticar suas religiões e crença, comandada por uma elite que lhe nega tudo, tinha, evidentemente, a mentalidade fechada: a **consciência intransitiva da realidade**. Sociedade sem experiência democrática ou como dizia Paulo marcado pela **inexperiência democrática**. Homens e Mulheres, quase todos, **imersos**, adaptados, sem condições de optar e de deliberar.

Surgem pequenas mudanças: a vinda de europeus para trabalhar o café, uma mineração incipiente, pequenos núcleos urbanos, algumas escolas, então a sociedade brasileira rachou-se.

Sociedade em transição entre a sociedade fechada e a sociedade aberta. Fim das leis escravagistas. A Família Real se transfere para o Rio de

Janeiro, e, logo no 1º lugar de atracação, em Salvador, a Coroa “Abre os Portos para as Nações Amigas”, gesto sutil para recolher impostos. Surgem escolas e institutos de pesquisas. Crescem as cidades e os empregos urbanos e o novo tipo de pensar, uma nova leitura do mundo mesmo que sem criticidade. É um tempo anunciador do novo. Do saber que surge com o desenvolvimento econômico, agrícola e industrial. Do automóvel, das ferrovias e das estradas que surgem depois da II Guerra Mundial. Homens e Mulheres passam a ter Consciência transitiva ingênua, pois estão emergindo da sociedade fechada, ainda sem a capacidade crítica, presos aos slogans, aos discursos prontos sem nenhuma reflexão.

Situação 2. Meados dos anos 1950:

Sociedade aberta. Os homens se inserem nela, não mais se adequam ou se adaptam. Adquirem capacidade de mudar. Alguns emergem completamente, criam condições, através dos estudos sistemáticos, passaram a ter consciência transitiva crítica. Conhece as ciências, a filosofia, as religiões e as artes. Desenvolve tecnologias de alta complexidade tanto no setor da saúde quanto no setor industrial e bancário. Viajaram até a LUA e preparam incursões mais ousadas para breve. Tem pretensões de vida com o máximo de bem-estar social. Aumenta consideravelmente sua taxa de anos de vida e diminuiu grandemente a taxa de morte dos recém-nascidos. Passa a comer com critérios para ter boa saúde, mas nos últimos anos com as mulheres também trabalhando fora de casa elas e os homens da família fazem refeições fugazes fora de casa sem se preocuparem com a obesidade e outras comorbidades.

Conclusão: o estudo parte da situação de nossa sociedade com a chegada do homem branco no nosso território, sem levar em conta a

população nativa, que ocupava todos os espaços da nação. Paulo, com sua imensa sabedoria, vai fazendo seu discurso contínuo como se fora apenas uma narração sequencial, mas, na realidade ele vai dizendo o **sim** (o que ele acreditava) através do não (o que ele repudiava e combatia), e o **não** através do **sim**. Na 1ª parte ele denuncia uma sociedade sórdida, malvada e sem compaixão, fechada, que anunciava um novo que viria. Diz sem palavras condenatórias, mas com suficiente linguagem humanista nas linhas e entrelinhas as suas denúncias. Arremata a história brasileira como um legado seu “para ler os mundos”: a leitura de mundo aberto que poderia ser o mundo da boniteza ética, estética, política, da generosidade, da tolerância e do respeito à dignidade humana, em contraposição, ao mundo fechado sem diálogo, sem ter o Tu como o Não-Eu com o qual dividiria o mundo da beleza, do respeito e da solidariedade. Estes dois mundos estão descritos nas situações 2 e 1. No 2 o mundo que poderia ser, hipoteticamente, de felicidade se os H e as M transformassem a si mesmos em Seres Mais. Viveríamos as utopias e os sonhos possíveis da Boniteza. Da Boniteza da vida, do amor de ser amada e amar, de amar a natureza respeitando-a e cultivando-a. No mundo 1, que descreve a real realidade brasileira, sequer há possibilidades de sonhar os inéditos viáveis, porque seus indivíduos da elite sempre impõem a condição de Seres Menos aos que deveriam ser seus pares.

É preciso que saibamos que este status é possível pela capacidade de Paulo pensar dialeticamente, nunca como uma série de fatos e eventos que tem o processo caminhando num só sentido (unívoco), mas, ao contrário, como um processo biunívoco, que gera uma linguagem ímpar de beleza, de poeticidade, de uma certa certeza, de rigor e de BONITEZA autêntica.

Nita Freire, fim de tarde de 17 de março de 2021.

Capítulo 2

SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia II 8

Marcio D'Oliveira Campos⁹

*" Quando o português aqui chegou
debaixo de uma bruta chuva,
vestiu o índio,
Que pena, teria sido uma manhã de Sol,
o índio teria despido o português."*

Oswald de Andrade

Introdução

Esse capítulo foi escrito como um artigo em 1999 para a Série Documenta, revista do Programa EIKOS (PPG em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) do Instituto de Psicologia Social da UFRJ, do qual fui professor visitante (CAMPOS, 1999).

Retomo aqui essa publicação com alguma atualização por reescritas, assim como citando referências posteriores que farão menções a discussões mais atuais da Proposta SULear (vs NORTEar), cujo termo criei em 1991 e que um ano depois foi utilizado por Paulo Freire no seu livro *Pedagogia da Esperança*¹⁰ (FREIRE, 1992, p. 24, 218-220).

⁸ CAMPOS, M. D., "SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia ", Documenta, VI, No 8, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social & (EICOS)/Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, pp. 41-70.

⁹ <mdolnecampos@sulear.com.br>; <www.sulear.com.br>;
<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>>

¹⁰ Sobre SULear e Paulo Freire, ver

"Lugares do Sul" de frente para o Norte

De experiências em diferentes contextos em que vivemos, resultam leituras-do-mundo¹¹ muito distintas -- individuais e sociais -- das quais nos apropriamos ou compartilhamos por denotações e conotações sob os aspectos sentimental, habitual, ideológico e político. O que resulta dessas leituras, depende dos referenciais, pontos de "vista" ou de percepção do nosso entorno e mesmo de outros espaços além do horizonte. À medida em que o processo se desenvolve, as representações correspondentes vão se configurando, armazenam-se e transformam-se na dinâmica da constituição de nossa bagagem de vida.

Ao discutir aspectos do cotidiano ligados a espaço, lugar e orientação, trataremos da maneira como leituras do mundo se representam nas falas, na literatura e, particularmente, em poesias e músicas impregnadas dos contextos socioculturais dos quais se originaram. O que se representa é marcado por referências locais, espaciais e temporais nas relações entre os dois Hemisférios nas quais se explicitam até hoje as tensões nas relações Norte-Sul, também marcadas por memórias dos tempos do colonialismo. Esta discussão fará referência ao eixo imaginário Norte-Sul (N-S) que atravessa o globo terrestre como modelo circundado por meridianos (N-S) e paralelos (L-W), assim como também a espaço, escalas e orientação pelos pontos cardeais.

Tomando aspectos da segregação socioespacial entre Rio de Janeiro e Buenos Aires, encontramos uma inversão curiosa, embora não se preste a generalizar nenhuma regra ou conclusão. As zonas de maior poder aquisitivo correspondem respectivamente à Zona Sul do Rio, com bairros que ostentam praias, turismo e elevado padrão de vida. Opostamente, em Buenos Aires encontra-se a concentração das pessoas de mais posses no *Barrio Norte* que inclui *La Recoleta e Palermo*. Ao contrário, as raízes das tradições musicais populares concentram o samba e o tango em zonas de menor poder aquisitivo com as escolas de samba na Zona Norte do Rio e os bairros boêmios e "*tangueros*" na *Zona Sur* como nos bairros San Telmo e La Boca. Pensando na escala do Globo e atraídos pelo Sol quente nos verões de cada hemisférios, as buscas de lugares de férias levam os do Sul para o Sol mais ao norte a partir de dezembro, como os argentinos que

¹¹ (FREIRE e CAMPOS, 1992)

chegam a Florianópolis (SC), enquanto europeus, a partir de junho buscam no sul do continente o Sol das praias do Mediterrâneo. De todo modo a digressão referente a sul e norte nos casos particulares carioca e portenho tem apenas um aspecto de curiosidade, sem que possamos levantar quaisquer conclusões ou regras marcadas por algum determinismo geográfico¹², cujas ideias difundiram-se entre os séculos 19 e 20 antes de serem bastante criticadas.

Por um ponto de vista mais geográfico e até mesmo geopolítico, consideremos que mercadorias, conceitos e regras "práticas" relativas a noções de espaço são exportadas do Hemisfério Norte para o Sul, e aceitas mesmo que não sejam apropriadas aos nossos locais de vida. Esse é o caso do ensino de orientação espacial via pontos cardeais, no qual o Sul é renitente em tomar por convenção preferencial a direção norte. Nesse caso, mesmo que todas as evidências demonstrem que a estrela Polar não pode ser vista do Hemisfério Sul regras práticas de orientação aqui ensinadas parecem ter crença no contrário, o que torna as noções de espaço muito mal compreendidas e assimiladas no nosso hemisfério. A análise desse problema é rica de reflexões de caráter extremamente interdisciplinar, além de proporcionar interessantes desdobramentos inesperados. É notável, por exemplo, a presença da conotação ideológica nessa inapropriada referência ao Norte com os quais carregamos o germe da dominação e as marcas do período colonial, algumas delas manifestando-se sob formas renovadas até hoje. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento e mesmo Oriente/Ocidente em menor grau e marcado por casos mais específicos.

Mario Benedetti (1986), intelectual uruguaio com uma diversificada produção literária, nos dá o mote para toda essa reflexão e ilustra bem as oposições N/S no poema "*El Sur También Existe*" (quadro 1), também cantado, entre outros, pelo catalão Juan Manuel Serrat¹³ e recitado em

¹² Sobre determinismo geográfico, ver "Pode a geografia determinar o desenvolvimento?", por Por André Gardini em *ComCiência*, 10/07/2007. Disponível em <<https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=301>>. Acesso em 1º out. 2021.

¹³ O capítulo de mesmo nome teve as dez poesias de Benedetti gravadas por Juan Manuel SERRAT no CD: *el sur tambien existe*, ARIOLA (6087-2-RL), Argentina, 1994. [ARIOLA EURODISC S. A., 1985]

português por Demétrio Xavier¹⁴. As antinomias Norte/Sul e "*arriba/abajo*"¹⁵ complementam-se com sarcasmo e ironia como na referência à "Escola de Chicago" e sugerem de forma clara o caráter ideológico dos referenciais¹⁶ do Norte quando importados para um uso não apropriado no Sul.

¹⁴ O Sul Também Existe (M. Benedetti) poema – Tradução e leitura por Demétrio Xavier. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=sLLdw5btNGc>>. Acesso em 5 out. 2021.

¹⁵ Matematicamente, essa correlação pode ser formalizada usando-se as duas notações de razões e proporções: (N/S) = (acima/abaixo) ou N : S :: acima : abaixo . Nos dos casos podemos ler, juntando alguma interpretação: O Norte está para o Sul, assim como o superior está para o inferior.

¹⁶ A ideia de referencial (referência + al, onde -al significa pertinência) é fundamental nessa discussão onde a utilizamos como o "lugar", o ponto de "vista" de onde se percebe ou se interpreta ou se lê o referente (em semiologia: aquilo que o signo designa; contexto). Subjetividade e reflexividade são importantes características de nossa relação com o contexto. Destacam-se, entre os significados de referencial: 1. "o que constitui referência ou que a contém"; 2. "relativo a". 3. sistema em relação ao qual são especificadas coordenadas espaciais e temporais de eventos, ou seja, o sistema de referência ou sistema de coordenadas. Com uma associação dos sentidos 2 e 3, tem-se à ideia da relatividade dos referenciais. Entre as funções da linguagem (características de um enunciado linguístico), a função referencial é aquela "na qual predominam as mensagens centradas no referente ou contexto". A função referencial é também denominada função denotativa ou função cognitiva. (FERREIRA, 1975, 1996).

Quadro 1

El Sur También Existe

Con su ritual de acero,
sus grandes chimeneas,
sus sabios clandestinos,
su canto de sirenas,
sus cielos de neón,
sus ventas navideñas,
su culto de dios padre
y de las charreteras,
con sus llaves del reino,
el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,
el hambre disponible,
recurre al fruto amargo
de lo que otros deciden,
mientras el tiempo pasa
y pasan los desfiles,
y se hacen otras cosas
que el norte no prohíbe,
con su esperanza dura,
el sur, el sur también existe

con sus predicadores,
sus gases que envenenan,
su escuela de chicago,
sus dueños de la tierra,
con sus trapos de lujo
y su pobre osamenta,
sus defensas gastadas,
sus gastos de defensa,
con su gesta invasora,
el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,
cada uno en su escondite,
hay hombres y mujeres
que saben a qué asirse,
aprovechando el sol
y también los eclipses,
apartando lo inútil
y usando lo que sirve,
con su fe veterana,
el sur también existe.

con su corno francés
y su academia sueca,
su salsa americana
y sus llaves inglesas,
con todos sus misiles
y sus enciclopedias,
su guerra de galaxias
y su saña opulenta,
con todos sus laureles,
el norte es el que ordena.

pero aquí abajo, abajo,
cerca de las raíces,
es donde la memoria
ningún recuerdo omite,
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven,
y así entre todos logran
lo que era un imposible,
que todo el mundo sepa,
que el sur también existe

Mario Benedetti

A marca da superioridade do Norte é também encontrada nos globos terrestres que são fabricados em bases de apoio de onde o eixo polar aponta para Norte e para o alto, qualquer que seja o hemisfério ou o local em que estejamos. Isso traz muita confusão entre os conceitos de 'plano do horizonte tangente a um ponto do globo' e o de 'vertical de um lugar' – perpendicular, ou melhor, a normal a um desses pontos do plano horizontal que aponta para o centro da Terra. Apesar dessas confusões, todos sabemos que qualquer pedra jogada para a alto – seja no Brasil, seja no Japão – cairá sempre para baixo na mesma direção vertical do "fio de prumo": instrumento usado pelos pedreiros para determinar a vertical de um lugar.

Globos terrestres devem ser observados como se fossemos astronautas – observadores a partir de um referencial fora da atmosfera terrestre. Nesse caso, não existe nem acima nem abaixo, a atração gravitacional terrestre é quase nula e o observador não pesa, "flutua" no espaço. No entanto, o próprio astronauta exerce, ainda que pouca pela sua massa, alguma gravitação.

As subjetividades das relações N/S, aliadas ao fato de que o que é percebido, depende "de onde" se percebe explicita a relatividade dos referenciais de forma concreta e subjetiva, ilustrada pela análise de uma composição e interpretação de Ricardo Arjona. Sendo ele um guatemalteco que circula pelo México, suas atividades preponderantes ocorrem próximas da latitude de 20°N, portanto no hemisfério norte pouco ao sul do Trópico do Câncer (23°1/2N)¹⁷. Um de seus discos leva o título de uma das músicas, escrita em San Juan de Puerto Rico (1995): "*Si el Norte fuera el Sur*"¹⁸. Ao contrário das bússolas convencionais que põem o Norte em destaque, o disco é ilustrado por uma bússola antiga com uma seta que salienta a direção Sul para cima. No dizer do próprio autor: "*Este disco tiene influencia de Caribe, a donde me escapé huyendo de lo establecido. Tiene sabor a vino, tequila y resaca. Tiene amores que mueren. Tiene brújulas locas. Tiene olor a tabaco. Tiene historias, cuentos, anécdotas, sueños. Tiene hambre de fuga, quiere irse y quedarse. (...)*"

¹⁷ Quase simetricamente, o Rio de Janeiro fica na latitude 22° 54' S a partir da linha do Equador (latitude 0°) está ao Norte do Trópico de Capricórnio (22° 27' S).

¹⁸ Ricardo Arjona, "Si el Norte fuera el Sur", CD, CDPL 485254, Columbia, (Sony Music), México. A letra e a gravação estão disponíveis em <<https://www.letras.mus.br/arjona-ricardo/2160/>>. Acesso em 5 out. 2021.

Na letra da música, permanece a antinomia N/S como se verifica no estribilho:

" Las barras y las estrellas se adueñan de mi bandera
Y nuestra libertad no es otra cosa que una ramera
Y si la deuda externa nos robó la primavera
Al diablo la geografía se acabaron las fronteras"

No entanto, a relação "arriba/abajo", usada por Benedetti, não se aplica explicitamente pelo Caribe estar ao Norte do da linha do Equador¹⁹. O que permanece é a relação N/S de dominador/dominado referida aos USA na expressão do estribilho: "As barras e as estrelas se apossam de minha bandeira". Nota-se uma nuance entre as representações de dominação e os referenciais espaciais das "bússolas loucas" ("*brújulas locas*") periféricas ou subalternas. Se por um lado, em regiões intertropicais e no próprio hemisfério sul é costume referir-se à relação N/S, por outro, a relação acima/abaixo parece ser usada apenas nas tensões entre os 'países "periféricos" do hemisfério sul' e 'países "centrais" do hemisfério norte'. Vemos que a antinomia centro/periferia carrega no seu simbolismo uma contradição conceitual geométrica e geográfica. Entre os hemisférios e os continentes, onde definir um centro? Centro de quê?

Espaços e Lugares, Escritas e Leituras

Inexoravelmente, os mapas superpõem duas informações, dois conceitos, distintos e incongruentes como se pudessem estar integrados. Por um lado, existe o mapa-desenho que representa o plano horizontal da região mapeada onde somos guiados por meridianos (Norte – Sul) e pelos paralelos (Leste – Oeste). Por outro, um texto cujos signos que sempre "correm", em geral, no sentido horizontal denominando as localidades.

¹⁹ Esta linha passa pelo Equador e muito próxima do marco zero de Quito (Lat.: 0°13'47" S; Long.: 78°31'29"). No entanto foi a linha que deu nome ao país. O nome da linha deriva do latim medieval *aequator* que por sua vez, origina-se de *aequare* (igual). A frase latina "*circulus aequator diei et noctis*" significa 'círculo que equaliza dia e noite', da palavra latina *aequare* que significa igual. Por isso equinócio corresponde aos dois momentos nos quais o Sol atravessa a linha do Equador para prover os verões respectivos e opostos no tempo dos dois hemisférios.

Esses nomes aparecem como na página de um caderno sobre a mesa cujo texto de fato apresenta nesse caso, quatro lados perpendiculares, todos no mesmo plano horizontal. Por referência ao nosso corpo e por um certo abuso de linguagem, associa-se aos dois dos lados à nossa frente respectivamente, os lados de baixo e do alto da página. Tanto o caderno quanto um livro, só apresentam seu alto e baixo se depositados verticalmente numa estante. Ao ver um texto convencional superposto a um mapa sobre uma mesa, surge a ideia absurda, de que possa existir uma "vertical" Norte-Sul sobre um plano horizontal, a qual não mais se dirigiria para o centro da Terra. Um exemplo decorrente é que com frequência, ouvimos de pessoas que se deslocam entre Porto Alegre e Rio de Janeiro e vice-versa, dizerem que vão subir para o Rio ou descer para Poá.

É interessante notar o modo como nos referimos aos termos planta e mapa. Por um lado, denominamos planta ou carta aos artefatos usados para nossa orientação nas casas, na cidade ou no mar. Por outro lado, em maiores escalas usamos mapa para designar as mesmas coisas, salvo que as cidades estão agora representadas por pontos sem dimensão. Embora só importe aqui a mudança de escala enquanto conceito unificador, reserva-se plano ou carta para uma cidade com ruas representadas em diferentes sentidos com seus nomes correspondentes escritos "desordenadamente" em todos os sentidos das ruas., Nos servimos destes no plano horizontal dentro dos carros, mesas e pranchetas, alinhando-os com uma rua conhecida para nos orientarmos. Se a escala aumenta, casas desaparecem e cidades viram pontos desaparecendo a prática de orientação na cidade; ocorreu a descontinuidade socialmente construída entre, por um lado, carta ou planta e por outro, mapa. Aí está uma descontinuidade aparente quando a planta "vira" mapa e o texto ordenado com em cima e em baixo análogos a norte e sul vai para o plano vertical na parede com o Norte no lado de cima. Nesse caso, a utilidade do mapa se enfraqueceu e com ela vários outros conceitos importantes também. Mapas e plantas são representações no plano horizontal. Paredes são lugares impróprios para o uso dos mapas que só reforçam a prevalência do Norte, a contradição entre horizonte e vertical de um lugar, portanto um e um absurdo geográfico, além da inutilidade de uma bússola que só funciona na horizontal.

Quando conscientemente construímos nossas representações e referenciais locais, há conflitos frequentes com a aceitação indiscriminada de importações estranhas aos contextos socioculturais locais em que essas importações se instalam. Isso ocorre quando nos furtamos a conferir o que

é importado a fim de verificar se as novas representações simbólicas são coerentes com o contexto de vida local e consequentemente, à produção material e simbólica própria do lugar. Vários conflitos ocorrem entre fenômenos naturais e sociais, seus dados ou indícios²⁰ e conceitos por vezes importados. Numa visão esquemática de um sistema de dupla entrada e saída, a figura 1 ilustra essa questão. Nela, o ser humano é o mediador, — a partir de seus saberes, técnicas e práticas locais — da operação de contextualização: articulação e apropriação dos dados e representações simbólicas que entram no sistema. Por exemplo, o Norte para cima nos mapas e globos, entrou no Hemisfério Sul como representação simbólica e não se contextualizou na relação com os dados e indícios do contexto local. Permaneceu símbolo, enquanto no Hemisfério Norte essa representação, além de simbólica, é também conceitual e, portanto, passível de ser utilizada na prática.

Figura 1



²⁰ A noção de indício e de grande importância para essa discussão e sobretudo para considerações interdisciplinares de relaxamento de fronteiras entre ciências naturais e sociais e da, por vezes, tênue fronteira entre evidência empírica e indício que a elas se associa respectivamente. Ver a excelente discussão de Carlo Guinsburg (1989: p. 143-179) em "Sinais: Raízes de um paradigma indiciário".

Nessas discussões, a consciência da situação histórica, geográfica e sociocultural em geral, é fundamental para a construção do conhecimento no ato de conhecer ou sobretudo das problematizações subsequentes ao longo da vida como nos propõe Paulo Freire²¹. Negligências sistemáticas ou ocasionais de contextualização podem trazer bloqueios e impasses importantes na construção de saberes, ainda que em práticas das mais corriqueiras e cotidianas. Em especial para a vida, e para pesquisa e educação, a diversidade de contextos socioculturais exige muita flexibilidade interdisciplinar e alguma especialização. De fato, essa flexibilidade requer um bom jogo de cintura no manuseio dos feudos da academia e da compartimentação das disciplinas - muitas vezes traduzível em exercícios de poder. É necessária muita prontidão com respeito à dialogicidade e aos enfrentamentos dos 'obstáculos epistemológicos' (Bachelard), das 'situações limites' e do 'inérito viável' (FREIRE, 1981; CAMPOS, 2021, p. 212-226) com que nos deparamos²².

Em nossas práticas, servimo-nos ou criamos recursos sempre limitados (entrevistas, diálogos, modelos, artefatos, representações), para interpretar e traduzir/expressar as realidades pesquisadas. Por sinal, algumas dessas limitações já apareceram nas considerações sobre mapas e globos. Esses recursos devem estar atrelados a uma escolha criteriosa das disjunções metodológicas do tipo biológico/social, individual/social ou observador/observado²³ que utilizamos no exercício da pesquisa.

Essa constante tensão sob a qual exercemos atividades de pesquisa no interior das antinomias e disjunções metodológicas, se manifesta de várias formas e entre vários autores como: representações individuais/representações coletivas (Mauss,1924), determinações técnicas/determinações mentais (Descola,1986:2), natureza/cultura e cultura/culturas (Leach,1985:67-135), tempo/espaço (Leach,1978:43-46;

²¹ Ver 'Da leitura do mundo à leitura da palavra e subsequentes releituras' e 'A problematização e a boniteza do ato de educar' (CAMPOS, 2021, p. 208-212).

²² Para os conceitos dialogicidade, obstáculo epistemológico e paradigma, ver respectivamente, Paulo Freire (1981), Bachelard (1970) e Kuhn (1964).

²³ Nessa antinomia que parece sugerir um observador distante e neutro em relação ao observado, vale mencionar um conceito originário da física, o de "participador". Ele nos permite refletir sobre 'pesquisa participante' em ciências sociais da mesma forma que na física do microsistema que se constituiu a partir do século XX. Nela, observador, materiais, métodos e objeto de estudo, encontram-se tão interrelacionados que segundo o físico J. A. Wheeler, "para descrever o que aconteceu tem-se que abandonar a palavra "observador" e substituí-la pela nova palavra 'participador'. Em certo sentido, o universo é um universo participatório" (**The Physicist's conception of Nature**, J. A. MEHRA (ed.), Dörbrect (Holland), D. Reidel, 1973).

61-66), sincronia / diacronia (Cardoso de Oliveira,1988:13-25), espírito científico/espírito pré-científico e simetria/assimetria (Latour,1983), estar lá/escrever aqui (Geertz,1989). Como diria Edmond Leach, muitas vezes elas não se separam por fronteiras rígidas, mas por interseções de ambiguidade sujeitas a tabu entre zonas normais de espaço-tempo social (Leach,1978:45).

Seguindo o curso inspirado por Benedetti que nos atenta com clareza para o sentido nada ingênuo dos pontos e sentidos cardeais, aproveitemos os conteúdos ideológicos e históricos representados nas antinomias Norte/Sul para uma reflexão que transcende a escrita e leitura dos textos alfabéticos e numéricos convencionais. Atentemos para outras escritas e leituras do mundo que por vezes aceitamos sob formas ingênuas de apropriação do que pode parecer óbvio²⁴ sem problematizar e procurar o que há de conceitual por trás das representações simbólicas que entram no esquema da figura 1. Após uma reflexão sobre essas questões, passaremos a uma discussão mais específica sobre os pontos cardeais e a seguir sobre as buscas de lugares ao Sol entre os dois hemisférios.

Ainda que não pertença à comunidade dos especialistas em linguagem, ousarei discutir alguns atos não convencionais de leitura e de escrita. Como um aparente paradoxo, considero esses atos, não só referidos à chamada "sociedade ocidental de tradição científica", mas também a outras culturas e populações que em nossa pulsão de classificação²⁵ denominamos como "ágrafas".

Muitas vezes - além da leitura de texto escrito, alfabético - o que percebemos ao nosso redor é lido com o auxílio de nossos sentidos e gravado em nossa memória. Fenômenos são como que emitidos a partir de espaços, tanto construídos pelo ser humano como constitutivos do ambiente natural. Em nossas interações que incluem práticas e transformações da estabilidade de lugares em espaços que sempre são construídos socialmente, manifestam-se processos nos quais leituras,

²⁴ Ver discussão sobre "O óbvio que não foi pensado" (CAMPOS, 2021, p. 74).

²⁵ Ver a ironia ao nosso desejo compulsivo de classificação em Jorge Luis BORGES, "El idioma analítico de John Wilkins", in *Otras Inquisiciones*, in Jorge Luis Borges, obras completas, 1923-1972, pp. 706-709, Buenos Aires, Emecé, 1974. Esse texto gerou importantes análises críticas referindo-se às classificações como forma de exercício de poder como bem resume o prefácio de Michel Foucault, **As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas**, São Paulo, Martins Fontes, 1992. Para uma discussão complementar com aspectos das relações céu-terra, ver o capítulo "VI. Relações homem/natureza entre céu e terra: uma dinâmica maior do que o jogo das regras classificatórias" (CAMPOS, 1995, p. 33-51).

desejos, pensamentos e escritas representam-se sob formas as mais variadas, indo de escritas alfabéticas e numéricas convencionais até uma vastíssima gama de modos pelos quais os humanos marcam a sua presença pelas formas de inscrever no mundo. São grafitagens, construções, comportamentos animais e humanos, rituais, ornamentos, obras de arte, arquitetura e muitas outras. Esses elementos são, portanto, alternativas de escrita que nos desafiam a desenvolver uma capacidade diversificada de leitura do mundo²⁶ num jogo incessante do individual e do social entre eventos, signos, significados e simbolizações. Segundo Michel De Certeau (1990, p. 173):

“...o espaço é um lugar praticado, assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Da mesma forma, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar que constitui um sistema de signos - um texto”²⁷.

Escritas e leituras ocorrem, por exemplo, como nas três etapas do encontro entre a plateia e um conjunto de jazz durante uma execução. Músicos e plateia se entendem, reconhecendo a melodia no início de uma performance para, a seguir improvisar de forma livre, cada um à sua vez, mantendo sempre, quase que escondida na multidão de notas acrescidas e improvisadas, a linha melódica de fundo. Em terceiro lugar retoma-se a melodia num encontro de comunicação e reconhecimento geral, social. A leitura das criações do improvisado é cheia de surpresas e improvisações de leituras por parte dos leitores/espectadores.

As formas de ler essas inscrições dependem fortemente do ponto de vista ou referencial do observador ou participante²⁸ e podem se diferenciar fortemente em função de classes sociais, gênero, idade, bagagem e estilos de vida próprios de uma mesma cultura ou da interação entre diferentes culturas.

Com respeito às diferenças culturais, lembremos que na Índia, um abano de cabeça na direção horizontal com ligeiro abaixamento do queixo

²⁶ Freire e Campos (1991).

²⁷ Tradução livre do autor.

²⁸ Ver nota 77.

representa extrema concordância e satisfação dos indianos. Nós, por outro lado, o lemos como rejeição ou negação. A noção de sistema de coordenadas ou de referencial como um ponto de vista ou sistema de onde se observa, toma uma conotação bastante subjetiva em função do contexto cultural onde ocorre. Por exemplo, o abano de cabeça de concordância dos indianos carrega um código de comportamento distinto do nosso, marcando assim um modo cultural diferente para se expressar.

Para que um encontro dialógico entre indivíduos de duas culturas distintas se realize pode ser necessário estabelecer alguns ajustes como, por exemplo, decidir a língua a ser falada como também, ao longo do diálogo, haver formas de traduzir mutuamente as peculiaridades de inscrição e leitura nos, e dos, mundos de cada um dos interlocutores. Poderíamos denominar esses momentos como ajustes dos referenciais mútuos para o diálogo.

Dos pontos de vista nos diálogos interpessoais, possomos agora a uma escala maior de relações entre continentes, nações, suas respectivas partes ou até entre os Hemisférios Norte e Sul. Estas relações abrangem um vasto domínio de referenciais de análise que vão das relações hemisféricas, geopolíticas, econômicas e socioculturais envolvendo também as polarizações entre dominador/subalterno, rico/pobre, colonialista/colonizado, colonialidade/ decolonialidade²⁹

²⁹ Ainda que a era do colonialismo se limite ao período anterior à independência das colônias, a colonialidade liga naquele período o vínculo com o presente no qual permaneceram como que "arraigados aqui no peito" os sentimentos das memórias individuais e sociais vivenciadas e hoje acrescidas do peso das formas modernas do neocolonialismo com certo apoio no moderno neoliberalismo que intensifica a desigualdade. É exercida uma colonialidade do poder, do saber e do ser que "opera através da naturalização de certos padrões nas relações de poder e da naturalização de hierarquias raciais, culturais, territoriais, de gênero e epistêmicas." Dessa forma, apesar dos movimentos decoloniais, a colonialidade subalterniza certos grupos de seres humanos garantindo sua dominação, exploração e ignorando seus conhecimentos e experiências." Ver o verbete 'colonialidade' disponível em < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Colonialidade>>. Acesso em 4 out. 2021.

SULear vs NORTEar

“Las palabras “Norte” y “Sur” no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas ...”

Arturo Andrés Roig (2002)

Nos modos de sabermos de onde viemos e para onde vamos nos espaços percorridos ou a percorrer, importa estabelecer medidas para nos guiarmos e assumir referencias espaciais convenientes. Alguns termos e noções usadas para isso de referenciais. Assim a palavra ORIENTar sugere que tomemos referência no oriente, ou seja o leste e nesse caso o melhor indicador é o Sol nascendo do lado leste do horizonte no qual estivermos. Por outro lado, nos dicionários brasileiros da língua portuguesa consta a palavra NORTEar, incômoda para os que vivem no Hemisfério Sul de onde não se pode ver a Estrela Polar que é a referência fundamental para se guiar pela direção norte – se NORTEar.

O incômodo causado quando nós do Sul tomamos consciência do significado desse termo nortear é acrescido pelo fato que seu entendimento pode ser ainda acrescido de conotações morais e intelectuais referentes ao Norte, revelando assim alguns meandros da pretensa superioridade do Norte sobre o Sul. Isso explicita o modo como o eurocentrismo, assim como a colonialidade do poder e do saber, são exercidas sobre os que vivem “do lado de baixo do Equador” como se verifica no sentido 2 do termo nortear no Dicionário Houaiss.

nortear

verbo transitivo direto

1. encaminhar em direção ao norte

Ex.: n. uma embarcação

Verbo transitivo direto e pronominal

2. Derivação: sentido figurado.

guiar(-se) numa dada direção moral, intelectual etc.; orientar(-se), regular(-se)

Ex.: <a ambição profissional nortear todas as suas iniciativas> <nortear-se na vida pelos ensinamentos paternos>

Por analogia com a estrela guia do Norte, no Sul a guia noturna consagrada é a constelação do Cruzeiro do Sul com a qual o processo para nos guiarmos não é tão imediato quanto o do Norte, mas ainda bastante simples³⁰.

Justamente, se o processo é o de nos guiarmos no Sul com tudo o que isso envolve de um ponto de vista da educação básica, assim como geopolítico, moral e intelectual, importa para o Hemisfério Sul que tenhamos um termo apropriado ao contexto na qual vivemos. Por isso criamos em 1991 o termo SULear para no Sul, nos guiarmos SULeados (CAMPOS, 2019). Esse assunto será tratado com alguns detalhes mais adiante.

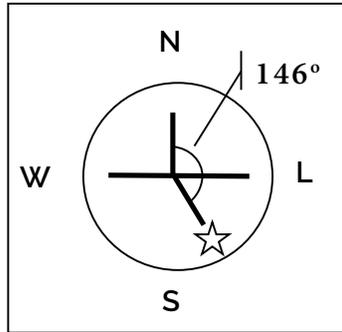
Vamos trabalhar no que se segue algumas características particulares de processos, registros e da empiria ligada às relações céu-terra diurnas ou noturnas no Hemisfério Sul.

No Templo do Sol em Cuzco os Incas marcaram quatro direções principais que separam os quadrantes denominados "*suyus*", sendo aqui o quadrante que se assemelha ao nosso sudeste o que mais nos interessa. Das quatro direções, três apontam para pontos do horizonte que coincidem com os nossos três pontos cardeais norte, leste e oeste. A quarta direção principal não aponta para o sul e contraria assim o nosso apego a simetrias apontando para um ângulo (nesse caso um azimute) de cerca de 146° a partir do sentido norte (Figura 2).

Gary Urton (1972), antropólogo americano que pesquisa relações céu-terra entre populações atuais Quíchua descendentes dos Incas interpreta os alinhamentos desses "pontos cardeais" como mostra a figura 2. A mudança do ângulo de azimute ao longo do tempo se deve a um dos movimentos da Terra, a Precessão dos Equinócios. *Collasuyu* (SE) e *Cuntisuyu* (SW) são as denominações quíchua dos dois quadrantes desiguais do lado Sul. O cálculo de Urton da variação no tempo do azimute na parte sul do quadrante parece sugerir que o valor de 146° por ele medido no local corresponde à construção do Templo do Sol entre 500 e 1.000 anos A.C. Este é um método interessante para obter a data de construção de prédios ou monumentos que contenham alinhamentos de astros convenientes para esse tipo de datação.

³⁰ Ver 'SULear: uma nova leitura do mundo', disponível em <<https://sulear.com.br/beta3/>>. Acesso em 5 out. 2021.

Figura 2



"Eu sugiro que dado que o azimute do levante de alfa, Cruxis (o centro de esfera celeste Quíchua) era de 144 graus em 500 A.C. e de 147,52 graus em 1000 A.C., essa linha para o Sul [isto é, a linha demarcando a fronteira entre Collasuyu [SE] e Cuntisuyu [SW] existia para incorporar no interior de um só suyu os pontos de levante e poente das estrelas no centro do universo Incaico, alfa, Cruxis e o Saco de Carvão." (URTON, 1972, p. 164).

Entre várias populações indígenas, além do hábito, como entre “nós”, de ligar estrelas para sugerir figuras, objetos e personagens, há outras “constelações” cujas formas escuras sem estrelas representam animais. Assim os Quíchua têm dois sistemas de classificação. As formadas por ligações de estrelas (pontos) atribuídas a objetos e construções humanas e as ditas “nuvens negras” ou regiões escuras do céu, representam animais próprios de seu ambiente. O Saco de Carvão (nuvem de poeira e gases não iluminada) próximo do Cruzeiro do Sul é o “Yutu” nome de alguma ave da família dos *tinamidae* que engloba: macucos, jaós, perdizes e codornas.

Com uma observação a partir do referencial do horizonte - pé no chão e olho para todos os lados e para baixo e para cima na abóbada celeste - percebe-se que em seu movimento diário, o Sol nasce a leste e se põe a oeste seguindo um “caminho” contido num plano inclinado em relação ao solo que podemos imaginar se deslocando em posições paralelas a ele próprio entre os solstícios (ver nota 25) de junho e dezembro. Ao longo de todo o ano, e sempre ao meio-dia, podemos ver o Sol passando pelo arco

do círculo meridiano (N-S) da esfera celeste³¹. Em regiões intertropicais, o Sol do meio-dia passa “a pino”, ou seja, na vertical do lugar que “fura” o céu no ponto Zênite, apenas duas vezes por ano. É apenas duas vezes ao ano na região intertropical, e não todos os dias, que se “pisa na própria sombra” ao meio-dia solar.

No horizonte do Hemisfério Sul, ao se aproximar o inverno, o Sol vai sendo percebido a cada dia mais baixo para os lados do Hemisfério Norte que recebe o verão a partir de junho. Enquanto isso, no Sul vai se aproximando o inverno. Os pontos extremos do percurso do Sol entre os dois solstícios são os Trópicos de Capricórnio e Câncer, respectivamente a 23°27' de latitudes S e N. Por isso mesmo que nas regiões temperadas não ocorre o “Sol a pino”.

Nesse movimento cíclico anual, se observarmos o Sol a partir da latitude de Cuzco, os 13°31'S, são pequenos o suficiente para, numa observação a olho nu do Sol no “alto” do céu, não se perceber tanta diferença entre as posições do Sol de meio-dia acima Cuzco e acima do Equador quando por ele passa o Sol nos equinócios de março e setembro. Por outro lado, os poucos 10°S até o Trópico de Capricórnio não mostram um Sol tão baixo assim visado na direção sul ao meio-dia. Bastante baixo no meio-dia, aí sim, ele estará no final de junho quando ocorre o início do verão do Norte. Logo, entre o nascente e o poente, a inclinação mais marcante é a do Sol para o Norte no do inverno do Sul. Não sendo marcantes esses fenômenos solares na direção sul, os Quichua optaram por um fenômeno estela, portanto, noturno.

Aqui aparece a consciência dos povos Quíchua a respeito dos fenômenos observáveis no seu horizonte. Como, grosso modo, o Sol não se desloca muito visivelmente para o sul ao meio-dia, aquela quarta direção assimétrica para o lado sul no Templo do Sol toma importância e se refere ao céu noturno. A constelação do Cruzeiro do Sul tem a estrela mais brilhante “aos pés da cruz” que é α , *Cruxis* ou Estrela de Magalhães que repetidamente nasce numa direção que faz aproximadamente um ângulo (azimute) de 146° a partir da direção norte no sentido horário. Pelo menos nascia a um azimute de 146° na época da construção do Templo do Sol.

É uma característica muito frequente em populações indígenas e rurais mais afastadas dos grandes centros, a atenção desenvolvida para os

³¹ Sobre 'A esfera celeste', ver nota do Instituto Astronômico e Geofísico (IAG-USP): disponível em <<http://astro.if.ufrgs.br/esf.htm>>. Acesso em 5 out. 2021.

fenômenos à sua volta e o modo como estes se integram num sistema de saberes e práticas coerente com os fenômenos próprios daquele ambiente e com os modos de vida e produção locais. No Templo do Sol, os Quíchua representaram simbolicamente o que de fato é observado em seu ambiente. Vê-se que, segundo o sistema da figura 1 a mediação entre dados locais e as representações simbólicas foi realizada e o sistema de orientação é de fato contextualizado. As representações simbólicas estão também impregnadas de representações conceituais.

Entre o símbolo e o conceito, Dan Sperber elabora várias perguntas e indica algumas linhas de reflexão interessantes em **O Simbolismo em Geral** (1978 [1974]), ampliando-as para uma discussão das taxinomias zoológicas no artigo “Porque os animais perfeitos, os híbridos e os monstros são bons para pensar simbolicamente?” (1975). Sua discussão sugere uma reelaboração da nossa figura 1 nas considerações seguintes sobre as representações corporais dos pontos cardeais. Sperber considera a simbolicidade como não sendo uma propriedade dos objetos ou dos enunciados, mas sim das ‘representações conceituais’ que os descrevem e os interpretam. A representação conceitual caracteriza-se por dois conjuntos de proposições, um descreve uma informação nova, o outro estabelece ligação entre aquela e o saber previamente adquirido. Se essa ligação não se faz, a representação conceitual defeituosa que falhou em tornar assimilável seu objeto, é “posta entre aspas pelo acionamento do dispositivo simbólico ” e torna-se por sua vez, objeto de uma segunda representação: a representação simbólica (1975:5).³²

³² Para tentar esclarecer os questionamentos de Sperber (1975), vale extrair alguns trechos de seu livro (1974). Sperber considera que o conhecimento cultural mais interessante é o “conhecimento tácito” –o que não é explicitado, onde os dados fundamentais são os da intuição. Este, se explicitado pelos que o possuem, torna-se ‘conhecimento implícito’. Se há incapacidade de explicitá-lo será então o ‘conhecimento inconsciente’. Sperber defende que a representação simbólica se apoia sobre um conhecimento implícito e obedece a regras inconscientes.

“Uma representação conceitual compreende, portanto, dois conjuntos de proposições: proposições focais, que descrevem a nova informação; proposições auxiliares, que formam o elo entre a informação nova e a memória enciclopédica. Se umas fracassam na descrição, e as outras malogram em formar esse elo, a informação nova não pode ser integrada ao conhecimento adquirido”.

Embora pareça que a representação conceitual possa ser rejeitada por não tornar uma informação nova assimilável à memória, a própria representação conceitual torna-se objeto possível de uma segunda representação: “o dispositivo conceitual jamais trabalha em vão; quando uma representação fracassa em estabelecer a pertinência de seu objeto, ela própria se torna objeto de uma segunda representação. Esta segunda representação não nasce mais do dispositivo conceitual que se revelou impotente, mas do dispositivo simbólico, que toma então seu lugar. O dispositivo simbólico tenta estabelecer por seus próprios meios a pertinência da representação conceitual defeituosa.

Assim como no hemisfério norte, nós do Sul também nos orientamos pelo lado do Oriente onde nasce o Sol. Nesse caso há coincidência no ato de tomar o lado do nascente do Sol para se ORIENTar (ORIENTE + ar). No entanto, mesmo nesse caso, quando se trata de associar um esquema corporal aos pontos cardeais para encontrá-los, nota-se que as regras, importadas para o Hemisfério Sul, são práticas apenas para o Norte. Lá, assim como nós, eles se ORIENTam pelo Sol nascente, Apesar disso e ao contrário de nós, eles se NORTEiam pela estrela *Polaris*. A Estrela Polar se situa em coincidência com o Polo Norte celeste (prolongamento do eixo polar terrestre “furando” o céu) e por isso é também chamada de Estrela do Norte ou a “Estrela que Nunca se Move”, segundo algumas populações indígenas que vivem no território dos USA.

O hemisfério norte que vê a Polar, não vê o Cruzeiro do Sul. Isso acontece também em Portugal, situado bem mais ao norte (no entorno de 40°N) do Trópico do Câncer. No entanto, nota-se indistintamente nos dicionários portugueses e brasileiros a presença única do verbo nortear (NORTEar) como orientar-se para o Norte e também dirigir, orientar, guiar. Na noite do Hemisfério Sul, o encontro da direção Sul apoiado pelo Cruzeiro do Sul deveria enquadrar apenas na ideia de “SULear-se”, palavra que não consta dos dicionários brasileiros³³. As convenções norteadoras em nosso hemisfério, como vimos na discussão das antinomias do tipo Norte/Sul, sugerem a conotação ideológica de dominação já discutida.

Para retomar a imagem de Lévi-Strauss, o dispositivo simbólico é o *bricoleur* do espírito. Ele parte do princípio de que os resíduos da indústria conceitual merecem ser conservados porque sempre será possível extrair algo deles. Mas o dispositivo simbólico não procura decodificar as informações que ele trata. É precisamente porque tais informações fogem em parte ao código conceitual, o mais poderoso dos códigos de que os homens dispõem, que elas, afinal, foram dominadas. Não se trata, portanto, de descobrir a significação das representações simbólicas, mas, pelo contrário, trata-se de inventar-lhes uma pertinência e um lugar na memória a despeito do malogro a esse respeito das categorias conceituais da significação. Uma representação é simbólica precisamente na medida em que não é integralmente explicável, isto é, significável. As concepções semiológicas não são, portanto, apenas inadequadas: elas mascaram facilmente as propriedades constitutivas do simbolismo”. (Cf. 112-113). Sperber critica aqui afirmação bastante comum de que “as formas explícitas do simbolismo são significantes que se associam a significados tácitos segundo o modelo de relações entre som e sentido da língua” (cf. 10).

³³ O termo SULear vem sendo empregado por esse autor desde 1991 em duas publicações: 1) D'OLNE CAMPOS, Marcio, “A Arte de Sulear-se I”, “A Arte de Sulear-se II”, in Interação Museu-Comunidade para a Educação Ambiental (mimeo), Teresa Cristina Scheiner(coord.) UNI-RIO/TACNET, Rio de Janeiro, 1991. pp. 59-61;79-84. 2) TOLEDO, Cléo, D'OLNE CAMPOS, Marcio, A Ecologia de Cada Dia, Educação Ambiental, 10. Grau, Saraiva, São Paulo, 1991. p. 34. Esses textos encontram-se disponíveis na seção PUBLICAÇÕES do site SULear em <<https://sulear.com.br/beta3/publicacoes/>>. Acesso em 5 out. 2021.

Sabemos que, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do Norte pela qual, ao apontarmos a mão direita para o lado do nascente (lado leste), tem-se à esquerda o oeste, na frente olhamos na direção norte e nos colocamos de costas para o lado sul. Essa pseudo-regra-prática, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de 'SULear-se'. Esta constelação aparece próxima à região mais brilhante de toda a Via Láctea, a ponto dos Quíchua a denominarem como O Rio ("Mayu") e se representarem dois rios que se encontram nessa região próxima do polo sul celeste simbolizando o brilho observado como se houvesse aí uma espécie de "pororoca luminosa".

Se estendêssemos a mão esquerda para o lado do nascente poderíamos atender ao requisito de respeito ao conceito de lateralidade, tão exigida em alfabetização da palavra nas escolas, mas desprezada para a alfabetização e leitura do mundo³⁴. Com isso construiríamos uma representação simbólica, na qual, também com a consciência do corpo, nos colocamos aptos a olhar para o Sul, adaptando-nos assim ao contexto local do Hemisfério Sul nas relações céu-terra: Polar, sempre abaixo do nosso horizonte visível e o Cruzeiro do Sul girando em torno do polo sul celeste e distante dele cerca de quatro vezes e meia o braço maior da cruz da constelação. Encontrado dessa forma o polo sul celeste, basta abaixar a mão como se traçássemos uma perpendicular para – "SULeando-se" - mirar o sul geográfico. Parte da regra prática poderia funcionar se readaptássemos a ideia da representação corporal importada. O que acontece segundo a citação a Sperber é que importou-se o que é conceitual no Norte mas a representação conceitual não tornou-se, no Sul, assimilável ao seu objetivo. O conceito e a regra prática de lá foram postos entre aspas como representação simbólica inutilizando aqui a utilização do Norte e reforçando o caráter ideológico de dominação³⁵.

Dado que um esquema simbólico corporal deve gozar de praticabilidade na orientação espacial, pelo menos em nosso país isso não é o que se passa. Nos países do hemisfério norte, a regra corporal mais

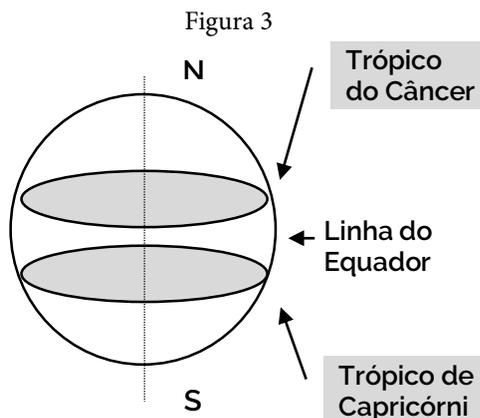
³⁴ Ver (FREIRE, CAMPOS, 1991).

³⁵ Os problemas colocados por essas questões são inumeráveis e demandam certa sutileza na percepção. Certa vez numa oficina para professores, cedo pela manhã os raios intensos do Sol entravam por uma porta lateral da sala quando perguntei a alguém sentado com o lado esquerdo do corpo dirigido para a porta, onde estava o Norte. A resposta imediata foi: "Na minha frente". O lado esquerdo para o leste indicava o Sul na frente, no entanto ocorre como se colássemos uma etiqueta do Norte na Testa e que, qualquer que seja o lado para onde olhamos, este seja sempre o Norte. Atento para o fato de que essa resposta é bem mais comum do que possa se pensar.

praticável representa melhor a citação anterior de De Certeau sobre o espaço como lugar praticado. Existe uma maior consciência da orientação a partir dos percursos nas ruas e da frequência das igrejas que em geral são construídas segundo uma orientação solar, notando-se um coloquialismo familiar no uso da orientação com os pontos cardeais com referências frequentes a esses pontos no dia-a-dia e presentes no universo simbólico e conceitual das pessoas. Na discussão a seguir nos referimos à orientações práticas e simbolismos na busca do Sol por habitantes das Zonas Temperadas.

Buscas de um lugar ao Sol

Nas regiões de clima temperado, ao se aproximar o verão, as pessoas são frequentemente movidas pelo desejo de partir em busca do calor nas zonas tropicais e equatoriais. Nelas pode-se ver e sentir o Sol mais alto em relação ao horizonte com mais calor e bronzeamento do corpo pelos raios solares que no verão percorrem um caminho menor na atmosfera, chegando com menos absorção luminosa até nós.



Ao longo do ano vemos o Sol oscilar entre os dois Trópicos. A 23 de dezembro começa o verão do Hemisfério Sul quando o astro “chega” à latitude do Trópico de Capricórnio para, em seguida, voltar em direção ao Norte. Esse é o único dia no qual nessa latitude se “pisa na sombra” ao meio-dia solar. Anualmente nessa hora e lugar qualquer volume de lados

paralelos à vertical do lugar, não projeta sombra no chão. Entre os Trópicos, pode-se "pisar" na própria sombra apenas duas vezes por ano; nos Trópicos uma vez só.³⁶

De toda a Europa, e mesmo no início do verão, enxerga-se o Sol sempre numa direção afastada do Zênite local em direção ao Sul. Examinando um globo ou mapa do Planeta, podemos verificar algumas localidades próximas do Trópico do Câncer como: Cuba, Sul da Argélia e do Egito, Calcutá, Hong Kong e Taiwan. Do Trópico de Capricórnio se aproximam Antofagasta (Chile), Ubatuba (SP), Pretória (África do Sul), Alice Springs (centro da Austrália).

Nos lugares frios, a vontade de gozar de um verão mais quente e tropical gera vontades e desejos programados para o tempo quente das férias. Nessas regiões, como por exemplo na França, nota-se uma explosão da Primavera com as amendoeiras em flor, as capas e sobretudos deixados em casa e substituídos pelas roupas coloridas, tudo repentinamente espalhando um "clima" de sensualidade que paira no ar. Barbara – poeta, compositora, cantora e pianista – mostra muito disso em “Gare de Lyon”, uma canção símbolo dessa explosão da Primavera.

“Gare de Lyon” se refere a uma das quatro principais estações ferroviárias de Paris que além de se situarem para os lados das quatro direções cardeais a partir do centro da cidade, levam os passageiros de Paris para essas direções correspondentes. Da “Gare de Lyon”, toma-se necessariamente a direção do Sul, a do “Midi” da França, ou mesmo da Itália, mencionada por Barbara na sua composição e poesia com o nome da estação³⁷.

Na França, a palavra “Midi” (*mi- + diem*) está associada ao meio do dia e por extensão, ao lugar do Sol do meio-dia ou às regiões mais ensolaradas do sul do continente europeu de onde mira-se o Sol para o sul que no máximo se aproxima da latitude do sul da Argélia. É mais comum

³⁶ O Sol “chega” em cada um dos dois Trópicos em junho no de Câncer e em dezembro no de Capricórnio. Nesses dois momentos, pelo horóscopo, ele está também situado respectivamente nas casas zodiacais de Câncer e Capricórnio. É interessante lembrar duas palavras associadas a esse movimento do Sol, seus tempos e lugares. Quando o Sol chega a um dos Trópicos ele “para” e volta. esse momento chama-se Solstício [do latim: Sol + stare (parar)]. Quando o Sol passa pela Linha do Equador a duração do dia claro é igual à duração da noite escura, cada período tem 12 horas precisas. esse é o instante chamado Equinócio [do latim: aequinoctium = aequus + nox, noctis]. Traduzindo e lembrando que a palavra dia é omitida: [(dia claro) igual à noite (escura)].

³⁷ Barbara, «Gare de Lyon». Letra e música com legendas em espanhol disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=240PZokiaTg>>. Acesso em 5 out. 2021.

o uso dessa expressão para referir-se ao sul da França nas regiões mediterrâneas, lugares habitados por “*les gens du Midi*” (gente) que falam com “*l’Accent di Midi*”, sotaque nitidamente distinto do parisiense. O Dictionnaire Petit Robert, referindo-se ao *Midi*, caracteriza bem esse “clima”:

“Le Nord vaut peut-être mieux pour la morale.
Mais le Midi vaut mieux pour la vie” (SUARÈS).³⁸

A busca do Sol por Barbara é muito significativa desse simbolismo carregado de experiências e leituras, cruzando-se por tempos e lugares num espaço de emoções como o de De Certeau que considera “inscrições pedestres” na geometria da cidade que a transforma em espaço de emoções.

Poderíamos conjecturar que essa busca do Sol no Sul por pessoas das regiões temperadas do Norte teria seu correspondente na busca do Sol no Norte a partir das regiões temperadas do Sul. Para representar melhor no espaço essa comparação, notemos que em relação à linha do Equador, Barcelona é aproximadamente simétrica a *Mar del Plata* e *Baia Blanca* nas latitudes Sul. Além disso muitos argentinos se deslocam para Florianópolis cuja latitude é aproximadamente simétrica á de Miami.

Ao procurar nos tangos, em filmes e na literatura argentina, por enquanto, não encontrei exemplos significativos da tendência que, contudo, é facilmente observada nos sulinos em busca do Sol rumo ao Norte, como em Florianópolis fervilhando de turistas argentinos no verão. Ao contrário, argentinos referem-se frequentemente ao “*Sur*” e nele expressam apego, orgulho ou saudades de sua terra – raramente ao calor do Norte.

De todo modo, ainda mostrando oposições e gerando questões sobre referenciais e suas origens, existem questões que apenas começo a analisar, por enquanto, partindo da diferença entre os céus dos dois hemisférios. Um céu do referencial hegemônico e eurocêntrico do Hemisfério Norte e um céu revelado para o Norte na (des)coberta do Novo Mundo, embora já antigo se o considerarmos desvelado, interpretado e simbolizado no cotidiano das culturas que aqui já viviam antes da “inauguração” em 1500 e das que duramente sobreviveram até hoje com seus saberes e suas cosmologias (CAMPOS, 2006).

³⁸ “O Norte vale talvez mais pela moral. Mas o Midi vale mais pela vida”

Procuremos conjecturar sobre o que poderia significar "Sur" para os portenhos. A partir de Buenos Aires, o *Barrio Sur* que de fato situa-se mais para Sudeste, é uma zona marcada pela história do tango e bem representada pelos bairros San Telmo e Boca. Além do time de futebol *Boca Júnior*, localiza-se na *Boca* o *Caminito* – colorida ruela tradicional consagrada no tango "El Caminito" de Juan de Dios Feliberto e Garbino Corría Peñalosa (1926) e cantado, entre outros, por Carlos Gardel. Também a partir da "Capital Federal", sabe-se o quanto sua população guarda uma forte referência em seus modos de vida e relações afetivas com a Europa. Poderíamos nos perguntar se apesar dessa marca eurocêntrica, não haveria uma referência às terras e tradições olhadas na direção da Patagônia. "Sur" poderia tomar outra conotação numa escala maior, quando carregado de saudade durante viagens ou mesmo no exílio europeu por conta dos laços afetivos e culturais locais que existem e muitos.

Fernando "Pino" Solanas (1936-2020) que há pouco nos deixou pela pandemia, nos instiga nesses questionamentos em dois de seus filmes — "*Tango: el Exilio de Gardel*" e "*Sur*"³⁹ – além da música "*Vuelvo al Sur*"⁴⁰ de A. Piazzolla com letra de Solanas, reproduzida no quadro 2.

³⁹ **Tangos: El Exilio de Gardel**, Fernando Ezequiel Solanas, Tercine (Paris)/Cinesur (Buenos Aires), França/Argentina, 1984).

SUR (Le sud), Fernando Ezequiel Solanas, Cinesur SA/Production Pacific/Canal Plus Productions, 1988

"Palabras del director Fernando E. Solanas Premio al mejor director. 41º Festival Internacional del Film De Cannes:

Quiero decirles que Sur nos cuenta una historia de amor. Es el amor de una pareja y es tambien una historia de amor de un pais.

Es la historia de un regreso.

Sur nos recuerda a aquellos argentinos que en la pelicula he llamado los de "la mesa de los sueños". de ellos aprendí.

Ellos, más allá de sus convicciones políticas, nos dejaron como herencia una obra y un compromiso.

Sur nos habla del reencuentro y de la amistad. Es el triunfo de la vida sobre la muerte, del amor sobre el rencor, de la libertad sobre la opresión, del deseo sobre el temor. también quiero decirles que Sur, es un homenaje a todos los que, como mi personaje tartamudo, supieron decir no.

Fueron los que mantuvieron la dignidad. Ellos dijeron no a la injusticia, a la opresión, a la entrega del pais.

Queridos amigos, aquí está Sur. fue hecha con el corazón y ahora les pertenece." (FONTE: na Internet: <http://www.cineargentino.com/sur.html>)

⁴⁰ "*Vuelvo al Sur*" é cantada por Caetano Veloso em **Fina Estampa**, Polygram, 522745-2, 1994.

Quadro 2

Vuelvo Al Sur

*Vuelvo al Sur,
como se vuelve siempre al amor,
vuelvo a vos,
con mi deseo, con mi temor.*

*Llevo el Sur,
como un destino del corazon,
soy del Sur,
como los aires del bandoneon.*

*Sueño el Sur,
inmensa luna, cielo al revés,
busco el Sur,
el tiempo abierto, y su despues.*

*Quiero al Sur,
su buena gente, su dignidad,
siento el Sur,
como tu cuerpo en la intimidad.*

*Te quiero Sur,
Sur, te quiero.*

*Vuelvo al Sur,
como se vuelve siempre al amor,
vuelvo a vos,
con mi deseo, con mi temor.*

*Quiero al Sur,
su buena gente, su dignidad,
siento el Sur,
como tu cuerpo en la intimidad.
Vuelvo al Sur,
llevo el Sur,
te quiero Sur,
te quiero Sur...*

Letra: Fernando E. Solanas. Musica: Astor Piazzolla.
Do filme "Sur" cantado por Roberto Goyeneche

Na terceira estrofe aparece uma referência, ainda que saudosa, incômoda por assumir um "*cielo al revés*" no Hemisfério Sul. Ora, "al revés" significa 'às avessas', 'ao contrário'; 'revés' é o lado oposto ao principal, reverso ou contratempo. Reforça-se aqui – certamente por ironia crítica de "Pino", mas também pelo costume - a prevalência do céu e do referencial hegemônico do Norte. Como sabe-se que qualquer espaço é socialmente construído, este é o contexto "espacialmente correto" da Polar que nunca

se move⁴¹ para NORTEar a todos. Mas resta saber qual o referencial? De onde se vê ou se imagina o céu às avessas?

Solanas coloca essa música no final de seu filme "Tango: o exílio de Gardel". É o momento em que a família exilada em Paris a canta em conjunto, justo antes da volta para Buenos Aires, marcada por expectativas e imprevisibilidades. A partir de Paris – referencial do Norte – o céu é imaginado ao revés e portanto, Paris, de onde eles cantam " Sueño el Sur, ..., cielo al revés," nos dá a pista para o significado de "Sur" nesse caso.

'Céu às avessas' ainda que "fale" do Norte, sugere também a consciência da diferença entre o olhar hegemônico e aquele que SULEia-se, como os Incas no Templo do Sol em Cuzco. Embora seja uma razoável, sutil e irônica crítica do autor que mostra como o Norte nos vê, a expressão "cielo al revés" traz uma sensação de vazio. Vazio em um Mundo consagradamente norteadado que contesta a identidade do Sul e ainda nos coloca sob tensão, possivelmente na busca de uma referência perdida ou ainda não encontrada em algum depois....

Na mesma estrofe que fala de um céu às avessas, surge "El tiempo abierto y su después...". O advérbio 'depois' pode exprimir circunstâncias de tempo, lugar, modo, dúvida e até mesmo esperança. Referindo-nos aos

⁴¹ Como o nome indica, a estrela Polar situa-se na direção do polo Norte celeste. No entanto essa situação não é eterna. O eixo terrestre é inclinado em relação a uma normal (perpendicular) ao plano que contém a órbita de revolução anual da Terra em torno do Sol. Com essa inclinação de 23°27', a Terra e seu eixo giram por rotação em torno dessa vertical, completando uma volta em cerca de 26000 anos, é o movimento de Precessão dos Equinócios. Com isso, já dentro de uns 2000 anos a Estrela Polar não será mais polar, estará deslocada do polo Norte e só voltará a sê-lo daqui a aproximadamente 26000 anos. Por essa razão diz-se agora que estamos entrando na era de Aquário. O Sol do equinócio de março está numa transição entre as casas zodiacais: Peixes e Aquário. Em cada uma das 12 casas do Zodíaco, o Sol permanece cerca de 2167 anos (26000 / 12 = 2166,7).

⁴¹ Uma vastíssima fonte enciclopédica sobre vários aspectos do Tango está disponível em < <https://www.todotango.com/?cul=es>>. Disponível em 5 out. 2021.

A seguir destaca-se a poesia de Manzi, **SUR...**

dois trechos do Quadro 2, em "Vuelvo al Sur", ali esse advérbio 'depois' é temporal. Por outro lado e em outro tango, a circunstância de lugar se exemplifica. Trata-se de "Sur...", outro clássico nas palavras do extraordinário poeta do tango, Homero Manzi que fala de um "Paredón y después...", e — ainda que pareça reticente — no rumo do "Sur...", cuja letra aparece no Quadro 3.

Quadro 3

SUR...

*San Juan y Boedo antiguo
Y todo el cielo.
Pompeya y mas allá la inundación,
Tu melena de novia en el recuerdo
Y tu nombre florando en el adiós.
La esquina del herrero,
Barrio y Pampa,
Tu casa, tu vereda y el zanjón
Y un perfume de yuyos y de alfalfa
Que me llena de nuevo el corazón.*

*Sur...
Paredón y después.
Sur...
Y una luz de almacén.
Ya nunca me verás como me vieras
Recostado en la vidriera y
esperándote.*

*Ya nunca alumbraré con las estrellas
Nuestra marcha sin querellas
Por las noches de Pompeya.
Las calles y las lunas suburbanas
Y mi amor y tu ventana,
Todo ha muerto ya lo se.*

*San Juan y Boedo antiguo,
Cielo perdido,
Pompeya y al llegar al terraplén.
Tus veinte años temblando de cariño
Bajo el beso que entonces te robé.
Nostalgia de las cosas que han pasado,
Arena que la vida se llevó,
Pesadumbre de barrios que han cambiado
Y amargura de un sueño que murió.*

*Sur...
Paredón y después.
Sur...
Y una luz de almacén.
Ya nunca me veras como me vieras,
Recostado en la vidriera y esperándote.*

*Ya nunca alumbraré con las estrellas
Nuestra marcha sin querellas
Por las noches de Pompeya.
Las calles y las lunas suburbanas
Y mi amor y tu ventana
Todo ha muerto ya lo se.*

Anibal Troilo - Homero Manzi

Aqui o simbolismo se complica. Se por um lado, "*El tiempo abierto y su después...*" sugere o tempo da volta do exílio, expectativas e imprevisibilidades. Por outro, a referência espacial a "*Sur... paredón y después*", além de sugerir uma muralha numa origem mais do espanhol, também é a parede ainda erguida numa ruína ou ainda um paredão de fuzilamento como na expressão "*Al Paredón!*".

Horácio Salas, em **El Tango, una guía definitiva** (1996), nos informa que o simbolismo espacial nos poemas de Homero Manzi é marcado pelos tempos e paisagens da infância desse poeta, dramaturgo, cineasta. Com 6 anos de idade em 1913, mudou-se de Añatuya, no campo a cerca de 600km ao noroeste de Buenos Aires, para essa capital instalando-se com a família nas proximidades de Boedo e Garay que na época, ainda eram parte do subúrbio portenho. De seus poemas dedicados à cidade, os mais exemplares são "Barrio de Tango" (1942) e "Sur" (1948). Os dois têm as marcas dos impactos sobre esse camponês, surpreso ao mudar-se para a cidade grande. O primeiro lembra os tempos de Manzi no colégio em Nova Pompeya. "Sur...", segundo Salas, evoca a amplitude do "*suburbio, en la que se intuye la proximidad de la pampa. El aire de límite ciudadano se encuentra en las palabras y todo el cielo, y en el perfume de yuyos y de alfafa que descubre la presencia del barrio y de la pampa que confluían en un costado difuso de la ciudad en pleno desarrollo*" (cf. 190).

De um lado, se o espírito crítico e a consciência social ou mesmo a ironia de Solanas, trazem um "céu às avessas" que explicita um olhar da Europa para "baixo". Em contraponto, ele ressalta a saudade da "imensa lua" e o "*cielo*" do Sul, uma constante no saudosismo e na melancolia dos tangos. Essas miradas para o *sur* e para o Barrio Sur e da tradição "*tanguera*" para a direção sul têm uma expressão cheia de sentimento na música e letra⁴² de Eladia Blázquez, "*El corazón al sur*" (1975). Intérprete e compositora de seus temas cuja obra baseia-se, de forma realista, num Buenos Aires nada fantasioso onde Eladia mantém sua forte consciência crítica do contexto em que vive e ainda assim não deixa de ter "*el corazón mirando al sur*" como no estrato do quadro 4.

⁴² Disponível em <<https://www.todotango.com/musica/tema/45/El-corazon-al-sur/>>. Acesso em 5 out 2021.

Quadro 4

<i>El Corazon Al Sur (1975)</i>	<i>la esquina, el almacén, el piberío</i>
<i>Nací en un barrio donde el lujo fue un albur,</i>	<i>los reconozco... son algo mío...</i>
<i>por eso tengo el corazón mirando al sur. (...)</i>	<i>Ahora sé que la distancia no es algo real</i>
<i>La geografía de mi barrio llevo en mí,</i>	<i>Y me descubro en ese punto cardinal</i>
<i>será por eso que del todo no me fui:</i>	<i>volviendo a la niñez desde la luz,</i>
	<i>teniendo siempre el corazón mirando al sur...</i>

Eladia Blázquez

O céu e as veredas e *barrios* do tango junto às gentes do tango, lembram um contexto/sistema intenso das entradas e saídas como na figura 1. Contexto sociocultural em que ordens diversas e opostas entrecruzam-se com amor, paixões e ódios e, infelizmente, também com repressões. É a "fronteira" Buenos Aires-Europa, intercessão de extraordinárias ambiguidades entre ser de dentro/fora, estar longe/perto nos tantos "países" da Argentina — talvez, com a inspiração em Gardel —, essa parece ser "*La Cancion de Buenos Aires*" (quadro 5).

Quadro 5

<i>La Cancion De Buenos Aires (1933)</i>	
<i>Buenos Aires, cuando lejos me vi sólo hallaba consuelo</i>	<i>Ese es el tango canción de Buenos Aires, nacido en el suburbio que hoy reina en todo el mundo.</i>
<i>en las notas de un tango dulzón que lloraba el bandoneón.</i>	<i>Este es el tango que llevo muy profundo clavado en lo más hondo del criollo corazón.</i>
<i>Buenos Aires, suspirando por ti bajo el sol de otro cielo,</i>	
<i>cuánto lloró mi corazón escuchando tu nostálgica canción.</i>	<i>Buenos Aires donde el tango nació, tierra mía querida.</i>
<i>Canción maleva, canción de Buenos Aires, hay algo en tus entrañas que vive y que perdura.</i>	<i>Yo quisiera poderte ofrendar toda el alma en mi cantar y le pido a mi destino el favor de que al fin de mi vida oiga el llorar del bandoneón.</i>
<i>Canción maleva, lamento de amargura, sonrisa de esperanza, sollozo de pasión.</i>	<i>entonando tu nostálgica canción.</i>

Do Sur de Benedetti, e outros tantos "lugares de Sul", sejam eles os do Hemisfério Norte — em "Si el Norte fuera el Sur", de Arjona — ou os de Chico Buarque e Ruy Guerra do Sul onde "Não existe pecado ao Sul do Equador"⁴³, a dependência do referencial hegemônico, exige resistência e mudança para que "todo o mundo saiba que o Sul também existe".

Nós, dos muitos "lugares de Sul", só reafirmaremos a existência do Sul, onde quer que ele esteja representado, pela consciência de nossos lugares e referenciais, a cada instante em construção, re-conceituados e re-simbolizados na própria vivência de nossos múltiplos contextos.

Ainda que nos digam como Gilberto Gil:

"Se oriente, rapaz
Pela Constelação do Cruzeiro do Sul (...)"
Se oriente, rapaz
Pela constatação de que a aranha
Vive do que tece"

Temos sempre que conferir e nos dizer, também como Gil:

"Vê se não se esquece.
Pela simples razão de que tudo merece
consideração"⁴⁴

⁴³ "Não existe pecado ao Sul do Equador". Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra, 1972-1973. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bh4Fi_2Yj8>. Acesso em 5 out. 2021.

⁴⁴ "Oriente", Gilberto Gil (compositor e intérprete), 1972. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=AO8SW-0YD0g>>. Acesso em 5 out. 2021.

Bibliografia

BACHELARD, Gaston, *La Formation de l'Esprit Scientifique: contribution a une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1970 [1938].

BENEDETTI, Mario, "El Sur También Existe", **Preguntas al azar** (poesia), Seix Barral, Buenos Aires, 1993.

CAMPOS, Marcio D'Olné, Entrevista a Egeslaine de Nez, *Revista Panorâmica (UFMT)*, V. 3, Edição Especial - 100 Anos de Paulo Freire: *sulear e esperarçar no Araguaia*, 2021, p. 67-78. Disponível em <<http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/1410/19192553>>. Acesso em 5 out. 2021.

CAMPOS, Marcio D'Olné. Paulo Freire entre a boniteza do ato de amar e a boniteza do ato de educar. In FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.), **A palavra boniteza na leitura do mundo de Paulo Freire**, 1ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 400.

CAMPOS, Marcio D'Olné. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica, p. 10-35. In CAMPOS M. D. (Ed.) *Revista Interdisciplinar Sulear - Edição Especial Dossiê SULEar*, ano 2, No. 2, setembro, 2019. Disponível em <<https://revista.uemg.br/index.php/sulear/issue/view/277>>. Acesso em 5 out. 2021.

CAMPOS, Marcio D'Olné. A cosmologia dos Caiapós. In **Etnoastronomia - Scientific American Brasil**, São Paulo, v. 14, p. 62-71, 2006. Disponível em <<https://www.sulear.com.br/texto11.pdf>>. Acesso em 5 out. 2021.

CAMPOS, Marcio D'Olné. "SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia". **Série Documenta**, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, p. 41-70. Disponível em <<http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>>. Acesso em 5 out. 2021.

CAMPOS, Marcio D'Olne. Sociedade e Natureza: Da Etnociência à Etnografia de Saberes e Técnicas. In "Discussão Teórico- Metodológica: Aspectos Etnocientíficos", Cap. III, pp. III-3.1 a III-3.10, **Relatório Técnico-Científico do Projeto Temático FAPESP: "Homem, Saber e Natureza"**, vol. I, Campinas, Aldebarã: Observatório a Olho Nu - UNICAMP, 1995. (mimeo). Disponível em <<https://www.sulear.com.br/texto04.pdf>>. Acesso em 5 out. 2021.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto, Sobre o Pensamento Antropológico, Rio de Janeiro/Brasília, Tempo Brasileiro/CNPq, 1988.

DE CERTEAU, Michel, **L'Invention du quotidien. 1. arts de faire**, Paris, (folio/essais), Gallimard, 1990.

DESCOLA, Philippe, La Nature Domestique, Symbolisme et Praxis dans l'Écologie des Achuar, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1975.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Dicionário Aurélio Eletrônico – V. 2.0)** Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo (SP), Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo e CAMPOS, Marcio D'Olne, "Leitura da palavra... leitura do mundo", **o Correio da UNESCO**, 19, 2, pp. 4-9, fevereiro 1991.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, Clifford, "Estar lá, escrever aqui", **Diálogo**, v. 22, 3, 58-63/1989

GINZBURG, Carlo, Mitos, **Emblemas e Sinais, Morfologia e História**, Companhia das Letras, São Paulo, 1989.

KUHN, Thomas S., **A Estrutura das Revoluções Científicas**, São Paulo, Perspectiva, 1964.

LATOURET, Bruno, "Comment Redistribuer le Gran Partage?", **Revue de Synthèse**, vol CIV, n^o110, 203-235, avril-juin, 1983.

LEACH, Edmund, "Anthropos" *in* Anthropos-Homem, volume 5, Enciclopédia Einaudi, R.Romano (dir.), Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985.

LEACH, Edmund, Cultura e Comunicação — A Lógica pela qual os Símbolos Estão Ligados — Uma Introdução ao Uso da Análise Estruturalista em Antropologia Social, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MAUSS, Marcel, "Représentations et Représentations Collectives", *in* **Sociologie et Anthropologie**, Quadrige/PUF, Paris, 1950 [1924].

ROIG, Arturo Andrés, Pensar la mundialización desde el sur, **HUELLAS...Búsquedas en Artes y Diseño**, n^o2, año 2002, p.15-20. Disponível em <https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1271/roighuellas2.pdf>. Acesso em 5 out. 2021.

SALAS, Horácio, **El Tango, una guía definitiva**, Aguilar, Buenos Aires, 1996

SPERBER, Dan, **O Simbolismo em geral**, São Paulo, Cultrix, 1978 [1974].

SPERBER, Dan, "Pourquoi les animaux parfaits, les hybrides et les monstres sont-ils bons a penser symboliquement?", **L'Homme**, avril-juin, XV (2), pp. 5-34, 1975.

TOURNIER, Jacques, **BARBARA ou Les Parentheses**, Paris, Seghers, 1968.

URTON, Gary, "Orientation in Quechua and Incaic Astronomy", *Ethnology*, 17, no. 2, 157-167, 1978.

Capítulo 3

Movimento Escola sem Partido e o pensamento freireano: tensões e impasses entre duas perspectivas educacionais antagônicas

Heli Sabino de Oliveira⁴⁵

Débora Mariz⁴⁶

Seria Paulo Freire um “doutrinador ideológico, dogmático e autoritário”, como afirma Diniz Filho (2013), um dos apoiadores do Movimento Escola Sem Partido? Por que o Movimento Escola Sem Partido se insurge contra o pensador Paulo Freire, procurando caçar seu título de patrono da educação brasileira?⁴⁷ Em que medida o pensamento de Paulo Freire desafia os fundamentos do Movimento Escola Sem Partido?

Este trabalho visa analisar os fundamentos do Movimento Escola Sem Partido à luz do pensamento freireano⁴⁸. Para tanto, utilizaremos três eixos interpretativos: (1) a concepção de neutralidade na educação, (2) a

⁴⁵ Coordenador da Linha de Educação de Jovens e Adultos no Programa do Mestrado Profissional em Educação da FaE/UFMG e professor do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG.

⁴⁶ Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação (FaE/UFMG) e professora de Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado da Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

⁴⁷ O título de patrono da educação brasileira foi outorgado pela PL 12612, em 13 de abril de 2012. Integrantes do Movimento Escola Sem Partido, sob alegação de que se trata de um filósofo de esquerda, cujo método tem sido responsável pelos resultados educacionais catastróficos, solicitam, no entanto, que o referido título fosse cassado pelo Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.carosamigos.com.br/index.php/cotidiano/10862-proposta-quer-retirar-o-titulo-de-patrono-da-educacao-de-paulo-freire>. Acesso em: 29 out. 17. Todavia, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado (CDH) rejeitou, em 14/12/2017, a sugestão legislativa (SUG 47/2017) que visava a cassação do título de patrono da educação brasileira a Paulo Freire. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/12/cdh-rejeita-sugestao-de-retirar-de-paulo-freire-o-titulo-de-patrono-da-educacao>. Acesso em: 23ago.18.

⁴⁸ Utilizaremos o termo “Movimento” para se referir ao Movimento Escola Sem Partido por compreender que não se trata apenas de uma proposta de projeto político definido, mas sim de um movimento social decorrente da organização civil de um grupo que busca uma determinada transformação social e está voltado para a realização de objetivos comuns, sob orientação, mais ou menos consciente, de princípios compartilhados e com uma organização diretiva definida. Para uma discussão detalhada desse tema, ver: GOHN, 1997.

relação entre educação e política e (3) a concepção freireana de leitura do mundo.

Como bem ensinou Paulo Freire (1989, p.9), toda leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, visto que linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Nesse sentido, é preciso compreender qual é o contexto em que o referido Movimento se assenta e quais são os valores subjacentes às suas propostas educacionais. Seriam esses valores condizentes com as bases da educação escolar?

Criado em 2004, pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo em Brasília, Miguel Nagib, o Movimento Escola Sem Partido faz parte da chamada “nova direita”. Para esse Movimento, a educação é uma prerrogativa da família e da Igreja, cabendo à escola apenas o ensino, compreendido como conjunto de instruções e procedimentos que não questionem valores e crenças dos estudantes e de suas respectivas famílias. Veiculado por meio de um sítio na *internet* desde 2004, esse Movimento ampliou sua visibilidade em 2014, com a tramitação de projetos de lei sobre o tema no Congresso Nacional, em algumas Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais⁴⁹ (FERNANDES, 2017). Nesse período, a fim de coibir a suposta “doutrinação ideológica” dos professores⁵⁰, começaram a circular notícias de docentes que foram intimidados por notificações extrajudiciais. O modelo de notificação encontra-se disponível no site do movimento, que instiga a denúncia de professores que abordam, no contexto escolar, temáticas classificadas como doutrinação política e ideologia de gênero. Cumpre sublinhar que, ao longo de 2015, o Movimento Escola Sem Partido alinhou-se a outras organizações de direita, como o *Movimento Brasil Livre* e o *Revoltados Online*, defendendo nas ruas e redes sociais, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (RIBEIRO, 2016).

Na perspectiva do Movimento Escola Sem Partido, o professor não pode se valer da “audiência cativa” dos estudantes para defender seus

⁴⁹ Os projetos de lei do Movimento Escola Sem Partido, que tramitam nas casas legislativas do país, notabilizam-se pela recorrência dos mesmos artigos que os compõem. Eles contêm seis “Deveres do Professor” a serem afixados na porta das salas de aula, que podem ser observados no Projeto de Lei nº867 de 2015, da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em 27ago. 2018.

⁵⁰ Para garantir uma melhor fluidez na leitura, optamos por extinguir as distinções de gênero “educador” e “educadora”, “professor” e “professora”, “educando” e “educanda”, “aluno” e “aluna”. No entanto, os autores reconhecem a importância e a pertinência de tais distinções.

pontos de vista políticos e religiosos. A esse respeito, o líder desse Movimento afirma em uma entrevista, concedida em 2015, que “em sala de aula, o professor não pode ter liberdade de expressão. Ali, ele é obrigado a transmitir o conteúdo.” E acrescenta: “Não é prudente que se debatam assuntos que estão no noticiário dentro de sala de aula, por exemplo. O debate pode trazer problemas para a escola” (RESENDE, 2015).

Ora, o que significa a ausência de liberdade de expressão do professor? Quais os desdobramentos do debate acerca de temas da atualidade em sala de aula? Por que esse debate seria prejudicial para a escola? A referida entrevista não abarca essas questões, mas poderíamos dizer que nela estão implícitas um conservadorismo, à medida que transforma o professor em um simples transmissor de conteúdo, tal qual uma máquina registradora ou provedora de informações. Além disso, esse Movimento parece conferir às temáticas da atualidade ou aos “assuntos do noticiário” um caráter indiferente na educação escolar, configurando uma cisão entre a vida particular e a vida escolar; ou melhor, entre os âmbitos da vida privada e da vida pública, considerados como instâncias particulares e independentes.

Desse modo, poderíamos entender que o Movimento Escola Sem Partido propõe o ensino de um “conhecimento asséptico e pasteurizado”, sem nenhuma conexão com seu contexto de produção, sem articulação com interesses de classes, de gênero, raça e região. Assim, pode-se dizer que, conquanto se apresente como um movimento neutro, sem ideologia, que busca apenas uma escolarização que proteja as famílias contra doutrinadores políticos e professores inescrupulosos, que corrompem a sexualidade e os valores morais dos estudantes, o Movimento Escola Sem Partido tem outras finalidades: a) cercear, nos espaços escolares, estudos e debates que questionem relações de poder e hierarquias que alicerçam as desigualdades sociais no Brasil e b) negar a alteridade e a diversidade como elementos inerentes à humanidade.

Muitos são os vieses pelos quais poderíamos analisar este Movimento: pela dimensão jurídica, confrontando-a com a legislação nacional sobre a educação; pela dimensão político-partidária, analisando as características dos partidos políticos que propõem projetos de lei do Movimento Escola sem Partido etc. Optamos, no entanto, pela análise da neutralidade na educação que fundamenta essa proposta, contrapondo-a ao pensamento de Paulo Freire, sendo este o primeiro aspecto que pretendemos analisar.

A concepção de neutralidade

Pensar uma formação educacional neutra implica uma relação professor-aluno marcada pela imparcialidade, pela não-criticidade e pela transmissão rigorosa e objetiva dos conteúdos a serem lecionados. Poderíamos, inicialmente, ser induzidos a alguns benefícios desse modo educacional, visto que o docente seria um transmissor de informações na sua integralidade, sem qualquer posicionamento prévio acerca desses conteúdos, cabendo, assim, ao aluno a faculdade de julgar esse saber por si mesmo.

Esse pressuposto de neutralidade tem suas raízes no Positivismo de Augusto Comte, que concebia ser a vida social regida por leis universais e invariáveis, passíveis de compreensão através da observação científica neutra, objetiva, livre de ideologias. No século XVIII, o Positivismo de Comte pregava que o objetivo da ciência era o melhoramento da qualidade de vida humana. Daí o seu conhecimento não se subordinar a nenhum interesse de grupos sociais. Decorre do positivismo a defesa de que o saber científico não sofre influência dos valores socioculturais e independe de interesses decorrentes da subjetividade do pesquisador. Como enfatiza Comte (1978, p.49), a ciência reside na compreensão das leis dos fenômenos; assim, “considerando o destino constante dessas leis, podemos dizer, que a verdadeira ciência, muito longe de ser formada por simples observações, tende sempre a dispensar, tanto quanto possível, a observação direta, substituindo-a pela previsão racional”. Nesse sentido, o conhecimento é uma busca pelo próprio conhecimento, visando apenas a compreensão racional das leis naturais, ou seja, objetivas, sem envolver juízos de valor, nem interesses alheios ao próprio saber.

Como bem observou Oliveira (2008), a tese da neutralidade científica pressupõe que a ciência seja livre de valores, isto é, independe dos valores sociais que são construídos e reconstruídos historicamente pelas várias culturas. Nesse sentido, a ciência não se deixaria influenciar pelos valores sociais durante a seleção dos fenômenos a serem investigados; nem durante a escolha das teorias para explicá-las e nem na elaboração dos conteúdos das proposições científicas. Para tanto, essa neutralidade se fundamenta em três argumentos, a saber:

1 Tese da neutralidade temática: a ciência é neutra porque o direcionamento da pesquisa científica, isto é, a escolha dos temas e problemas a serem investigados, responde apenas ao interesse em desenvolver o conhecimento como um fim em si mesmo.

2 Tese da neutralidade metodológica: a ciência é neutra porque procede de acordo com o método científico, segundo o qual a escolha racional entre as teorias não deve envolver e, de maneira geral, não tem envolvido valores sociais.

3 Tese da neutralidade factual: a ciência é neutra porque não envolve juízos de valor; ela apenas descreve a realidade, sem fazer prescrições; suas proposições são puramente factuais. (OLIVEIRA, 2008, p.98).

Contudo, essa pretensa neutralidade da ciência culminou com uma representação e explicação da realidade destituída de um horizonte de sentido para a vida, ou seja, os avanços científicos e tecnológicos, pautados nessa pretensa independência da ciência em relação aos valores, fez com que a ciência se distanciasse do mundo da vida, afastando-se da dimensão ética de seu fazer, do mundo dos valores e da experiência humana, tendo como ápice uma crise das ciências⁵¹. A esse respeito, Lacey (2009) afirma que todo o discurso e ação humana são permeados de uma racionalidade espontânea que ultrapassa a racionalidade científica, entendida como um sistema fechado e descontextualizado do mundo da vida.

O autor explicita ainda, em artigo posterior, que a investigação imparcial das ciências não exclui a responsabilidade dos cientistas, pois estes devem considerar os valores éticos e sociais de papéis indispensáveis na pesquisa científica e estes valores são relevantes para as deliberações democráticas (LACEY, 2011).

Um desdobramento dessa discussão leva-nos à compreensão de que a neutralidade factual diz respeito à imparcialidade presente na descrição dos fatos científicos, própria à racionalidade científica. Contudo, isso não implica necessariamente em uma neutralidade temática e metodológica,

⁵¹ A respeito dessa crise das ciências ver as reflexões do filósofo alemão Edmund Husserl (2002).

pois existem valores que orientam a escolha de determinadas investigações, como os valores subjetivos, econômicos e políticos. Além disso, a escolha de um método em detrimento de outro, usado para explicar determinada teoria, pressupõe também valores sociais implícitos.

Uma vez entendida que a neutralidade da ciência não implica uma ausência de valores, retomamos a discussão sobre a neutralidade na educação defendida pelo Movimento Escola sem Partido.

Poderíamos pressupor que essa neutralidade do professor seja uma neutralidade factual em que ele seria um transmissor da racionalidade científica, isto é, de um saber puramente racional e objetivo. Assim entendido, a prática pedagógica, na perspectiva da neutralidade, seria uma prática tradicionalista em que o professor sabe e ensina e o aluno não sabe e aprende. Sendo este último depositário de saberes que o professor lhe transmitirá e este deverá devolver exatamente como lhe foi transmitido. O que será avaliado e mensurado consistirá rigorosamente na quantidade de informações que foram apreendidas e reproduzidas, de acordo com as exigências do professor. O comportamento do aluno será, muitas vezes, determinado por normas rígidas, em que ele deverá controlar as suas emoções, a sua imaginação, a sua sensibilidade e a sua afetividade⁵².

Ora, assim como a neutralidade da ciência não implica uma ausência de valores, a suposta neutralidade na educação não pode desconsiderar esses valores; eis aí um problema fundamental no discurso do Movimento Escola sem Partido: a desconsideração da dimensão valorativa de toda ação humana, isto é, sua dimensão ética.

A esse respeito, Paulo Freire foi enfático ao afirmar uma ética universal do ser humano, enquanto marca característica de nosso ser no mundo, em relação com os outros seres e com o próprio mundo. Em decorrência disso, ele afirmará a natureza ética da prática educativa que implica uma congruência entre seu preparo científico e sua retidão ética. Isso por entender que “formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente” são indispensáveis à convivência humana e, conseqüentemente, à vida escolar (FREIRE, 2017, p.18).

O ser humano, ao relacionar-se com os outros e com a natureza, transformou a própria natureza em sua morada, criou cultura, criou

⁵² Cf. BERTRAND; VALOIS, 2005, p. 101. Para esses autores, esta prática pedagógica é própria do paradigma tecnológico e, embora não utilizem o termo positivista, concebemos que a origem desse paradigma é o positivismo.

valores, criou linguagem. O conhecimento é uma construção humana e, como tal, não pode ser destituído de valor: não existe conhecimento neutro, assim como não existe educação neutra, visto que todo conhecer, todo aprender, todo agir no mundo está imerso de significação pela própria dimensão constitutiva do ser humano. Ninguém escolhe só por escolher, ninguém faz só por fazer, pois estas ações trazem em si mesmas toda a bagagem de valores que constitui nossa humanidade, bem como o contexto ao qual estamos inseridos.

Tanto a prática científica quanto a prática pedagógica estão prenhes dos valores do contexto em que elas se realizam. Mesmo que um profissional da educação que atue dentro de e a partir de uma perspectiva de neutralidade afirme a sua desvinculação de qualquer tipo de valores, estará, implicitamente, fazendo uma opção pelo *status quo*, pois é impossível alguém não ter valor, ser amoral. A sua falta de desvinculação já mostra um valor, aquele da moralidade da instituição em que trabalha.

A educação, como reprodutora do *status quo*, também foi objeto de análise de denúncia de Paulo Freire (2003). Isso porque ela seria fonte de conformismo, falta de compromisso e desorganização do processo educacional. Se o educador tem dificuldades em perceber sua tarefa cotidiana como uma ação histórica e política, a educação que realiza se reduz a uma mera transmissão de informações, sem procurar saber por quê, para quê e para quem ela se direciona. O não posicionamento do professor não implica que ele seja neutro, mas que ele deixou-se guiar por escolhas alheias ao seu próprio agir, aos seus próprios valores, enfim, renunciou à sua autonomia.

Passemos agora ao segundo eixo da discussão: a relação entre educação e política.

Educação e política

Em várias postagens, em sua página no *Facebook*, o Movimento Escola Sem Partido dissocia educação de ensino e educação de política⁵³. A articulação desses termos produz, na visão desse movimento, duas consequências nefastas para o processo de escolarização: a) redução da qualidade do ensino, conforme dados aferidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil; b) perda do caráter instrutivo do ensino, facilitando o agenciamento de práticas doutrinárias e ideológicas em sala de aula.

Do ponto de vista teórico, o Movimento Escola Sem Partido se vale do pensamento do desconhecido filósofo Armindo Moreira⁵⁴. Sua obra, *Professor não é Educador*, amplamente divulgada na rede social pelos adeptos do Movimento dá o tom do debate. Para Moreira (2013), enquanto a educação diz respeito à promoção de sentimentos e hábitos que permitam ao indivíduo se adaptar ao meio em que vive, a instrução se refere à questão de transferência de conhecimentos e habilidades que assegurem às pessoas formas de se inserirem, de maneira competente, no mercado de trabalho.

(...) cruzamos na vida com pessoas instruídas e mal educadas; e conhecemos analfabetos com esmerada educação. A instrução, por si mesma, não dá felicidade. Porém é difícil conceber que um homem bem educado venha a ser infeliz. Sabemos que os jovens e as crianças podem sofrer motivações de várias pessoas. Porém só educa eficazmente quem ama o educando. Sendo assim, o professor teria de amar os educandos, para poder educá-los. E o que poderia motivar o professor a amar os seus alunos: o salário? (MOREIRA, 2013, p.31).

⁵³ Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/escolasempartidooficial/>. Acesso em: 27 ago. 2018.

⁵⁴ <http://www.escolasempartido.org/educacao-moral/415-professor-nao-e-educador>

O pensamento de Moreira, celebrado pelo Movimento Escola Sem Partido, limita, dessa forma, a função da escola à difusão de conhecimentos técnicos instrumentais. Sua ênfase incide sobre habilidades procedimentais (habilidade de leitura, escrita e cálculos matemáticos, por exemplo), não permitindo que se indague sobre o sentido dos saberes escolares nas práticas sociais, nem sobre os lugares ocupa ocupados pela técnica no processo de estratificação da sociedade. Trata-se, assim, de uma visão pedagógica tecnicista e reprodutivista, amplamente difundida na educação brasileira na década de 1960 e 1970⁵⁵.

O conceito de educação, apresentado por Moreira (2013) possui, por sua vez, um caráter reducionista. Em vez de ser compreendida como processos formativos que se desenvolvem, dentre outros espaços, nas relações familiares, no trabalho, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, manifestações culturais instituições de ensino e pesquisa e escola, a educação é pensada como uma matéria que se circunscreve, de forma exclusiva, no seio familiar. Educar é, para ele, um ato de amor, algo impensável para profissionais que possuem parcos salários. Com efeito, o intuito dos professores, ao defender o caráter educativo da escola, é promover a doutrinação marxista, inserindo elemento estranho à escolarização: a partidarização política.

Em Paulo Freire, educação e ensino e educação e política são elementos indissociáveis. Daí a aversão do Movimento Escola Sem Partido a esse pensador. No entanto, pode-se afirmar que a dimensão política da escola remonta à Grécia Antiga.

Platão, em sua *República*, já evidenciava a importância de uma sociedade justa, fundamentada na educação de seus membros. Aristóteles, em sua *Política*, apresenta três características específicas do homem que o distinguem dos demais animais: a fala, as qualidades éticas e a comunicação. A primeira qualidade, a fala, possibilita indicar não somente a dor e o prazer, mas também o justo e o injusto. As qualidades éticas possibilitam a percepção do bem e do mal, bem como do justo e do injusto (*Pol. I, 1, 1253a 14-18*). E, conclui Aristóteles, “a comunicação faz a casa e a cidade.” (*Pol. I, 1, 1253a 18-19*). Aristóteles dirá que o homem é um animal político e a finalidade da política consiste em organizar a sociedade, de tal modo que nela se possa viver uma vida virtuosa e feliz e não apenas

⁵⁵ Para uma compreensão detalhada dessa visão, ver SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

materialmente confortável. Para tanto, é preciso que o ser humano tenha a capacidade de discernimento, através da educação, distinguindo racionalmente o útil do inútil, o verdadeiro do falso, o justo do injusto.

Por essa via, a política se dá como uma prática racionalmente orientada para a construção e manutenção do bem comum. Essa concepção de política é enfatizada nas obras de Paulo Freire, especialmente na *Pedagogia da Autonomia*, último trabalho publicado pelo autor em vida.

Na concepção pedagógica freireana, pode-se dizer que existem saberes indispensáveis aos educadores e um deles reside no fato de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Para tanto, é imprescindível a experiência dos educandos que podem refazer/recriar o ensinado, apropriando-se desse saber no contexto de sua própria realidade. Freire sustenta que a prática educativa precisa se assentar no diálogo e na problematização, por meio de perguntas destabilizadoras, que despertem curiosidades e que provoquem novos desafios aos educandos.

Freire rejeita qualquer proposta educativa que apresente o educador como facilitador do processo pedagógico, como um mediador, cuja principal tarefa seja transferência de conhecimentos. Para ele, subjacente à concepção de transferência de conteúdo, celebrada pelos modismos pedagógicos, encontra-se a noção de que conhecimento é uma coisa ou abstração, com vida própria, sem conexão com indivíduo e sociedade. Todavia, o conhecimento não é, para ele, uma entidade autônoma e neutra, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade.

Pode-se dizer que Paulo Freire compreende o conhecimento como uma construção social, fruto de relações de poder. Com efeito, não se trata apenas de uma construção técnica, guiada por princípios epistemológicos e regras metodológicas. O caráter inescapavelmente político e ideológico do conhecimento esconde, todavia, intenções e interesses. Portanto, questionar relações de saber e de poder é algo inerente às práticas pedagógicas emancipatórias. Afinal de contas, o conhecimento precisa ser pensado em favor de quê, de quem ou contra o quê e contra quem.

Em uma passagem da *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2017, p.21) sugere, de maneira explícita, que o professor tome, como objeto de reflexão, em sala de aula, experiências discentes em áreas periféricas dos grandes centros urbanos. Tendo como foco de observação aspectos da cidade negligenciados pelo poder público, Freire sugere que se discuta com alunos a questão da poluição dos riachos e dos córregos e dos baixos níveis

de bem-estar das populações, bem como a presença de lixões e os riscos que oferecem à saúde das pessoas. Trata-se, pois, de uma abordagem dialógica e problematizadora, que tem como cerne o questionamento de relações de poder.

Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Que ética de classe está embutida neste descaso? (FREIRE, 2017, p. 32).

Como pensador dialógico, Freire constrói, nessa passagem, um suposto interlocutor conservador, que questionará esse tipo de abordagem.

(...) dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. *A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos.* Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2017, p.31-32) *Grifo nosso.*

Observa-se aqui que o interlocutor idealizado por Freire possui uma visão de mundo que nos remete ao Movimento Escola Sem Partido, negando a dimensão educativa e política da escola. Em outra passagem, o autor enfatiza o caráter astuto da ideologia dominante, que defende um processo de escolarização neutro, sem ideologia política.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2017, p.95-96).

Cumprе sublinhar que a dimensão política, defendida por Freire, está estritamente ligada ao respeito à diversidade dos educandos e educadores, dos gestores e da comunidade escolar, à luta em favor da vida e da dignidade humana. Em outras palavras, a dimensão política sustentada por Freire é aversa a qualquer forma de dogmatismo e doutrinação, fundamentando-se em princípios éticos que respeitem à dignidade humana e ao direito à diferença.

Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e descaso? O que se coloca à educadora ou educador democrático,

consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode (FREIRE, 2017, p.70).

Nessa perspectiva, a educação é, antes de tudo, uma ferramenta de luta, um instrumento de combate às injustiças sociais e às desigualdades.

Passemos, então, ao terceiro momento de nossa análise, a saber: a leitura do mundo.

A leitura de mundo

Há um ataque deliberado pelo Movimento Escola Sem Partido na página do Facebook ao uso pedagógico da leitura de mundo. A função da escola é, para esse movimento, trabalhar basicamente com a leitura da palavra, seguindo as normas do sistema ortográfico que rege a língua portuguesa.

Freire é acusado de comprometer a qualidade do ensino na medida que sustenta que a leitura de mundo precede a leitura da escrita. Para ele, uma escola que se concentra em apenas apresentar a leitura da palavra, divorciada do contexto de sua produção, busca apenas conservar o *status quo*, não colocando em xeque as hierarquias e interesses que sustentam uma determinada forma de pensar e agir sobre o real. Como exemplo, pode-se citar três atividades corriqueiras que marcam o cotidiano das pessoas: ver fotografia, assistir reportagem pela TV e fazer compras no supermercado.

A fotografia é vista, de modo geral, como cópia fidedigna da realidade, um congelamento de um instante no tempo e no espaço. Silva (2000, p.15) sublinha, no entanto, que essa perspectiva constitui um dos grandes equívocos do realismo, uma vertente do positivismo que concebe o real sem nenhuma relação com sua produção e conservação. Para o autor, é preciso ter em mente que o significante não captura o significado em toda sua plenitude. Desconsiderar isso é supor que o real possa ser apreendido de forma mimética ou analógica, algo que não acontece nenhuma prática social e cultural. A fotografia se insere também nesse campo, pois não

captura o mundo inocentemente. Na fotografia, o ângulo, a luz, o corte, a edição são dispositivos usados pelo fotógrafo, alterando o real. Dessa forma, ao invés de reproduzir, de forma fidedigna, a realidade, a fotografia institui visões particulares acerca do mundo social e natural.

Sobre assistir reportagens na televisão, outra atividade corriqueira, é um ponto que precisa ser considerado. A linguagem televisiva, inspirada no cinema, na literatura, no teatro e no circo, conta com a mobilização dos sentidos, provocando emoção, fantasia e a imaginação. Suas programações não podem ser vistas como algo inocente e ingênuo. Pelo contrário, estão inescapavelmente envolvidas no processo de produção de identidades sociais e de subjetividades. De certo modo, o estudo sobre a linguagem televisiva pode ser visto como uma oportunidade para se compreender sobre o lugar ocupado pela televisão no processo de construção social da realidade. Muniz Sodré, na obra a “Comunicação do Grotesco”, já havia tratado desse aspecto, conforme se pode notar nas palavras do autor:

A televisão, apesar de nos trazer uma imagem concreta, não fornece, uma reprodução fiel da realidade. Uma reportagem de tevê, com transmissão direta, é o resultado de vários pontos de vista: 1) do realizador, que controla e seleciona as imagens num monitor; 2) do produtor, que poderá efetuar cortes arbitrários; 3) do cameraman, que seleciona ângulos de filmagem; finalmente de todos aqueles capazes de intervir no processo de transmissão. Por outro lado, alternando sempre os closes (apenas o rosto de uma personagem no vídeo, por exemplo) com cenas reduzidas (a vista geral de uma multidão), a televisão não dá ao espectador a liberdade de escolher o essencial ou acidental, ou seja, aquilo que ele deseja ver em grandes ou pequenos planos. Dessa maneira, o veículo impõe ao receptor a sua maneira especialíssima de ver o real (SODRÉ, 1987, p.43).

O ato cotidiano de realizar compras no supermercado precisa, por sua vez, está atenta aos interesses que movem esses empreendimentos. Carlos Eduardo Novaes (1997) destaca que não somente as palavras que precisam ser lidas nesses locais comerciais, mas principalmente sua organização, a disposição de seus produtos nas prateleiras. Para ele, nesses

estabelecimentos, o ordenamento dos artigos de consumo busca induzir os consumidores a comprar mais do que as pessoas realmente precisam. Assim, os gêneros de primeira necessidade ficam nos fundos, obrigando o indivíduo a entrar em contato com outros produtos. Enquanto as mercadorias supérfluas ficam à altura dos olhos, os materiais de limpeza e higiene pessoal ficam na parte de baixo das prateleiras. Os artigos enlatados e nocivos à saúde possuem embalagens sedutoras, com imagens e dizeres que estimulam o desejo de consumir tais produtos. Nem mesmo a presença da padaria no fundo dos supermercados é algo desinteressado. Sua instalação, nesse estabelecimento, é fruto do resultado de estudos que demonstram que o cheiro do pão desencadeia no cérebro humano o desejo de se alimentar. Ou seja, o pão assado deixa de ser, no supermercado, apenas um alimento, para se tornar uma estratégia de venda.

Assim, o ato de ler não se restringe apenas à questão de decodificação da palavra, como defende o Movimento Escola Sem Partido. Para Freire, como destacamos anteriormente, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso significa que ler é um ato de reescrever o texto, uma busca permanente para compreender suas articulações com o contexto social, político e econômico. Para o autor, ler é, acima de tudo, uma forma de reescrever, de transformar o texto através de uma prática consciente. Nas palavras de Freire: *linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.*

Paulo Freire contribui, assim, para o aprofundamento de uma questão epistemológica: a leitura de mundo. Do ponto de vista freireano, o conhecimento é sempre “intencionado”, isto é, está sempre direcionado para alguma coisa. Essa intencionalidade aproxima-se da compreensão de “intencionalidade da consciência” do filósofo alemão Edmund Husserl⁵⁶. Para esse filósofo, devemos voltar às coisas mesmas, não mais concebidas como fatos, mas como sentido construído na própria correlação entre o fenômeno (o que aparece) e a minha consciência desse fenômeno (o que aparece para mim). Daí afirmar que “toda consciência é consciência de algo” (HUSSERL, 2012). Isso implica o caráter intersubjetivo de nossa

⁵⁶ A compreensão fenomenológica de Husserl busca uma via intermediária entre o subjetivismo e o objetivismo para compreender o modo pelo qual conhecemos as coisas. Nesse sentido, ele defende que o conhecimento não depende exclusivamente de uma racionalidade inata ou de uma razão absolutamente segura de seus pressupostos cognitivos, nem tampouco depende exclusivamente do modo pelo qual as coisas nos impelem a conhecê-las pela linguagem e pelos sentidos (OLIVEIRA, 2008a).

consciência, decorrente de nossa relação com o mundo da vida, isto é, com o mundo comunicativo, natural, intuitivo e estético da experiência. Nesse sentido, o mundo da vida é tudo aquilo que pode ser intuído por nós e é fundamento do sentido.

Cabe destacar que o ato de conhecer também não é visto por Paulo Freire como ato isolado, individual. Pelo contrário, conhecer envolve intercomunicações, intersubjetividade. Nessa concepção, os seres humanos mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. Por essa razão, Freire (2001) concebe o ato pedagógico como ato dialógico. O que não acontece com a chamada educação bancária, pedagogia voltada para subjugação e domesticação dos educandos. Aqui, o processo educativo se baseia na informação de conceitos e dados descolados das experiências imediatas do educando.

Segundo Freire (1981, p. 5), o conhecimento está articulado a questões como “conhecer em favor de quê? conhecer em favor de quem?” O que vale dizer: conhecer contra quê? Conhecer contra quem? Para Paulo Freire, não existe conhecimento neutro. O que faz com que o ato de conhecer se torne um ato político.

Na perspectiva freireana, o conhecimento está estritamente ligado à possibilidade de transformação das condições sociais a que estão submetidos os grupos socialmente desfavorecidos. Nessa concepção, está implícita a suposição de que o conhecimento “descobre” o real, assegurando a passagem de um conhecimento ingênuo, caracterizado pelo misticismo e superstições, para um conhecimento crítico. Não se trata, no entanto, de um saber doado por especialistas e grupos de vanguardas *para* os educandos, como acontece nas propostas autoritárias. O que se busca na concepção freireana é a construção de um saber forjado *com* o discente. A função do educador é criar condições para que o educando sistematize o conhecimento. Nas palavras de Paulo Freire (1989, p. 25), *o conhecimento sistematizado é indispensável à luta popular. Ele vai facilitar os programas de atuação dos educandos. Esse conhecimento deve percorrer o caminho da prática.*

Considerações finais

Na obra *Política e Educação*, Paulo Freire evidencia o caráter político da educação, defendendo uma escola não dogmática; uma escola, portanto, não doutrinadora. Ele diz:

O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (FREIRE, 2007, p.40)

Desse modo, para ele, não existe conhecimento neutro e a leitura de mundo é uma ferramenta política na luta contra opressões e subjugação. Tais fundamentos solapam os argumentos basilares do Movimento Escola Sem Partido, que busca mascarar sua ligação orgânica com o *status quo*, isto é, com os princípios da economia de mercado e com o patriarcado.

Enquanto o pensamento freireano nos faz estranhar nossas práticas sociais, o Movimento Escola Sem Partido busca naturalizá-las, apresentando uma sociedade única, sem conflito de classes, de raça e de gênero. Além disso, o pensamento freireano enfatiza a estreita relação entre ensino e educação, educação e política, ética e prática docente, enquanto o referido Movimento ignora a indissociabilidade dessas dimensões da vida humana.

Tais fatos explicam, em parte, a luta desse Movimento para desconstrução da imagem de Paulo Freire nos meios sociais e educacionais. Acusá-lo de doutrinador político, apresentar seu método como responsável pelos baixos resultados das escolas brasileiras nas avaliações educacionais internacionais constitui uma luta pelo senso comum, uma guerra cultural contra a escola pública, democrática e plural. Nesse contexto, podemos optar pela escolha de uma vertente conservadora, como a defendida pelo Movimento Escola Sem Partido, ou pela escolha de uma vertente emancipatória, como a defendida por Paulo Freire. Mas, nessa disputa simbólica, o que não podemos é ser neutro ou indiferente.

Referências

ARISTOTE. **Politique**. Trad. Jean Aubonnet. Paris: Les Belles Lettres, 1986.
BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais: escola e sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo**. IN: COMTE, Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DINIZ FILHO, Luiz Lopes. Paulo Freire e a “educação bancária” ideologizada. In: **Jornal Gazeta do Povo**, 15/02/2013. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>. Acesso em: 25 out 2017.

FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. O percurso político-legislativo do programa “Escola sem partido” em Campo Grande, MS. **ETD – Educação Temática Digital**, v.19, p.217-235, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647432>. Acesso em: 29 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8.ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

LACEY, Hugh. A imparcialidade da ciência e as responsabilidades dos cientistas. **Scientiæstudia**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 487-500, 2011.

LACEY, Hugh. O lugar da ciência no mundo dos valores e da experiência humana. **Scientiæstudia**, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 681-701, 2009.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. 3ed. Editora Edesio, 2013.

NOVAIS, Carlos Eduardo. **Supermercado: Catedral do Consumo**. Disponível em <http://vintagesc94.blogspot.com.br/2010/05/supermercados-as-catedrais-do-consumo.html>. Acesso em: 29 out. 2017.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. **Scientiæstudia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 97-116, 2008.

OLIVEIRA, Nythamar de. Husserl. In: PECORARO, Rossano (org.) **Os filósofos: Clássicos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a, Vol. II, p.231-253.

RESENDE, Leandro. 'Escola sem partido' quer fim da 'doutrinação de esquerda'. In: **Jornal O Dia**, 06/09/2015. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2015-09-06/escola-sem-partido-quer-fim-da-doutrinacao-de-esquerda.html>. Acesso em: 25 out. 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SODRÉ, Muniz. **Comunicação do Grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

Capítulo 4

Educação Popular Negra: uma agenda de pesquisa para a EJA⁵⁷

Natalino Neves da Silva⁵⁸

Eis por que a Frente Negra Brasileira (FNB) mantém as aulas noturnas: para instruir não só as crianças, mas como os adultos, os tendo as suas obrigações cotidianas, poderão frequentar as aulas (...). Esta é mais uma glória para a FNB em possuir em seu seio um departamento de combate ao analfabetismo (A Voz da Raça, 1935, p. 35).

Contribuições às práticas educativas de EJA a partir da perspectiva da EPN

No ano de centenário de Paulo Freire, parece oportuno indagarmos: de que maneira as práticas de Educação Popular (EP), como uma experiência histórica e uma concepção original latino-americana, contribuem para promover transformações sociais no século XXI? Qual entendimento temos sobre Educação Popular Negra (EPN) no âmbito dessas mudanças? E por qual motivo é importante refletirmos acerca das especificidades das lutas emancipatórias afrodiáspóricas e populares?

Com certeza, não temos a pretensão de responder a todos esses questionamentos, mas é por meio deles que gostaríamos de guiar as reflexões que serão aqui desenvolvidas. Para iniciar a nossa compreensão acerca da EPN, apresentamos o depoimento do professor Ironides

⁵⁷ As reflexões aqui desenvolvidas foram apresentadas, inicialmente, como palestra intitulada: Educação Popular Negra, proferida durante o evento: EJA e Educação como Prática de Liberdade em Tempos de Políticas Conservadoras, organizado pela Linha de EJA do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no dia 11/06/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qn7V8zgkHr4>>.

⁵⁸ Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG.

Rodrigues (1920-1987), negro, pobre e filho de mãe solo. Ele estudou em um dos melhores colégios da sua época, o Pedro II, e graduou-se em Direito. Foi um dos fundadores, com Abdias do Nascimento, do Teatro Experimental do Negro (TEN) no Rio de Janeiro. Lá atuava como educador em turmas de alfabetização.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) tinha por base o teatro como um veículo poderoso de **educação popular**. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios e de vários pontos da cidade operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, **ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização (...) tudo entremeado com lições sobre folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça** (RODRIGUES, 1997, p. 27, grifos nossos).

Se observarmos de maneira atenta ao testemunho realizado por Ironides, percebemos que ele utiliza a noção “educação popular” antes mesmo de sua elaboração mais sistematizada no contexto nacional. Segundo Brandão et al (2009), a Educação Popular se dá a partir das lutas em defesa da Educação de Adultos, realizada principalmente por Freire, no âmbito de experiências, dentre outras, do Movimento de Educação de Base (MEB), fundado em março de 1961, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Nesse contexto, é possível vermos que as práticas educativas de Educação Popular ofertadas no interior do TEN, diante da ausência de políticas públicas educacionais à época, apresentavam como preocupação assegurar não só a educação de adultos, como também promover a consciência étnico-racial dos(as) educandos e educandas, com vista a enfrentar o racismo à brasileira, o qual era amparado por parte do Estado por meio da validação do discurso da mestiçagem e, conseqüentemente, da perpetuação do mito da democracia racial (MUNANGA, 2017). Portanto, estas duas dimensões educativas, quais sejam: alfabetização de adultos (trabalhadores e trabalhadoras) e combate ao racismo sistêmico, por meio

do processo de conscientização racial, são características singulares dessas práticas de educação popular.

Quanto ao conceito de Educação Popular (EP), compartilhamos da definição de Oscar Jara (2020, p. 24): trata-se de “um *fenômeno sociocultural* vinculado à história latino-americana e que se refere a múltiplas práticas que têm em comum uma intencionalidade transformadora, mas que ainda não foram identificadas e avaliadas suficientemente”.

Uma primeira aproximação conceitual ampliada de Educação Popular Negra (EPN) significa entendê-la como um conjunto de ações sociopolíticas, educativas, religiosas e culturais, as quais foram historicamente promovidas e agenciadas por entidades e associações afro-brasileiras desde o início do século XX. Nessa direção, identificar e conhecer melhor essas práticas sociais e educativas populares permite-nos compreender melhor os saberes resultantes das lutas de libertação e emancipatórias protagonizadas pela população negra brasileira.

Práticas sociais são consideradas aqui como parte de “ações educativas criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados em uma reflexão sobre suas utilizações e suas finalidades, em contextos complexamente considerados” (GATTI, 2010, p. 67). O desenvolvimento da noção de EPN é, portanto, resultante de uma *praxiologia* em que o pensar se origina da prática e a ela retorna.

Nesse sentido, os cursos de alfabetização de adultos, conforme promovido pelo TEN, somam-se a outras inúmeras experiências possíveis de serem verificadas em todo território nacional. Todavia, essas práticas têm sido pouco visibilizadas, por exemplo, a experiência de educação popular desenvolvida pela Frente Negra Brasileira, como apresentada na epígrafe.

Portanto, tomar conhecimento dessas práticas de educação popular a partir de uma perspectiva de EPN contribui para entendermos os diferentes tipos de agenciamentos que foram realizados, sobretudo, por parte da população afro-brasileira no que concerne à conquista do direito social e humano à educação.

O caráter intencional dessas práticas se dá por meio da promoção de valores sociocomunitários, políticos e culturais articulados com a luta por transformação e justiça sociorracial. Assim sendo, no campo da EP há determinado entendimento de que:

[...] a educação popular é sempre uma posição política e política-pedagógica, um compromisso com o povo frente ao conjunto de sua educação e não se reduz a uma ação centrada em uma modalidade educativa, tal como a educação não formal, ou a um recorte dos setores populares, tal como os marginalizados, ou a um grupo geracional, como os adultos, ou a uma estratégia determinada como a alfabetização rural (PUIGGRÓS, 1994, p. 59).

Consideramos que identificar, pesquisar e sistematizar práticas de educação popular negra auxilia-nos a compreender melhor as ausências e emergências epistêmicas relacionadas à produção de conhecimento nesse campo. A esse respeito, o pesquisador Danilo Streck (2013) reconhece que a pertença racial dos sujeitos políticos que agenciam os processos educativos e culturais é, ainda hoje, pouco problematizada nas produções acadêmicas referentes à EP.

Desse modo, conhecer a dinâmica dessas práticas articuladas à justiça sociorracial se impõe como um desafio para o campo, uma vez que essa atitude investigativa nos permitirá compreender as singularidades sociopolíticas em relação às lutas emancipatórias populares negras.

Com isso, ampliam-se os referenciais epistemológicos formativos, ao passo que é necessário irmos ao encontro de outras fontes e matrizes de conhecimento. As práticas educativas que vêm sendo historicamente empreendidas pelos atores sociais negros⁵⁹ e negras são consideradas aqui como constituidoras dessa matriz (GOMES, 2017, SILVA, 2017).

O educador colombiano Alfonso Torres (2007) reflete acerca das mudanças ocorridas em relação à compreensão de EP desde meados do século passado. Ele considera que outras matrizes epistêmicas têm contribuído para alargar esse entendimento. E, para tal, elenca alguns dos principais deslocamentos fundacionais da EP, ocorridas neste século:

⁵⁹ Entende-se por negro as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

1. De uma leitura classista ortodoxa da sociedade à incorporação de outras perspectivas e categorias analíticas como hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil e sujeitos sociais;
2. De uma leitura revolucionária da “tomada de poder” como única vida de mudança à ampliação do sentido do político a todas as esferas da vida social, à reivindicação da democracia como forma de governo e defesa do público.
3. De uma visão econômico política dos sujeitos sociais a uma visão integral deles, que dá especial importância aos processos culturais de sua identidade e de suas dimensões individual e pessoal;
4. De uma ênfase na tomada da consciência ao enriquecimento da subjetividade individual e coletiva em todas as suas dimensões (intelectual, emocional, corporal...);
5. Das seguranças metodológicas centradas no método dialético e o uso instrumental de técnicas participativas à reivindicação do pedagógico da EP, à incorporação de outras correntes pedagógicas e ao interesse pelo diálogo de saberes (CARRILLO, 2007, p.78).

Nesse viés, destacamos a importância de refletirmos em termos de EPN, bem como as suas possíveis contribuições a serem dadas não só para o campo da EP, como também para a EJA. Assim, ressaltamos que a cultura e educação popular, a partir dessa perspectiva, se concretizam por meio de práticas sociais protagonizadas, sobretudo, pelo sujeito político negro(a) (SILVA, 2020).

Para tanto, a noção de cultura aqui utilizada aproxima-se do conceito *cultura estrutural* dado por Thompson (2009, p. 181), que a entende a partir de uma “concepção que dê ênfase tanto ao caráter simbólico dos fenômenos culturais como ao fato de tais fenômenos estarem inseridos em contextos sociais estruturados”.

Logo, interessa-nos, com o estudo das práticas educativas, baseado em uma perspectiva de EPN, compreender “os fenômenos culturais entendidos como *formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural deve ser vista como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas*” (THOMPSON, 2009, p. 181, grifos do autor).

Desse ponto de vista, indagamos: quais são as contribuições de uma abordagem relacionada à EPN às práticas educativas realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? São inúmeras. Entretanto, antes de dizer algumas delas, é importante apresentarmos a nossa compreensão dessa modalidade de ensino. O texto da Constituição Federal de 1998 a define como direito social para pessoas com 15 anos ou mais de idade. Ampliando um pouco mais esse entendimento e corroborando com o posicionamento de Análise da Silva (2020, p. 2), é possível considerar a EJA como um direito social e humano. Em suas palavras, “a EJA é, portanto, um Direito Humano. Humano porque, quando ele é negado ao sujeito, outros direitos também o são e o gozo da Educação potencializa e viabiliza a prática de outros direitos”.

Partindo desse princípio, o racismo, o preconceito e a discriminação racial colocam em risco a garantia desse direito social e humano. Nesse caso, a efetividade de práticas educativas de EJA só se concretizará, verdadeiramente, no momento em que elas forem capazes de resguardarem a proteção e a dignidade integral da pessoa humana.

O texto da Lei nº 10.639/03⁶⁰ e de suas Diretrizes⁶¹ é bastante nítido quanto aos objetivos de valorização sociopolítica e cultural da população negra e indígena. No Plano de implementação das DCNERER (2009, p. 56), norteiam algumas das ações possíveis de serem realizadas na EJA:

Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais; Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA; Implementar ações

⁶⁰ A Lei 10.639, considerada pelo movimento negro uma medida de Ação Afirmativa, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) que passou a vigorar acrescida dos artigos: Art. 26-A, Art. 79-A (Vetado) e o Art. 79-B. A Lei 10.639 prevê a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica ofertada nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares. Em 2008, a Lei sofreu uma alteração para a Lei nº. 11.645 e passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros.

⁶¹ Após a sanção da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº. 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº. 001/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. As diretrizes constituem um documento legal de orientação para as escolas da educação básica no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais; Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo.

No tocante ao desenvolvimento de práticas educativas que contemplem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o texto das Diretrizes explicita que é sob o ponto de vista da resistência, consciência, identidade, memória e ação política que devem ser interpretadas as diferentes expressões, trajetórias e experiências “educativas” dos atores sociais negros e negras.

A realização desse ensino vincula-se, portanto, a uma perspectiva complexa que segue em direção à criação e recriação dessas práticas. O trabalho de valorização da cultura afro-brasileira e africana implica então a necessidade de ampliar os referenciais epistemológicos formativos. Sendo assim, a realização de uma leitura crítica desses marcos jurídicos político-legais se apresenta como um relevante recurso didático-metodológico possível de ser utilizado e apropriado para desenvolvermos práticas educativas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na EJA.

Desse modo, a realização do trabalho educativo nessa modalidade de ensino numa perspectiva de EPN está relacionada ao processo de implementar ações de pesquisa e de produção de conhecimentos voltadas às práticas educativas populares negras que respeitem, valorizem, reconheçam e promovam a ERER.

Nessa direção, os dados divulgados pelo Censo Escolar, realizado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), não deixam dúvidas de que a maior parte dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino são negros(as) “pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio” (INEP, 2020, p. 5).

Por conseguinte, é preciso desnaturalizar desigualdades e assimetrias sociorraciais históricas que incidem, principalmente, sobre essa

parcela da população. Afinal de contas, as pessoas jovens, adultas e idosas possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de classe, de gênero e de orientação sexual diversos. Contudo, nem sempre a singularidade desses marcadores sociais é levada em consideração na efetivação dessas práticas.

Outra contribuição possível de ser dada consiste em realizar cartografias participativas na EJA⁶². O termo cartografia aqui utilizado é inspirado no conceito de *automapeamentos* elaborado por Viana Jr. (2016), que diz respeito à forma como os próprios sujeitos (povos originários, quilombolas, ribeirinhos, etc.) se autotomamam de maneira participativa em seus territórios. Nessa perspectiva, construir automapeamentos com a participação dos próprios atores sociais pode contribuir para evidenciar ações sociopolíticas e culturais de lutas, enfrentamentos e resistências negras.

Assim, nunca é demais lembrarmos que, sob o ideário da razão iluminista, a construção moderna relacionada à raça, ao racismo, ao negro, ao branco, entre outros faz parte de um projeto burguês-colonial-capitalista de dominação dos povos oriundos dos continentes: africanos, asiáticos e latino-americanos.

Esse projeto histórico é de “longa duração”. Utilizando o conceito do historiador Fernand Braudel (1902-1985), ele se estrutura em processos de dominação, hierarquização, inferiorização e opressão socioeconômica e cultural, produzindo consequentemente desigualdades material e simbólica que incidem sobre os povos vistos como inferiores, incivilizados, diferentes.

Logo, a atitude de contar com a participação ativa dos próprios atores sociais no processo de produção relacionados às práticas educativas de EJA significa romper com determinadas práticas de escolarização de caráter bancária. É por meio dessa abertura que se concretiza, nas palavras de Freire (1967), a educação como prática de liberdade.

Nesse sentido, é necessário permanecer vigilante em relação à coisificação (ser humano, natureza etc.), de modo a desenvolver a nossa capacidade de nos humanizarmos. Em se tratando de compreender a maneira como foram estabelecidas as relações étnico-raciais na periferia do

⁶² Para saber mais a respeito de possibilidades de abordagens cartográficas em práticas educativas de EJA, acesse: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/cartografias-participativas-na-eja/>>

capitalismo, o desafio de superar esse estado de coisas também está posto para os profissionais da educação que atuam nessa modalidade de ensino.

EPN: uma perspectiva compreensivo-interpretativa relacionada aos saberes afrodiáspóricos e populares

A possibilidade de interpretarmos os saberes afrodiáspóricos e populares resultantes de diversas práticas sociopolíticas, religiosas e culturais consiste em outra maneira de valer-se da abordagem da EPN. Para operacionalizarmos esse tipo de interpretação, tomamos a liberdade de compartilhar alguns dos achados de pesquisa realizada pelo professor Ronildo Silva (2021) no âmbito do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), sob a nossa orientação.

O foco de sua investigação é compreender a relação entre saberes tradicionais de benzedeadas e processos educativos da EJA. Para tal, o estudo é realizado a partir da escuta da história de vida de três mulheres, negras e benzedeadas, oriundas da Irmandade Nossa Senhora do Rosário, pertencente ao Quilombo Urbano de Nossa Senhora do Rosário de Justinópolis-MG.

Interessados em compreender a maneira pela qual essas mulheres aprenderam os seus saberes relacionados à benzedeadas, deparamo-nos com o belo depoimento realizado por Chica:

Igual eu falei foi a partir de 7 anos que aprendi um pouquinho, eu ia **observando as pessoas, as orações eu ouvia e ia decorando. Minha avó falou que ia deixar para mim um patoá**, ela disse “você não vai abrir, mas eu vou falar as palavras, você vai escutar e aprender para benzer as pessoas” Aí eu fui **aprendendo e estudando mais, rezando as orações, com dezessete anos fui rainha do Rosário em Esmeraldas**. (Chica, benzedeadas e parteira, quilombola 2020, grifos nossos).

Essa narrativa revela a importância do caráter transgeracional no que concerne à transmissão dos saberes da benzeção. O observar-vivenciar, a presença-relacional e a corporeidade-afeto-cognição são características inerentes ao processo de aprendizagem. E mais, a aquisição dos saberes tradicionais se organiza a partir de outras lógicas que não a científica. No caso específico das benzedeadas, eles estão vinculados à fé, à crença, à tradição e aos valores construídos e transmitidos por meio da cultura negra quilombola, entre outros.

Os saberes tradicionais afrodiáspóricos e populares se realizam, pois, por meio de práticas sociais adquiridas a partir de *experiências socioafetivas* as quais se encontram profundamente enraizadas nas relações estabelecidas na vida comunitária. Assim, essas experiências são por nós interpretadas como parte de um conjunto de práticas sociais intrinsecamente relacionado às *formas simbólicas* de produção-recriação-reprodução de práticas afrodiáspóricas e populares.

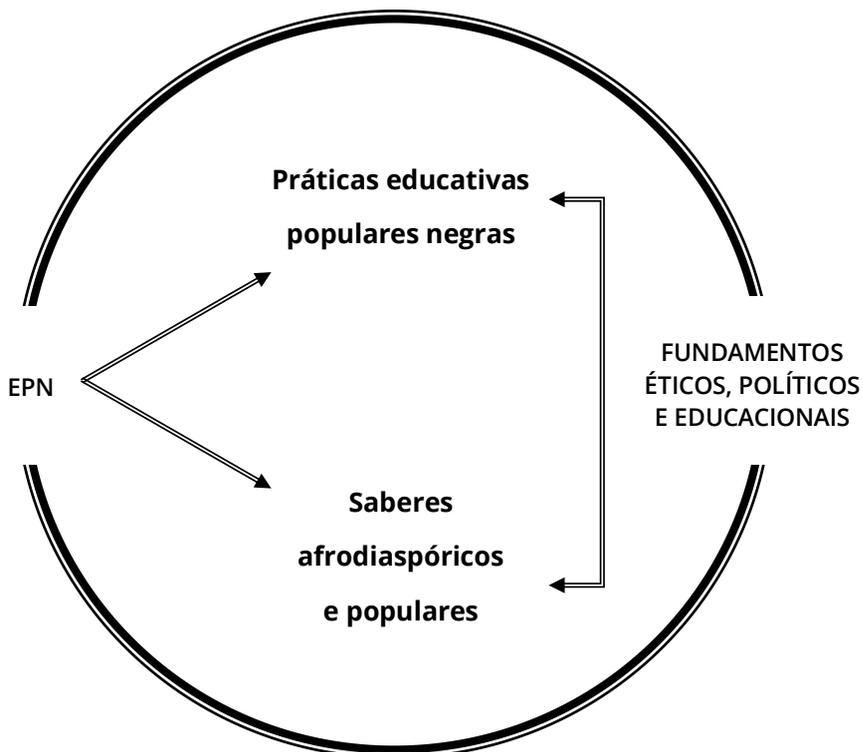
Desse modo, essas práticas são portadoras de aprendizagens, saberes, tradições, valores, entre outros. Se tomarmos, como exemplo, a narrativa apresentada por Chica, é possível considerar que a benzeção configura em si mesma uma *experiência socioafetiva* relacionada à preservação, ao reconhecimento e à resistência da cultura africana e afro-brasileira.

Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa consiste em compreendermos o *modus operandi* no qual essas matrizes epistêmicas de saberes são geradas. Sem perder de vista, devemos considerar as condições materiais e simbólicas de sua produção-reprodução imersas na modernidade-tardia no contexto Latino-Americano. Daí emerge a contribuição interpretativa EPN.

Seguindo a trilha aberta por Jara (2020), a realização desse trabalho interpretativo tem como intencionalidade também identificar e sistematizar os fundamentos éticos, políticos e educativos que subjazem a realização desses saberes. Como parte de um exercício reflexivo, elucidamos algumas das dimensões importantes de serem observadas em relação à abordagem dessas práticas, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4. Trabalho compreensivo-interpretativo com base na perspectiva da EPN.

Práticas sociopolíticas, religiosas e culturais



Agenciamento realizado pelo sujeito político negro(a)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que concerne às aprendizagens geradas por meio dos saberes afrodiaspóricos e populares, a antropóloga Jean Lave (2015) diz que é preciso abordar “aprendizagem” ou “cultura e aprendizagem” a partir de suas intrínsecas relações “na vida político-econômica, nas lutas e disputas históricas, suas coerências e incoerências, na análise dialética da produção cultural e histórico-relacional da vida cotidiana, e na tentativa de seguir os participantes engajados em mudar sua participação nas práticas em mudança” (p.45).

Partindo dessas contribuições, no caso da benzeção, verificamos que cultura e aprendizagem se realizam simultaneamente. Isso nos leva a ponderar que a benzeção, além de se tratar de uma prática sociocultural, é sempre compartilhada nos coletivos e, por conseguinte, a sua realização se

dá por meio de experiências pessoais, situadas e historicamente construídas.

Destarte, a noção de *aprendizagem situada* elaborada por Lave (2015) ajuda-nos a entender que toda prática sociocultural é “situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (p.40).

Para ficarmos apenas com o exemplo do estudo de caso analisado, entendemos que o ofício da benzeção é aprendido na prática por meio de relações sociais estabelecidas no dia a dia. É, portanto, pela cotidianidade da vida comunitária do quilombo que esse ofício é transmitido. Infelizmente, as aprendizagens resultantes da realização dessa prática não fazem parte do conhecimento ensinado nas práticas escolares de EJA. Nem por isso ela deixa de existir e de ser transmitida para as novas gerações.

Por último, interessa-nos compreender o modo como os atores sociais mobilizam os saberes tradicionais afrodiaspóricos e populares referentes à valorização da cultura afro-brasileira e africana e ao mesmo tempo como eles próprios participam dos processos de transformação social por meio da realização de práticas socioculturais e educativas por eles produzidas.

Palavras finais

As reflexões aqui desenvolvidas fazem parte da construção de uma agenda de pesquisa inserida na Linha de EJA do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Na realização dessas pesquisas, interessa-nos compreender, entre outros assuntos, os agenciamentos de práticas de educação popular realizados, sobretudo, pelo sujeito político negro(a).

Para tal compreensão, emerge a necessidade de pensar a partir de uma perspectiva compreensivo-interpretativa, que estamos nomeando como EPN, que significa, numa primeira aproximação da definição conceitual do termo, um conjunto de ações sociopolíticas, educativas, religiosas e culturais as quais foram/são historicamente agenciadas por entidades e associações afro-brasileiras desde o início do século XX.

Assim, compreender as singularidades referentes às práticas de educação popular promovida por esses atores sociais contribui para

entendermos melhor as ausências e emergências epistêmicas verificadas no campo de produção de conhecimento da EP. A esse respeito, sem desconsiderarmos os distintos marcadores sociais (classe, gênero, etário, orientação sexual, local, etc.), o perfil discente hoje presente na EJA é majoritariamente negro. Não seria adequado, então, pensarmos em termos de uma *EJA popular negra*?

Nessa perspectiva, as práticas educativas realizadas nessa modalidade de ensino necessitam de implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana vincula-se, portanto, a uma perspectiva complexa que segue em direção à criação e recriação dessas práticas. Isso implica necessariamente ampliar os referenciais epistemológicos formativos. As contribuições de uma abordagem de EPN para o campo da EP e para a EJA advêm daí.

Outra contribuição diz respeito à forma de interpretarmos os saberes afrodiaspóricos e populares resultantes de diversas práticas sociopolíticas, religiosas e culturais. Nesse caso, a partir de uma perspectiva de EPN, é possível compreendermos o modo como os atores sociais mobilizam esses saberes, no que concerne à valorização da cultura afro-brasileira e africana e, ao mesmo tempo, como eles próprios participam de processos de transformação social.

Neste ano do centenário de Paulo Freire, pensar a respeito de possibilidades investigativas acerca da EP significa reafirmar a nossa capacidade de esperar! Afinal de contas, estamos enfrentando uma crise mundial de saúde causada pelo *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus* (SARS-CoV-2), conhecido popularmente por Covid-19. Enquanto registramos essas palavras finais, os noticiários informam que já passamos a marca de 500 mil mortos (subnotificado) ocasionado pelo Coronavírus no Brasil. Tudo isso está acontecendo em meio há uma profunda crise social, política e econômica que tem atingido de maneira mais contundente as populações indígenas, negras e quilombolas, moradores de vilas e favelas.

Por fim, se considerarmos que, nesta parte do globo, essa parcela da população, desde sempre, vive sob a égide de um Estado de exceção permanente, abrir uma agenda de pesquisa relacionada à perspectiva da EPN significa a possibilidade de tomarmos conhecimento de saberes de libertação e emancipatórios populares agenciados especialmente pelo sujeito político negro(a) voltados para a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Popular)

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 13 jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 março. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 25 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. *Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 13 set. 2017.

CARRILLO, Alfonso Torres. *La Educación Popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GATTI, Bernardete. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 53–73, 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635491>>.

Acesso em: 15 mar. 2015.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica*, 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/cnCOced>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

JARA, Oscar. *Educação Popular Latino-Americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

Jornal A Voz da Raça. Encerramento das Aulas na FNB. São Paulo, v. XII, nº 50, 31 de Dez. de 1935. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/voz-raca/845027>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p.37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/FVKz5RJSyg8YWrV7HpfXQnQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (Orgs.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PUIGGRÓS Adriana. Historia y prospectiva de la Educación Popular latino-americana. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

RODRIGUES, Ironides. Diário de um negro atuante. *THOTH*. Informe de distribuição restrita do senador Abdias do Nascimento, nº 3 (1997) - Brasília: Gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1997.

SILVA, Analise de Jesus da. EJA direito social e humano. *Pensar a Educação em Pauta*. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-direito-social-e-humano/>>. Acesso em: 20 set. 2020

SILVA, Natalino Neves da. Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 200-213, ago./dez.2017. Disponível em: <criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/260/362>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Natalino Neves da. Educação Popular Negra: breves notas de um conceito. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8488>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, Ronildo Geraldo da. *Saberes tradicionais de benzedeiros e processos educativos da EJA*. 2021. 75 f. Relatório de Qualificação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

STRECK, Danilo. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.p. 356-368.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIANA JR., Aurélio. *O reencantamento da cartografia*. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=368>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Parte II
Pedagogia Freireana como Práxis
Educativa Transformadora

Capítulo 5

Paulo Freire, intelectual da Classe Trabalhadora

Antonio Carlos Figueiredo Costa⁶³

Resumo:

O texto aponta para o conceito de organicidade, o qual passa a ser investigado como *locus* das interrogações epistemológicas e *modus operandi* da práxis educacional freireana. Tomando como origem a noção de Paideia dos gregos antigos, o roteiro de investigação se propõe a identificar contribuições presentes junto às categorias do pensamento freireano que nos autorizem a caracterizá-lo como um autor que interpelou propedeuticamente a ação social, ao lançar as pontes que a tradição ocidental destinava originariamente para a catarse, substituindo a visada para o território da conscientização e ação, mediante uma poética permeada pelo diálogo entre mestres e alunos. Essa guinada aprioristicamente parece sugerir a classificação de Paulo Freire como um intelectual que gravitou pela decolonialidade, infletindo na Educação de Jovens e Adultos, face ao Plano Nacional de Educação do governo João Goulart.

Palavras-chaves: Paulo Freire; Educação; Organicidade; Decolonialidade; EJA.

⁶³ antonio.costa@uemg.br. Licenciado, Bacharel, Mestre e Doutor em História (UFMG). Professor de História na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica Ibirité (formação de professores). Líder do Grupo de Pesquisas José Carlos Mariátegui e autor de livros, capítulos e artigos na imprensa universitária.

Introdução

O presente trabalho intenta contribuir com alguns apontamentos que venham a permitir a entronização de Paulo Reglus Neves Freire na condição de autor pertencente ao campo dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora em trânsito pela decolonialidade. No atendimento dessa questão central, nossos apontamentos interrogam acerca das origens profundas da recepção daquilo que seria uma proto-decolonialidade em autores costumeiramente relegados ao tratar dessa temática.

Concebido como uma espécie de escola de pensamento voltada à libertação da *episteme* em relação ao aprisionamento de caráter eurocêntrico formulado pelos colonizadores europeus há cerca de cinco séculos, e muito localizada nos meios acadêmicos latino-americanos, diversos intelectuais – José Carlos Mariátegui, Frantz Fanon, Paulo Freire – têm sido arrolados para esse campo, enquanto forma compreensível de apontar para as raízes históricas daquilo que pretende ser a imersão e firmamento de um pensamento fundamentado em saberes e fazeres locais, endossados em solo cultural nativo, e envolvidos por um caráter orgânico que lhes acarreta um inelutável selo de autenticidade .

Ocorrida em um momento axial da modernidade, e no bojo de uma irresistível, violenta e traumática expansão que fundou os alicerces do poder europeu, a conquista da América trouxe consigo uma extensa lista de interrogações, calorosos debates e brutais imposições da parte dos europeus aos povos conquistados de além-mar. Lançar velas ao mundo caberia doravante subscrever uma espécie de autorização tácita, que triunfou no discurso oficial e dominante, que o encontro com outros povos com modos bastante diversos de vida política, religiosa e sistema de propriedade deveria redundar na imposição ao fio da espada, ao cativeiro, à pilhagem, e à exploração sob as impiedosas razões do capitalismo então nascente em sua fase mercantil.

Colonizar tais povos, tornados objetos da conquista, significava impor-lhes ainda o governo centralizado em conformidade à novel invenção política denominada por monarquias absolutistas renascentistas européias, com seu monopólio da violência armada organizada, seu sistema de propriedade, e cobranças de tributos agrupados sob valores capitalistas firmados em moeda corrente, novas formas de crença, alinhadas sob o dogma da religião oficial do reino, e obviamente a

introeção de uma ideologia e inculcação de valores que transitavam pelo *ethos* e cosmovisão europeus, naturalmente tributários das heranças culturais greco-romanas de feição cristã.

Nesse último aspecto, por óbvio, cabe ressaltar a defesa dos postulados das academias de ciência desde que acomodados aos preceitos cristãos, tornados os únicos aceitos em territórios de além-mar onde tremulasse a bandeira del'Rei e se fixassem em decorrência, as letras da sua lei, preparados em códigos da sua jurisprudência, textos esses sempre estampados em idioma metropolitano, sob as regras gramaticais e semânticas também metropolitanas.

Ao inquirir o pensamento e obra de Paulo Freire enquanto intelectual orgânico da classe trabalhadora em trânsito pela decolonialidade, caberá também tentarmos decifrar acerca dos tempos pretéritos que permitiram as condições de tal pensamento, apontando para autores que, ainda que não nativos à América Latina, contribuíram mesmo que indiretamente, para a afirmação das possibilidades heurísticas de compatibilização do marxismo heterodoxo, como José Carlos Mariátegui, ao pensamento decolonial. Nesse sentido, os gregos da Antiguidade Clássica, com seu pensamento educacional marcado pela organicidade, bem como Jean-Jacques Rousseau, nos portais da Modernidade, passam a oferecer algumas achegas a pensarmos as origens históricas possíveis de vital importância na obra de Paulo Freire.

A polis, o cidadão, a Paidéia e a Arete (virtude)

O legado da Grécia da Antiguidade, com seu ideal de homem completo e da educação visando não somente ao intelecto, mas ao curso de uma vida perfeita, permeada pela sabedoria (LAWRENCE, *s.d.*) constitui um capítulo de destaque na História da Educação Ocidental. A topografia montanhosa e o fracionamento natural do solo ao formar cidades-estado isoladas e independentes não impediu a formação de alianças comerciais e intercâmbios culturais que resultaram em uma civilização comum

(CAMBI,1999), a qual se encontrava “ligada à mesma língua, ao mesmo alfabeto, a uma atividade mitopoiética comum.” (CAMBI, 1999, p.76).

Os poemas atribuídos a Homero, a *Íliada* – a ira de Aquiles – e a *Odisseia*, o retorno de Ulisses, de Tróia, onde lutou na guerra, ao seu reino, Ítaca, expressam versões de uma educação que é heróica e prática ao mesmo tempo, que enaltece os valores ligados à força e à destreza, mas também aos recursos da filosofia e da oratória. Em Homero, tornado grande educador da Antiguidade⁶⁴, esses recursos se combinam, para formar o elemento imprescindível a algo maior, que era a sobrevivência em um mundo abertamente assumido como hostil e perigoso. Estudioso singular da Educação na Grécia Antiga, Werner Jaeger alinhou uma obra tornada clássica, a intitulando com nome análogo ao seu objeto de estudo. Nesse clássico, o objetivo de Jaeger era apresentar a formação do homem grego – a *paideia* – tanto no seu caráter particular, quanto no seu desenvolvimento histórico.

De acordo com Werner Jaeger, “foi sob a forma de *paideia*, de ‘cultura’, que os gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da antiguidade de que foram herdeiros” (JAEGER, 1979, p. 7). Identificados por esse autor como um povo filosófico por excelência, expressão da qual considerou a ideia platônica como produto único e específico do espírito grego, e chave para interpretar a mentalidade grega em muitas outras esferas, Jaeger, esclarece que essa característica do espírito grego teria ajudado a aclarar a apreensão das leis do real, uma tendência que sabemos patente em todas as esferas da vida, seja do pensamento, da linguagem, da ação e das diversificadas formas de arte, e que, segundo ele, radica-se na concepção do ser, “como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica” (JAEGER, 1979, p.10). Ainda segundo o autor, a genuína *paideia* grega não brotaria de alguém, em termos individuais, mas de uma idéia. Era a esse ideal formativo que aspiravam os educadores gregos, mas também, seus poetas, filósofos e artistas. O homem seria genérico, em sua validade universal, porém, em sua essência, a educação consistiria na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Assim, o homem grego em sua formação mantém

⁶⁴ Henri-Irénée Marrou (MARROU, 1969) nos informa que o ideal homérico de herói, com sua ética, sobreviveu na época clássica da Antiguidade grega, e entende que tal fato parece se dever à conservação dos mencionados poemas de Homero como texto base e centro de todos os estudos. Cambi (1999) reitera a posição dos poemas homéricos como texto de formação, por séculos, das classes dominantes.

o princípio espiritual dos gregos, que é o humanismo, mas recolhe e aceita – continuamos a seguir a Werner Jaeger – a totalidade das transformações do seu destino e as fases do seu desenvolvimento histórico.

De acordo com Franco Cambi (1999), na polis grega, a formação dos cidadãos se dava mediante o conhecimento das leis e ritos, dos jogos agonísticos ou ginásticos – masculinos e femininos – e da atividade teatral. Ésquilo, Sófocles e Eurípedes foram, enquanto dramaturgos, grandes educadores da polis, mediante a educação comunitária pelo teatro. Franco Cambi assinalou que os jogos agonísticos educavam pelo desafio, que era físico, mas também de inteligência, pela chamada ‘razão astuta’. O resultado poderia ser uma espécie de ‘vitória pacífica’, onde a raça e a excelência poderiam se manifestar em sua forma esportiva. Segundo o autor: “ a Arete masculina e feminina encontrava nos jogos agonísticos e nas suas provas um momento de tensão formativa e de apelo à excelência que estabelecia com o corpo e com seu domínio uma precisa e harmoniosa atividade espiritual” (CAMBI, 1999, p. 79-80).

Ao longo do processo de formação da democracia ateniense, valeria dizer, das instituições democráticas básicas, é sabido que a nobreza tornou-se plutocrática, perdendo paulatinamente sua unidade e consistência originais. A Atenas do século V, embora governada em nome do povo, seria uma cidadela da aristocracia, democrática quando comparada ao despotismos orientais. Milcíades, Temístocles e Péricles eram filhos da antiga nobreza. Poetas e filósofos como Píndaro, Ésquilo, Heráclito, Parmênides, Empênídes, Empédocles, Heródoto e Tucídides, e até os comediógrafos – cultores de uma arte que afinal seria essencialmente democrática – eram aristocratas, alguns cabe dizer se não de origem, por visão de mundo, e colocavam-se ao lado da aristocracia e da reação, da mesma forma que plebeus como Sófocles e Platão, não integrantes da nobreza, identificavam-se com essa. Algumas exceções foram anotadas por Arnold Hauser, e pareciam resumir-se ao sofistas e a Eurípedes.

E foi justamente Eurípedes – autor de peças como Medeia, Electra ou As Troianas – severamente criticado por Aristófanes, que o acusou de corroer velhos ideais éticos da aristocracia, bem como os antigos cânones idealistas da arte. Coube a Aristóteles, em sua Poética, citando a Sófocles, se pronunciar no entendimento que Aristófanes retratara os homens como deviam ser, ao passo que Eurípedes os havia retratado tais como eram.

De acordo com Hauser, partisse de Sófocles, de Aristófanes ou de Aristóteles, o estilo clássico ou ainda, a arte clássica seriam representativas

de um mundo melhor, mais normativo e composto por seres eticamente superiores. Observa Hauser que esse ponto de vista caracterizava uma visão de mundo aristocrática, que prevalecia na época clássica e revelou-se decisiva na escolha dos assuntos a serem representados. Dessa forma, a tragédia veio a tornar-se, na opinião de Arnold Hauser,

a criação de arte mais característica da democracia ateniense, e em nenhuma outra forma de arte se discernem, tão direta e tão claramente como nela, os conflitos internos da sua estrutura social. Os aspectos externos da sua apresentação às massas eram democráticos, mas o seu conteúdo, as sagas heróicas, com o seu ponto de vista trágico-heróico, era aristocrático. A princípio a tragédia dirige-se a um auditório mais numeroso e variado do que o constituído pelas assembléias de pessoas de posição à mesa das quais se recitavam as baladas heróicas ou as epopéias; e por outro lado, faz a propaganda do homem generoso e grande, do invulgar homem eminente, corporização do ideal de kalokagathia. Tinha a sua origem na desintegração do condutor do coro do próprio coro, que transformava a execução de canções em diálogo dramático – separação que, por si só, marca uma alteração no sentido do individualismo; mas a tragédia, para alcançar o seu efeito, depende da existência de certa consciência de comunidade no auditório e da possibilidade de ser apreciada por vastas massas do mesmo nível: na realidade, só pode alcançar pleno êxito, quando constitua uma experiência de massas. Somente, o próprio auditório da tragédia grega é ainda, em certa medida, um auditório seletivo, consistindo, no melhor dos casos, de cidadãos livres, e não é mais democrático no seu conjunto do que as classes que governam a cidade. (HAUSER, 1982, p. 124).

O espírito a orientar o teatro oficial seria ainda menos popular que o seu público, o qual aliás, não exercia qualquer influência na escolha das peças encenadas, bem como nos prêmios que ocasionalmente a essas eram atribuídos. Pois tais escolhas ficavam nas mãos dos cidadãos ricos, aos quais cabia arcar com os custos das representações, ao passo que a atribuição de prêmios era tarefa de representantes do conselho, decisão que colocava em primeiro lugar as considerações de ordem pública. Dessa forma, a entrada gratuita no teatro, bem como as compensações em dinheiro pelo tempo nele gasto, serviam como fatores de inibição das massas para exercer qualquer influência nos destinos dessas encenações, fatores que podemos inferir, seguindo ainda a Hauser que, um teatro sob tais parâmetros não era um teatro do povo, conforme tentaram crer os românticos.

O verdadeiro teatro do povo, segundo Arnold Hauser (1982) teria sido a farsa mimada, a qual resultara de uma evolução muito mais longa e contínua que o chamado teatro oficial, e que não era subvencionada pelo Estado, não recebendo, portanto, diretivas do poder constituído, atendendo não obstante, em seus princípios artísticos, a experiência imediata que provinha do contato com o público. Nessa forma de teatro, as cenas eram naturalistas e curtas, esquemáticas – portanto, não haviam dramas estruturados compostos por personagens heróico-trágicos de origem nobre e ações sublimes – mas a vida cotidiana mais trivial, conectada aos gostos populares e ao seu bom senso. Afinal, o objetivo da farsa mimada não era instruir, mas distrair o público. Conforme explica Hauser, os mímicos – atores da farsa mimada – podiam até ser atores profissionais, mas mantiveram-se populares, ao menos enquanto a farsa mimada não se tornou moda.

A produção teatral que compunha a farsa mimada – que não era tão somente muito mais antiga que a tragédia, mas ligada às danças mágico-simbólicas, ritos de colheita, magia da caça e culto dos mortos – foi quase totalmente perdida. A tragédia grega ao contrário, provinha de uma forma de arte não dramática – o ditirambo – e foi provavelmente buscar a sua feição dramática – cabe dizer com o autor, da transformação de atores em personagens fictícias e transposição do passado épico ao presente – à forma mimada. A tragédia, definitivamente se propunha a atingir outros fins aquém da mera distração do público, com o elemento dramático sempre subordinado ao elemento lírico e didático, além obviamente do efeito dramático do coro.

Assim, na avaliação de Hauser,

No seu teatro-festival tinha a cidade o seu mais valioso instrumento de propaganda, e certamente jamais pensaria em permitir que o poeta dela fizesse o que o gosto lhe ditasse. Os trágicos são, na realidade, negociastas e fornecedores do Estado: o Estado pagava-lhes as peças que se representam, mas, naturalmente, não autoriza a representação das que forem contra a sua política ou contra os interesses das classes dominantes. (1982, p. 126).

A Atenas clássica, entendida aqui como existência temporal entre aproximadamente 508 a 322 a.C, conforme vimos, não possuía a rigidez democrática conforme às vezes a romantização a-histórica ou mesmo o senso comum poderiam supor. A função educativa no âmbito da polis, mantinha uma forte imbricação com a ação das *leis* e sublinhava seus fundamentos ético-antropológicos, como ainda o caráter de livre vínculo coletivo. Porém, mantinha a organicidade como um inegociável princípio educacional. A educação em sentido orgânico, consistindo, na sua essência, na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade, tornou-se uma espécie de cânone a ser seguido, tempos afora.

No portal da Modernidade, a 'primeira volta do parafuso': Jean-Jacques Rousseau, e o elogio da diversidade

O esforço das monarquias européias no sentido de subalternizar poderes na América (QUIJANO,2005) contou com o endosso de homens de letras, onde parte expressiva do pensamento científico europeu atuou, colocando suas penas a serviço de corroborar o pensamento governamental das cortes de além-mar. Assim, uma extensa lista de pensadores se debruçaram no serviço do *status quo* das dinastias e dos seus sócios mercantilistas, atuando para deturpar os saberes nativos e as espécies naturais da flora e da fauna americanas, reforçando argumentos que transitavam entre a fé religiosa e excertos da ciência da época, sob a finalidade de justificar a dominação européia⁶⁵.

Utilizaremos de uma metáfora, a 'volta do parafuso', para expressar o movimento contrário a essa deturpação, que seria a figura do (re)ajuste a envolver a ciência e a natureza, ou em outras palavras, a reconduzir os cogitos expressos pelo saber dito acadêmico e a vida que ocorria em terras americanas, como expressão mais próxima da realidade. Dessa forma, entendemos que Jean-Jacques Rousseau poderá bem representar essa primeira 'volta do parafuso', nos umbrais da Modernidade.

O pensamento de Rousseau oferece incursões que se imbricam pelo campo da ciência política, pelo discurso sobre a desigualdade e o elogio do

⁶⁵ Américo Vespúcio, o cosmógrafo da segunda expedição da exploração portuguesa aos territórios americanos parece ser um daqueles que inauguram uma longa série de comentários pejorativos aos povos nativos do continente, seguido por um dos nossos primeiros historiadores, Pero de Magalhães Gândavo, português de Braga, que estampou em 1573 o 'Tratado da Terra do Brasil' (GÂNDAVO, 1980), uma história que seria na opinião de Capistrano de Abreu, antes natural que civil, sendo seu projeto mostrar as riquezas da nova terra, tendo inspiração utilitária que visa a imigração. Para Gândavo, as imensas riquezas do Brasil não combinavam com os indígenas que aqui habitavam, "tam fugitivos e mudáveis" (1980, p.42). Ainda de acordo com esse historiador quinhentista, "A língua deste gentio toda pela Costa He, huma: carece de três letras – scilicet, não se acha nella F, nem L, nem R, cousa digna de espanto, porque assi não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente." (1980, p.52). Dos dois lados do Atlântico, os interessados na escravidão negra haviam utilizado do mito de Noé (cap. IX do Gênesis), onde, pela interpretação moderna, os filhos de Cam (identificados com os negros africanos) poderiam escravizar seus irmãos. Reforços científicos aos mitos de natureza religiosa foram oferecidos pelo naturalista sueco Lineu. Para este, os nativos da América, naturais das selvas ('selvagens') seriam coléricos, amantes da liberdade, governados pelo hábito (BARROS, 2009, p. 76)

bom selvagem⁶⁶. Considerado como dado a arroubos românticos, Rousseau inverteu a lógica de uma longa tradição de posições nada amistosas aos trópicos americanos, onde, se seus habitantes podiam ser denominados por selvagens, esses selvagens – etimologicamente habitantes das selvas – poderiam ser também, puros, bons e ‘romanticamente’ enobrecidos⁶⁷.

Para Rousseau, contudo, a selvageria não seria antecedente à civilização, mas antes, sua consequente, pois considerava a corrupção como um desvio do curso espontâneo da natureza. Também por suas contribuições à ciência da Educação, ao retomar a relação dialógica oferecida por Platão, e o deslocamento paidocêntrico que caracteriza sua trajetória, Rousseau re-colocou o aluno no centro das atenções do debate educacional, mobilizando o discurso acerca da educação, agindo pela reanimação desse mediante o alinhamento aos ideais de liberdade da era das Luzes, porém em uma espécie de aprofundamento sob o fio de navalha que o levou ao rompimento com os limites demarcados pela *philosophie*⁶⁸.

Autores dos mais diversos quadrantes colocaram em relevo as contribuições de Jean-Jacques Rousseau: Frederick Eby o considerou o ‘Copérnico da civilização moderna’ (EBY, 1973); Franco Cambi (CAMBI, 1999), lhe deu o título de “ ‘Pai’ da Pedagogia contemporânea”; Elizabeth S. Lawrence (LAWRENCE, *s.d.*) evidenciou o apelo em favor da realidade, do interesse do aluno e da experiência direta na Educação, enquanto que Mario Alighiero Manacorda (MANACORDA, 1996) defendeu que o pensamento educacional rousseauiano é complexo, se alinha ao conhecimento das coisas úteis e se perfila a aspectos de relevância social. Essas observações merecem um maior aprofundamento, pois parecem fazer das proposições de Rousseau uma espécie de novo paradigma, que, ao mesmo tempo oferece uma ponte para a Modernidade, mas que também

⁶⁶ Frederick Eby anotou que Rousseau teria ficado extremamente impressionado com o Robinson Crusôe de Defoe, e prescrevera o livro para constituir toda a biblioteca do seu Emilio, durante a juventude. (EBY, 1973, p.279)

⁶⁷ Além dos já mencionados Vespúcio, Gândavo ou Lineu, havia uma literatura em profusão voltada a propagar a degeneração que entendiam marcar o continente americano. Essa discussão foi apresentada de maneira magistral por Antonello Gerbi (GERBI, 1996), onde são apresentados os discursos de Raynal, De Pauw e Voltaire, entre outros.

⁶⁸ É essa a opinião de Giovanni Reale e Dario Antiseri (REALE; ANTISERI, 2009) acerca do ambiente que favoreceu tal rompimento, contexto no qual foram alinhados a Nova Heloisa (1761); o Contrato Social (1762); e, finalmente, o Emilio (1763).

recupera antigas lições quanto à utilidade do conhecimento para a vida prática, como desejavam os gregos antigos.

Em relação a essa passagem para a Modernidade caberia confrontar tal desafio com o programa do Terceiro Estado, talvez aqui sirva melhor a expressão burguesia, cujo núcleo de *intelligentsia*⁶⁹ mais influente à época de Rousseau era representado pelos enciclopedistas. Rousseau acabou por romper com esse grupo, denunciando a faculdade de raciocínio concebida por esses como egoísta, cínica e desdenhosa em relação às massas (EBY, 1973, p. 282). Assim, Rousseau não pretendia afastar-se da civilização, mas contribuir com esforços para regenerá-la, daí as suas teorias sociais – sobretudo a presente em seu ‘O Contrato Social’, e educacionais (A nova Heloísa; Emílio ou da Educação) se encontrarem em íntimo contato.

Para Rousseau, o Estado em sua forma ideal deveria permitir a participação direta dos cidadãos, e ele tomava como exemplos Esparta na Antiguidade, e Genebra, em seu tempo de vida. Para esse filósofo, não deveria haver representação: o povo, entendido como a reunião de indivíduos, ajudaria na elaboração das leis, dado que a essas estaria doravante sujeito. Pensava que nada mais justo que fosse delas o autor. Porém, uma vez deliberada em praça pública acerca de alguma questão, o desejo manifesto da maioria transmutava-se em uma ‘vontade geral’, aqui entendida como um bem universal.

Em compromisso com suas proposições especificamente políticas, de um Estado voltado à realização do povo pela expressão da vontade geral, Rousseau passou a tratar da Educação interpellando as necessidades daqueles a quem mais interessava o processo educativo, tudo em compromisso com as lições da natureza, em um curso natural de desenvolvimento.

A criança passava a ser considerada como uma criatura da natureza, despidos os pressupostos da cosmologia medieval – lembremos que a luta dos *philosophes* que estabeleceram o discurso contra o *ancién régime* era basicamente contra os privilégios do clero e da nobreza, esses dois estamentos medievais – que a tratavam como uma miniatura de adulto. Assim, a Educação passava a ser um processo em continuidade e conformidade ao desenvolvimento orgânico (natural) da criança, onde esta

⁶⁹ Emprego o termo na concepção que lhe deu Karl Mannheim, a qual seria de um grupo social que se considera apto para tarefas dirigentes de grande magnitude, e a partir de tal constatação, passa a se atribuir uma singular missão, que consistiria em dotar uma sociedade de uma interpretação do mundo.

deveria adquirir hábitos, habilidades e atitudes, em consonância à tradição acumulada pelo processo civilizatório.

O Emílio (ROUSSEAU, 1968), é um romance pedagógico que acompanha a trajetória do personagem que lhe dá título, no espaço temporal compreendido entre o nascimento e o matrimônio do protagonista. Órfão, Emílio é levado para o campo sob a orientação vigilante de um preceptor. Composto por cinco livros, o tratado educativo romancado alinhado por Rousseau quase sempre é citado para dar vazão ao empenho do filósofo em reverter o quadro palavroso, baseado no verbo, no símbolo destituído de significado, e na sobrecarga de conhecimentos para digerir. Rousseau valoriza o raciocínio e a motivação. Pelos roteiros do Emílio, a aprendizagem se faz pelo jogo, onde a criança até sofre, mas sem coação, e sem lamentações, pois a atenção que dispensa à atividade faz parte dos seus interesses e dos seus desejos.

Porém, esse tratado tão singular não se limita à educação de crianças, pois o quinto e último livro alcança um Emílio já adulto, consciente e disposto a intervir como cidadão, a ampliar horizontes intelectuais e a conhecer outros povos, não por ouvir falar, mas pela sempre valorizada experiência das viagens. Para Rousseau, seria insuficiente a um homem educado conhecer somente o seu próprio povo. Conhecer desprovido de preconceitos, é um princípio educativo presente em Rousseau (LAWRENCE, s.d., p. 190), mas que também encontramos afirmado no pensamento decolonial.

Assim, o último capítulo do tratado educativo parece oferecer um horizonte de formação continuada que autoriza inscrever o autor no universo da educação voltada aos adultos. Utilizando de princípios que hoje identificaríamos como de teor andragógico, Rousseau finalmente reverte impressões que figuravam como um aparente desprezo pelos livros, e parte a citar autores clássicos como Tácito; Heródoto; Plínio; Platão; Grotius; Montesquieu, e o Telêmaco de Fénelon, o que acabará por incluir Homero. Rousseau chega a mencionar um dos contratualistas – Thomas Hobbes – o qual acusa de apoiar-se em sofismas (ROUSSEAU, 1968, p. 552), certamente para denegar a idéia do ‘pacto social’ presente no famoso ‘Leviatã’.

Caberia ao leitor adulto, animado pela motivação e pelo interesse sem coação, conceitos que transitam por Rousseau, mas também pelas questões que gravitam pela Educação de Jovens e Adultos, responder a esses apelos em uma aventura pelo conhecimento, de forma autônoma?

A segunda 'volta do parafuso' na Modernidade:

Karl Marx

A liberdade, igualdade e fraternidade anunciada pelos *philosophes* e posta nas ruas sob ouropéis de inspiração greco-romana pelos revolucionários franceses de 1789 foi materializada pela burguesia, e se revelou vazia em seu discurso, falsa em suas intenções, rasa em suas realizações e cínica em seu legado, tendo atendido aos restritos interesses egoísticos da própria burguesia. Ao proletariado que resultou do duplo processo revolucionário de destravamento das forças produtivas – pela Revolução Industrial – e políticas, restou tornar-se mero anexo de carne ao maquinário ainda primitivo daquela era de realizações burguesas. A divisão do trabalho inaugurava uma nova dimensão, afastando o homem dos ideais comunitários e igualitários atilados por Rousseau no Contrato Social. O Homem 'novo', “...natural e equilibrado, do qual Emílio é o modelo” (CAMBI, 1999, 343), desvaneceu face à realidade do sistema fabril.

Nos escritos juvenis de Karl Marx, levados à estampa sob o título de *Manuscritos Econômicos e Filosóficos* (MARX, 2010), e ainda, anos mais tarde, na *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política* (MARX, 2008), podem ser encontrados argumentos em favor de uma ação emancipadora do homem, denominada por *práxis*, e tornada um dos conceitos centrais do marxismo. A crítica da cultura burguesa para ser eficiente, necessitava de um amplo domínio do material ideológico⁷⁰ mais avançado existente na própria cultura burguesa. O conceito de *práxis* refere-se em geral a uma ação ou atividade. A *práxis* surge a Marx como atividade livre, universal e criativa. É mediante a *práxis* que o homem se revela criador, produtor, transformador do mundo, emprestando a esse, a conformação que é sua, e que portanto aprioristicamente, será humana e histórica. Esse fator autorizaria a identificar o homem como o ser da *práxis*.

Na avaliação de Marx, contudo, as forças do capital tornaram o trabalho em aprisionamento do ser humano, engessando o seu potencial

⁷⁰ Utilizo a noção de ideologia no sentido formulado por Clifford Geertz (GEERTZ, 1989), ou seja, como um sistema simbólico no qual os homens passam a ser conscientizados acerca dos seus conflitos, e do lugar que ocupam na sociedade. Dessa forma, se pretende afastar a concepção valorativa – Geertz dirá pejorativa – em voga atualmente, nas Ciências Sociais.

criativo. O discurso burguês de progresso e libertação humana dos rigores extenuantes do trabalho foram diluídos pelo sistema capitalista, com a concorrência pelo mercado contribuindo para coisificar não somente o trabalho, mas o próprio homem, do qual foi subtraída a possibilidade do desenvolvimento pleno do seu caráter.

Em suma, as relações de produção impostas pelo capitalismo, haviam reduzido o *homo sapiens* em *homo faber*, ser unidimensional. Essas linhas tentam sumarizar a peça acusatória marxiana ao modo de produção capitalista. Uma situação que se destaca pela contraditoriedade, pois continua a manter o homem com seu trabalho, como o principal elemento das forças produtivas, que constituem afinal, as condições materiais de toda a produção, e principal elemento dessas forças, sendo o responsável por fazer a ligação entre a natureza, a técnica e os instrumentos, mas alienado sistematicamente da posse desses meios de produção, e consequentemente, do produto final dessa produção.

Para Marx, a História humana havia sido, até então, um embate contínuo entre dominantes e dominados, cujos modelos de família, religião, leis e idéias políticas plasmariam em termos funcionais, a visão dos grupos dominantes em cada época. Era preciso portanto libertar a humanidade da exploração material, e de tantas outras opressões, de natureza simbólica.

Cabe ressaltar no entanto que, à época da juventude de Marx, as lutas do proletariado deveriam visar prioritariamente o estabelecimento de uma plataforma de ideias que fosse coerente em sua análise de conjuntura e que, concomitantemente a isso, lograsse reunir os trabalhadores em forte organização de classe, condição que nos favorece a tratar o marxismo tanto como uma ciência em construção, quanto como uma estratégia de lutas sociais. O ‘Socialismo Científico’ de Karl Marx e Friedrich Engels já surgiu dotado de sofisticada elaboração teórica, francamente em contradição às drásticas limitações de acesso à cultura formal sofridas pelos trabalhadores da época. Não foi mero acaso que os principais fautores a que tais idéias libertadoras tenham vindo a lume, ganhando vida, e se espalhado até as lutas hodiernas por pão, paz e terra tenham sido dois intelectuais de origem burguesa.

O marxismo havia sido elaborado como uma crítica à sociedade burguesa, a partir de uma interpelação científica à economia política inglesa, ao socialismo francês e à filosofia clássica alemã. Essa crítica da sociedade burguesa apareceu em notável amplitude nos Manuscritos

Econômico-Filosóficos (MARX; 2010), lavrados em 1844. Marx realizara ao longo dessa pequena obra uma apreciação de caráter ético que descortinava a subversão dos valores vinculados ao trabalho, quando submetidos aos pressupostos estruturais da sua subordinação aos interesses do capital.

Marx apoiara-se então em crenças que envolviam não somente a realização humana decorrente do trabalho, mas também naquilo que poderíamos chamar como a própria salvaguarda dos valores morais e éticos que deveriam cimentar a continuidade da trajetória humana, os quais se viam em risco, face ao estancamento da humanidade inerente ao trabalhador, pelos processos desumanizadores experimentados e decorrentes nas relações de trabalho.

O estranhamento causado pelas determinações do sistema de propriedade privada, com a apropriação de parte do trabalho pelo capital, aparece então como objeção sócio-econômica à realização humana, levando à negatividade do trabalho que passaria a produzir não mais realização e promoção do ser humano, mas desigualdades sociais cada vez maiores, replicadas não somente nas condições materiais de existência, mas transmitidas também, conforme propõe o conceito marxista de alienação, nas manifestações do espírito humano, como as atividades próprias à cultura.

Cabe lembrar que à época de Marx já havia uma produção teórica que sustentava o que poderíamos chamar por estética marxista, à qual agrupava algumas formulações que teorizavam acerca da divisão de trabalho imposta aos homens na sociedade de classes sob o sistema capitalista, ou seja, que nos permitem pensar que atividades a envolver o intelecto e a criatividade não deveriam ser apanágio de indivíduos considerados excepcionais, que a *priori* estariam autorizados por suas habilidades e talentos, a desligar-se da massa do povo.

Segundo o marxismo, uma sociedade que visasse um futuro sob o socialismo não poderia permitir as amarras que pretendiam fazer do homem um ser unidimensional, sob uma esfera exclusiva de atividades, mas alguém que venha a se tornar completo no ramo no qual desejar, ou como escreveu Tom Bottomore, fazendo “uma coisa num dia e outra coisa amanhã, caçar pela manhã, pescar à tarde, cuidar do gado ao entardecer e dedicar-se à crítica depois do jantar, sem que, por isso, o indivíduo deva tornar-se caçador, pescador, pastor ou crítico” (1988, p.18).

Conforme o que Mario Alighiero Manacorda (2017) nos oferece, a unilateralidade, espécie de defeito congênito ao que o modo capitalista de produção levou a sociedade, incapacita para a vida tanto aos trabalhadores, quanto aos burgueses, mutilando a ambos em suas potencialidades físicas e morais. Alienados da vida estaria o proletariado, mas também o seu patronato capitalista. Contudo, caberia à classe trabalhadora romper esse círculo vicioso, e ao libertar-se, também romper as amarras viciantes de prazeres e consumos inveterados dos seus dominantes.

Na emancipação do operário estaria então implícita, a emancipação humana geral, conforme grafou Marx em seus Manuscritos Econômico-Filosóficos. Mas para que isso ocorresse, uma outra forma de revolução teria que se instaurar, na forma do rompimento de limites de uma experiência limitada, no que cumpriria alçar novos voos que permitam estabelecer formas de domínio da natureza muito além do estreito controle de uma ferramenta de trabalho. Assim, na sociedade moderna, o preenchimento das lacunas que fazem do homem um ser unilateral se daria pelo desejo consciente em instruir-se em um movimento de re-integração das estruturas da ciência com a produção. A sociedade moderna, com seus constantes desafios de variações tecnológicas estaria cumprindo um papel histórico no sentido de pavimentar a inadiável tarefa da classe trabalhadora no sentido de articular teoria e experiência. Se já fora adiantado por Jean-Jacques Rousseau, a partir de então ficava ratificado por Karl Marx o papel do interesse e da motivação que movimenta as proposições de uma Educação voltada a trabalhadores, ou, em novo sentido, a Jovens e Adultos.

Paulo Freire, e a EJA, em articulação com o pensamento decolonial

Para tangenciarmos a magnitude das contribuições de Paulo Freire elegemos como válida a estratégia de tomar como ponto de partida o conceito de organicidade, que pretende aqui cimentar os princípios educacionais em conformidade à sociedade que estes pretendam atender. Essa questão estava presente já nos gregos da Antiguidade, sob a forma da palavra *aretê*, que significa excelência, e *aletheia*, termo que converge para a busca da verdade e o conhecimento da realidade.

Em um mundo que reconheciam como multifacetado e hostil, os gregos antigos entendiam o papel a ser desempenhado pela Educação na vida humana como condição para que os seres humanos se mantivessem vivos e livres. Essa era ao fim e ao cabo, as lições que Homero – em sua *Iliada* e *Odisséia* – deixou não somente a gregos e romanos, mas a toda tradição ocidental.

Grande educador da Antiguidade, os conhecimentos advindos de Homero calavam a fundo pela relação orgânica – tão bem identificada por Werner Jaeger em seu clássico *Paideia* (JAEGER, 1979) pela força que mantinham entre a realidade circundante e o *ethos* e cosmovisão daqueles gregos, relação posteriormente adaptada pelos romanos às suas circunstâncias especiais. Aí estaria o segredo do sucesso dessas culturas, que até hoje nos impressionam.

A cultura histórica, seja de gregos e romanos da Antiguidade, assim como das sociedades ocidentais contemporâneas que se consideram suas herdeiras ainda que distantes, vórtice do qual Jean-Jacques Rousseau foi eleito para presidir como representante privilegiado, pode ser entendida na definição proposta pelo historiador alemão Jörn Rüsen (RÜSEN, 2001) como uma espécie de campo no qual os potenciais de racionalidade do pensamento educacional, que ao final das contas também se revela como histórico, e que pretende atuar na práxis vital humana, ou melhor dizendo, na vida humana prática.

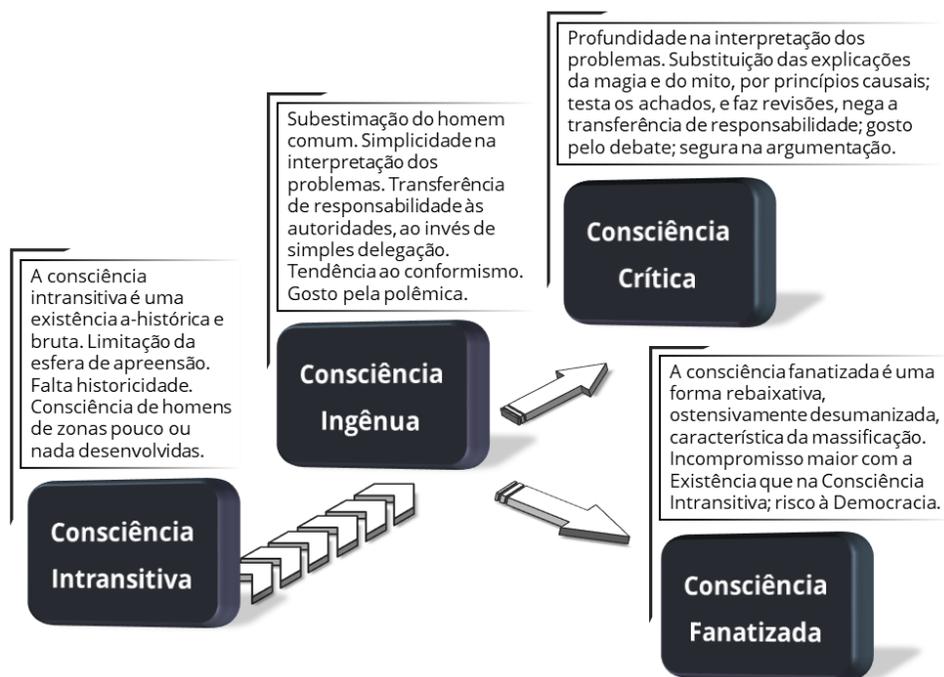
Por óbvio, não tratamos aqui de nenhum exercício extemporâneo de teorias históricas, mas daquilo que seriam as três dimensões da consciência histórica, que aliás é conceito que figura na *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1978). As três dimensões para as quais chamo atenção são, a

saber, a dimensão do político (poderíamos dizer do poder); do científico (falaríamos então, da verdade); e, da estética (ou se preferirem, da beleza). Esses critérios já estavam presentes em Homero, mas também nos dramaturgos gregos da tragédia: Ésquilo, Sófocles e Eurípedes.

A Educação, assim como a História, remete, assim defendemos, a uma constituição de sentido. Assim, o discurso educacional, estando vinculado a um poder, deve contudo, constituir-se pelo respeito aos direitos humanos. O direito à educação e à vida, por exemplo, deverá ser garantido pelo Estado; na dimensão da ciência, os princípios metodológicos serão associados à discursividade argumentativa, logo, todo e qualquer cogito terá de ser submetido ao escrutínio de uma avaliação que comprove sua veracidade, eis o critério científico da sua validação. Em outros termos, essa discursividade corresponde à palavra. Para Freire, é pela palavra que os homens se constituem.

Em *Educação e Atualidade Brasileira* (FREIRE, 2001), sua tese, Paulo Freire dialoga com ideias de luminares da Educação, como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, mas também de liberais e conservadores que, de forma conseqüente, contribuíram para que se pensasse o Brasil, como Hélio Jaguaribe e Roland Corbisier, ou marxistas do porte de Nélson Werneck Sodr e e Florestan Fernandes, auferindo valiosas lições. Na sua grandeza, Paulo Freire conseguiu conviver de forma respeitosa e harmoniosa com teses de contrários, nunca entendidos como inimigos a serem eliminados, mas ouvidos respeitosamente em suas razões. Na figura 5, temos as conseqüências da antinomia fundamental da atualidade brasileira identificada por Paulo Freire (FREIRE, 2001):

Figura 5: Resultantes da antinomia da atualidade brasileira, segundo FREIRE, em 1959



A figura acima tenta resumir o movimento das consciências da população brasileira, observado um quadro antinômico onde haveriam dois pólos: o primeiro, resultante das linhas típicas do processo histórico brasileiro, desde a colonização do país; o segundo, que apresentava os desdobramentos da emersão do povo na vida pública nacional, em uma era de nacional-desenvolvimentismo. A urbanização crescente, sobretudo após o término da II Guerra Mundial, e o processo de industrialização, mudava a face do país, alterando as suas estruturas econômicas e sociais. Relações de trabalho modernizadas e aumento do mercado interno foram combinadas para plasmar uma revolução nas expectativas de vida da população, nas cidades, mas também no campo.

O aumento de uma massa populacional crítica, e sua pressão pela reforma agrária, pela representatividade política dos trabalhadores, pelo consumo de bens duráveis, pelo acesso à Educação, enfim, pela

participação ativa nas demandas a serem inscritas na agenda pública, contraposta ao reacionarismo das antigas elites fundiárias, sócias minoritárias do capital internacional. Líderes populistas, falando não por delegação do povo, mas por transferência de suas responsabilidades, que se sabia, inalienáveis, prosperavam. Derrotado em sua tese de concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (FREIRE, 1959), o professor Paulo Freire voltou-se aos seus projetos em benefício dos oprimidos.

No início dos anos de 1960, Paulo Freire cumpria seus encargos docentes como Professor da Escola de Serviço Social da Universidade de Pernambuco (atual UFPE). Em uma aula da turma do primeiro ano de Pedagogia, resolveu mostrar às suas alunas uma revista da UNESCO (FERNANDES; TERRA, 1994), onde era descrito um método de alfabetização de adultos realizado com ajuda de recursos audiovisuais. O experimento era franco-africano, e havia sido realizado por um padre haitiano.

Como era de se prever, a classe manifestou grande interesse, e assim, Freire trouxe um aparelho projetor, bem como algumas transparências desenhadas em papel vegetal, por seu assistente, um aluno de medicina, militante no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, que desenvolvia um método de alfabetização com uma turma noturna de adultos tiradores de areia do rio Capibaribe. O salão paroquial da Igreja Nossa Senhora da Saúde, localizada no Poço da Panela, próxima à moradia dos Alunos, servia então como sala de aula. À época, Paulo Freire era o Diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco. O método de alfabetização parecia responder, com exigência de poucos recursos, aos desafios daquele tempo. As alunas em questão, e o Professor Paulo Freire identificaram nesses quesitos uma grande oportunidade, no que hoje conhecemos por método Paulo Freire.

O método oferecia inauditas possibilidades e exigia reduzidos recursos para um projeto de educação de base. São bastante conhecidas as experiências dos programas de educação popular no início da década de 1960, como o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Igreja Católica; o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP); a Campanha de Pé no chão, também se aprende a ler, Natal/RN (BEISIEGEL, 1995). Porém, o método do professor Paulo Freire fora testado e avaliado como solução aos problemas continentais do analfabetismo, conforme preconizava a Carta de Punta Del Este. Paulo Freire foi convidado a

coordenar o Programa Nacional de Alfabetização do governo do presidente João Goulart (COSTA, 2021). Trabalhadores, computados em cifras de milhões, seriam incorporados na condição de novos eleitores no processo consciente de decisão – lembremos que o alistamento eleitoral era vedado aos analfabetos – *pari passu* à redução que seria cada vez mais crescente, do universo de analfabetos.

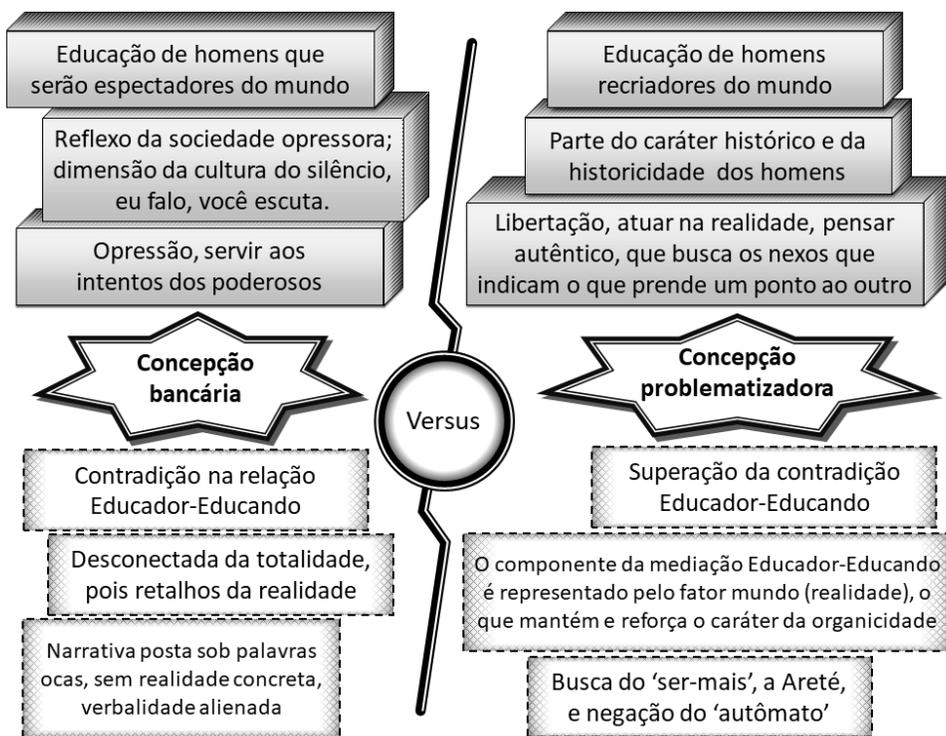
A reação não se fez por esperar. Na madrugada de 31 de março de 1964, um golpe militar apoiado por setores conservadores da sociedade civil, e impulsionado financeira e logisticamente por alianças espúrias do capital internacional, sob o beneplácito do governo norte-americano, ganhou as ruas das principais cidades brasileiras. O Programa Nacional de Alfabetização foi uma das primeiras vítimas desse rompimento institucional. O que tanto amedrontava as forças reacionárias? Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO, 1981) nos oferece algumas pistas. Em primeiro lugar, o método Paulo Freire não visava somente a alfabetizar, mas a libertar, propondo a criação e a transformação, re-humanizando aqueles que haviam sido deserdados do mundo. Era uma forma criativa de educar, e não de ‘ensinar’, no sentido de tentar a ‘domesticação’ do indivíduo.

Um dos pressupostos do método – voltado como sabemos para o ensino de Adultos – seria a idéia de que ninguém educa ninguém, e ninguém se educa sozinho. A educação face ao método Paulo Freire deveria então ser um ato coletivo, solidário, amoroso, e conforme esse último sentimento, não poderia ser imposto. O método cumpria etapas pedagógicas – seguimos a Carlos Rodrigues Brandão (BRANDÃO, 1981), e iniciava pelo levantamento do universo vocabular. O objetivo imediato era a obtenção dos vocábulos mais utilizados pela população local, considerados mais adequados para uso na alfabetização. Reuniões eram então aproveitadas para pesquisa, tais como rezas, festas, assembléias de sindicato. Reduziam-se ao máximo a distância entre os pesquisadores e os pesquisados, a quem eram dadas vez e voz. Enfim, o mundo da comunidade era revelado em temas e palavras geradoras. O material do método, em evidência, as fichas de cultura, podiam ser criadas na própria, e pela própria comunidade. O trabalho se completava nos círculos de cultura, uma inovação semântica para substituir a palavra sala de aula. Como podemos perceber, um método carregado nas fortes cores da organicidade.

Assim, para Paulo Freire, a liberdade, resultante da palavra e das ações, é uma conquista, e não uma doação. Por seu turno, a estética

freireana inspirada na relação seminalmente hegeliana do senhor-escravo é fundamentalmente dialética, sua práxis é libertadora, e é nessa busca incessante pela liberdade que ela se retroalimenta para compreender e intervir na realidade, de forma precisa e orgânica, com vistas a superar as contradições, e realizar o parto que dará à luz o homem novo. Esse temática acompanha Paulo Freire ao longo da sua Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1978). Observemos a figura 6, abaixo:

Figura 6: A concepção bancária contraposta à concepção problematizadora de Educação



Em suma, numa de suas mais conhecidas obras, recorro novamente à Pedagogia do Oprimido, na qual se inspirou a figura acima, Paulo Freire (FREIRE, 1978) se aproxima de Karl Marx, grande humanista como Freire, para defender, com base nos Manuscritos Econômicos-Filosóficos (MARX, 2010), o pertencimento do homem em relação aos frutos do seu trabalho, ao mesmo passo que realça a liberdade humana face a esses produtos. E mais, se apropria da sabedoria de líderes revolucionários como Mao-Tsé-Tung e Ernesto “Che” Guevara, que, no calor da hora, souberam se posicionar em relação às necessidades de seus povos.

Do “Grande Timoneiro da Revolução Chinesa”, extrai a correspondência que deve existir entre a visão de mundo das massas urbanas ou camponesas na incidência das ações dos projetos revolucionários. Quanto ao “Che” caberia mencionar, é citado em segunda mão por Paulo Freire, no que frisava que um autêntico revolucionário correria o risco de parecer ridículo, caso não fosse guiado por grandes sentimentos de amor. Caberia lembrar que é com uma poética declaração de amor aos *esfarrapados do Mundo*, que Freire iniciou sua paradigmática obra Pedagogia do Oprimido.

Considerações finais

Iniciamos nossa investigação tomando o princípio da organicidade para inquirir a relação mantida entre a Educação e as sociedades, com atenção aos momentos considerados axiais a uma mirada decolonial mantida em nosso presente, intentando esboçar uma perspectiva que pudesse ser articulada à Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, interpelamos tempos primevos da tradição educativa ocidental, no que elegemos a Grécia da Antiguidade, onde atenção especial foi dedicada aos poemas homéricos e ao teatro, composições que resistiram por milênios, e que hodiernamente ainda assinalam modelos válidos de posicionamento no mundo.

As contribuições de Jean-Jacques Rousseau, por sua vez, oferecem a visada sobre a Antiguidade, ao mesmo tempo que proporcionam acesso à contemporaneidade, por sua estreita vinculação entre a política e a formação do indivíduo que atuará na polis moderna. Porém, esse indivíduo – o Emílio – não é mais o cidadão ateniense ou espartano que vive à

maneira simbiótica em relação à sua polis, dado que foram estabelecidas funções que o preservam dos trágicos destinos daqueles antigos, apesar de encerrá-lo nos encargos familiares e paternos, em uma afetividade de foro íntimo, enquanto preceptor dos próprios filhos.

O recurso à natureza ao qual Emílio deve parte da sua formação representaria assim uma reserva de opções, caso a sociedade não se re-encontrasse à espécie de elo perdido que Rousseau procura oferecer com o seu Contrato Social. Em todo caso, já adulto, o Emílio não seria um exilado dos tesouros da civilização, pelas sugestões contidas no último livro do tratado educativo que lhe é homônimo.

Por sua vez, Karl Marx nos oferece de acordo com a metáfora que propomos, a segunda volta do parafuso na Modernidade, pois se J.-J. Rousseau havia atualizado a formação do cidadão, o ‘corifeu da filosofia crítica’ veio oferecer uma realidade desnuda de ilusões em relação às promessas da dupla revolução do século XVIII. Ao vincular a necessidade da Educação como condição *sine qua non* à libertação da classe trabalhadora, Karl Marx emancipou a humanidade, inclusos os dominados e os dominantes, das amputações que conduzem à unilateralidade do indivíduo, formulando um programa educativo que transita com habilidade, rumo à omnilateralidade, ao mediar trabalho intelectual e manual.

Cabe ressaltar que os gregos da Antiguidade, na fronteira entre o Ocidente e o Oriente acolheram as conquistas do espírito de diferentes povos, alteridade hoje reputada como um dos componentes do seu sucesso. Rousseau apontou para esse valor, ao elevar, ainda que com boa dose de romantismo, as virtudes e conhecimentos de civilizações localizadas fora do espaço europeu. Karl Marx, de certa forma, aproximou as populações de todos os continentes, com preeminência para aqueles que se encontravam alheios aos espaços de determinação do poder, apontando para a necessidade de uma drástica alteração nas relações de produção, o proletariado – Marx falará no seu Manifesto de 1848, ‘proletários de todo o mundo, uni-vos’ – deveria assumir o protagonismo das ações.

Foi sob a inspiração desses luminares que Paulo Freire surgiu, no bojo de um processo histórico que continha – sob o discurso nacional-desenvolvimentista levado a efeito no Brasil, sobretudo ao término da Segunda Guerra Mundial – de forma acessória, mas nem por isso menos importante, a indeclinável tarefa de resolução da antinomia fundamental entre a inexperiência democrática que permeava a população brasileira,

pelo histórico autoritário e patriarcal, cuja continuidade não era autorizada pela emersão do povo na vida nacional.

Para Paulo Freire, esse adiado protagonismo do homem comum na agenda pública não surge como um pesadelo do surgimento do ‘monstro da lagoa brasileira’ que povoava os piores pesadelos da crônica conservadora do início do século XX. Pois para Freire, a tônica do desenvolvimento somente faria sentido se acompanhada pela formação de uma consciência transitivo-crítica, peça fundamental à democracia.

Paulo Freire mantém afinidade com o que havia de melhor na herança das formas do pensamento educacional, conforme viemos pontuando. Assim ele não rompeu com os cânones que afinal, se revelaram transhistóricos, deles se apropriando de forma dialética, cujas marcas fundamentais seriam a organicidade, o diálogo, a autenticidade, a historicidade, e o compromisso com os saberes daqueles que respeitosa e solidariamente identificou como sendo os ‘esfarrapados do mundo’.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação social brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (dir.). **História Geral da Civilização Brasileira**. O Brasil Republicano. T.III, v. 4. Economia e Cultura (1930-1964). 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995, p. 381-416.

BOTTOMORE, Tom (org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo. Paulo Freire e o Programa Nacional de Alfabetização: populismo e cultura popular em uma era de nacional-desenvolvimentismo. In: COSTA, Antonio Carlos Figueiredo (org.). **Para sempre Paulo Freire**. Contagem: Escola Cidadã, 2021, p. 120 -150.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança: o método Paulo Freire (política e pedagogia na experiência de Angicos)**. São Paulo: Ática, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERBI, Antonello. **O Novo Mundo: história de uma polêmica (1750-1900)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. 4.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

LAWRENCE, Elizabeth S. **As origens e a evolução da Educação Moderna**. Lisboa: Ulisseia, *s.d.*

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3.ed. Campinas: Alínea, 2017.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: Edusp, 1969.

MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais (perspectivas latino-americanas)**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-130.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: de Spinoza a Kant**. 3.ed. São Paulo: Paulus, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Difusão Europeia, 1968.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Unb, 2001.

Capítulo 6

Dizer-se: Paulo Freire e a escrita autobiográfica feminina negra na EJA

Maria Marlete de Souza
Míria Gomes de Oliveira

Uma vez, visitamos o Círculo Cultural numa vila de pescadores chamada Monte Mário. Eles tinham como palavra geradora, o termo **bonito**, o nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo da cidadezinha com sua vegetação, casas típicas, barcos de pesca no mar, e um pescador segurando um bonito. Os aprendizes estavam olhando para essa codificação em silêncio. Quatro deles se levantaram juntos repentinamente, como se estivessem combinado previamente em fazê-lo, e foram até a parede onde a codificação estava pendurada. Então foram para a janela e olharam para fora. Entreolharam-se como se tivessem surpresos, e, olhando de novo a codificação disseram: “Isto é Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação estes participantes puderam atingir alguma distância do seu mundo e começaram a reconhecê-lo melhor. No círculo cultural naquela tarde, eles tiveram uma experiência diferente. Eles quebraram sua intimidade estreita com Monte Mário e, como sujeitos observadores, puseram-se face a face com o mundo de sua existência. (FREIRE e MACEDO, 1987. p. 67-68)

DIZER-SE: o ensino da escrita literária e autobiográfica no PROEMJA/ UFMG

O ato de *dizer-se* através de códigos escritos que tragam em si mesmos contextos identitários perpassa a obra de Paulo Freire como ensinamento fundante do processo de aquisição da escrita e da leitura. Assim como os habitantes de Monte Mário, a proposta de escrita autobiográfica⁷¹ no primeiro ano da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (PROEMJA/CP-UFMG) nos anos de 2018 e 2019 foi construída em meio a momentos de tomada de consciência e de ressignificação de si, mediada pelas obras das autoras Conceição Evaristo (2017) e Carolina Maria de Jesus (2000). Por isso, nomeamos as mulheres desta pesquisa com o pseudônimo de *Carolinas*.

Ao ocuparem o lugar de fala por tantas vezes (de)negado na sociedade grafocêntrica global, ou melhor, ao assumirem a autoria de suas próprias vidas, dez mulheres (*Carolinas*) com idades entre 41 e 81 anos se engajaram em um processo dialético em que, a compreensão do funcionamento da escrita autobiográfica acendeu luzes da memória e reatribuiu sentidos às experiências de vida. Através da produção textual autobiográfica, percebemos questões relacionadas à raça, gênero e classe social na tessitura do texto e, em meio a marcas identitárias do *ser feminino*. Dessa forma, apresentaremos um recorte interseccional sobre o processo de ensino/aprendizagem da escrita/leitura literárias por mulheres do PROEMJA-CP/UFMG.

⁷¹ A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos: subjetividade e memória. Pesquisa de Mestrado do Promestre/FAE/UFMG, realizada junto aos Educandos e Educandas do Centro Pedagógico/UFMG, por Maria Marlete de Souza sob orientação da Professora Miria Gomes de Oliveira.

Mulheres da Educação de Jovens e Adultos: um recorte interseccional

Segundo dados revelados pelas NAÇÕES UNIDAS (2010, p.19), em cada três adultos que não sabem ler nem escrever no mundo, dois são do sexo feminino. Esses dados são retificados pelo grande número de mulheres matriculadas na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos também no Brasil. Para além dos números, cabe-nos perguntar: quem são essas mulheres? Certamente, pessoas que não tiveram a oportunidade de completar sua escolaridade no Ensino Fundamental e Médio na infância e adolescência. Jovens, adultas, idosas, em sua maioria preta ou parda, conforme dados da PNAD contínua de 2018, donas-de-casa e responsáveis pelo trabalho doméstico das elites econômicas, mulheres que tiveram seus direitos básicos negados, que lutam por eles e trazem consigo trajetórias, saberes, experiências e dúvidas, em meio à vontade de aprender a ler e escrever como um ato de liberdade. O processo de ensino/aprendizagem do gênero textual *autobiografia* revelou-se, assim, como um ato de DIZER-SE, de resignificação das opressões de raça, classe e gênero através da escrita autobiográfica. As educandas da EJA identificaram, na linguagem e na literatura, uma forma de compartilhar o que está dentro de si, em uma espécie de denúncia e desabafo por meio de seus textos autobiográficos. Nesse sentido, a educação na vida destas mulheres significa aprender a DIZER-SE e refletir sobre a própria trajetória de vida.

As mulheres negras constituem um grupo importante da EJA no Brasil, caracterizando-se como um público predominante na escola. Tomamos assim o conceito de interseccionalidade (CRENSHAW:2002), já que ele permite a compreensão da dinâmica das conexões entre dois ou mais eixos de subordinação. Em especial, nosso recorte tem como escopo as relações de exclusão econômica estruturadas pelo racismo que permeiam as mulheres do PROEMJA-CP/UFGM. Abordamos a escrita feminina, entendendo o preconceito racial enquanto produtor das desigualdades naturalizadas na vida social, mas que, na realidade, são estruturadas em função da cor da pele e das manifestações culturais da população negra brasileira.

Os textos autobiográficos produzidos pelas mulheres-estudantes do PROEMJA-CP/UFGM e o questionário sociocultural e de práticas de leitura/escrita apontam marcadores de diferença que impossibilitam o

acesso a direitos universais, incluindo a educação básica. Para além das especificidades dos sujeitos da EJA, elas buscam trilhar caminhos para enfrentar as diversas opressões estruturais, ancoradas na sobreposição desses marcadores de diferença e buscam sair do *não lugar* atribuído a elas, marcado desde a infância até a vida adulta. Após cuidar da família e com os filhos crescidos, estas mulheres voltam para a escola em busca de valores atribuídos ao mundo da escrita, objetivando a conclusão do Ensino Médio, fazer faculdade e ter uma profissão socialmente valorizada.

De acordo com pesquisa do IBGE, referente aos dados de 2018, 11,3 milhões de pessoas no Brasil (6,8% da população) com 15 anos ou mais são analfabetas. Desse total, 9,1% são pretos ou pardos enquanto a taxa de analfabetos de pessoas brancas é de 3,9%. O número de analfabetos está concentrado na região Nordeste seguido do Norte (7,98%), Centro Oeste (5,40%), Sudeste (3,47%) e Sul (3,63%). Do total de analfabetos divulgados, 6,6% são mulheres, enquanto que 7,0% são do sexo masculino. Os números levantados no PROEMJA-CP/UFGM corroboram esta pesquisa, pois mostram um número significativo de mulheres que após criarem os filhos e cuidarem da família, retomam o percurso escolar com o objetivo de aprender a ler e escrever, de adquirirem autonomia e o exercício de sua liberdade para além das demandas familiares. Esses dados nos levam a pensar no quadro de exclusão da mulher na educação escolar brasileira. Sobre isso, relata Carolina 1:

Tudo ia muito bem até que aos dezessete anos engravidei e conseqüentemente, parei de estudar para cuidar da minha filha. Em 2010, com cinquenta e quatro anos, retomei meus estudos. (Carolina 1 - 62 anos)

As questões de gênero, cor/raça e classe social marcam as subjetividades de cada uma delas e apresentam-se de forma significativa em suas escritas autobiográficas.

De acordo com Ferraro (2010), as variáveis gênero, cor/raça, em relação à educação, obedecem a uma lógica distinta. A partir de 1960, a desigualdade entre homens e mulheres se inverte (inversão de hiato de gênero); as mulheres superam os homens em número na escola. Por outro lado, a desigualdade de raça/cor se mantém constante (aproximadamente

dois anos de estudos) da população negra com relação à branca (FERRARO, 2010, pp. 513-514). O referido autor enfatiza, ainda, que existe uma relação direta com as questões sociais, de gênero e raça/cor.

No caso das mulheres negras, há um duplo enfrentamento das desigualdades no que se refere às questões de gênero (sua relação frente ao homem) e raça (frente às mulheres brancas). Esse enfrentamento, aos poucos, mostra que é preciso resistir para mudar as estruturas racistas presentes nas instituições brasileiras.

Segundo Conceição EVARISTO (2016), apesar das condições adversas que as mulheres negras vêm enfrentando, “elas têm e tiveram papel importante na formação da identidade brasileira, empreendendo lutas contra o racismo e o desmascaramento do mito da democracia racial, além de atrair interesses de outros segmentos da sociedade civil organizada (p. 109).

Nos últimos anos, esse enfrentamento vem ocorrendo em várias frentes contra a violência doméstica e ao racismo, bem como a luta pelo direito e acesso ao ensino público de qualidade. De acordo com GOMES (2011), assistimos atualmente no Brasil, a articulação da comunidade negra organizada pela implementação de políticas e práticas educacionais específicas para a comunidade negra, como as Políticas de Ações Afirmativas, reivindicando acesso à educação, saúde, trabalho, etc. (p. 89). Ainda segundo a autora, “o movimento negro trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política, para o debate público e para as práticas e currículos escolares da educação básica, da universidade e também da EJA.” (GOMES, 2011, p. 90).

Diante dos dados apresentados, constatamos que não há como pesquisar os sujeitos da EJA no Brasil sem trilhar os caminhos das desigualdades de classe, de gênero e raça. São questões que caminham juntas e, por isso, constituem a condição perversa reservada às mulheres negras na sociedade do capital. O perfil sociocultural traçado a partir de questionário e as histórias de vida contadas em textos autobiográficos, reiteram os dados do IBGE em relação às educandas do PROEMJA: mulheres, em sua grande maioria, negras podres que interromperam os estudos, ou não frequentam a escola para cuidar dos filhos, além de todo trabalho doméstico.

Freire (1979), ao falar sobre a importância da alfabetização, declara que seu ponto mais exato seja, talvez, "aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-

se, historicizar-se". Na medida em que o sujeito se vê como testemunha de sua própria história, ele constrói uma consciência reflexiva e se torna responsável por ela. Mais ainda, se torna consciente dos seus direitos para "aprender a dizer a sua própria palavra, seu mundo, sua história na qual se sabe autor" (FREIRE, 1979, p. 4). Assim, também, podemos dizer que no processo de aprendizagem da escrita de si, mediado pela leitura das obras autobiográficas de Carolina Maria de Jesus e de Conceição Evaristo, as educandas se engajaram, em um processo de afirmação identitária, fazendo viva e cheia de significados a palavra traçada para representar cada experiência vivida.

Se um dos caminhos para a liberdade é a educação, para as educandas da EJA, a escola é, também, realização e superação. Essa liberdade, que segundo Freire "é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz". (FREIRE, 1979, p. 35). Assim Carolina 2 afirma em seu texto:

Quero seguir em frente e por isso voltei a estudar aos 57 anos. Quando aprendi a ler, percebi o quanto a leitura mudou a minha vida. Aprender a ler e escrever foram uma experiência única para mim, pois uma pessoa que não sabe ler nem escrever é comparada a uma pessoa que não enxerga. Os dois estão com a escrita nas mãos, mas não entende nada. (Carolina 2 - 57 anos)

A conscientização da opressão é o fator primordial para a busca da liberdade. A opressão se enfraquece na medida em que práticas educacionais conscientizadoras possibilitam ao sujeito libertar-se, trazendo oportunidade de resignificar e libertar-se da opressão. "Quem, melhor que o oprimido, 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?" (FREIRE 1979, P. 32). Parafraseando Freire, podemos indagar: quem melhor que as autoras Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus para nos exemplificar, com suas histórias de vida marcadas pela pobreza, opressão e insubmissão?

A escrita autobiográfica no PROEMJA-CP/UFMG: escrevivências

“Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade...”

Paulo Freire

O ensino de línguas baseado em gêneros textuais e discursivos ganhou destaque nas metodologias de ensino de línguas a partir das orientações dos PCNs já nos anos de 1990: para além do ensino da gramática em si mesma, o discurso, as condições de produção, a estrutura de um gênero textual, passam a fazer parte do ensino da leitura e da escrita. Como encontramos nos PCNs: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”(BRASIL, 1998, p. 21). Dessa forma, o gênero textual *autobiografia* foi tomado por se tratar de uma escrita de cunho íntimo e caráter subjetivo, focada no sujeito. Um escrita que levassem nossas educandas a fazerem uma reflexão sobre suas próprias vidas.

No contato com as obras de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, nossas educandas viram retratas suas trajetórias de vidas, abrindo um campo afetivo de solidariedade e identificação no processo de leitura literária e a valorização das histórias que têm para contar. Os textos apresentam a linguagem comum ao grupo e, ao mesmo tempo, a singularidade de cada uma dessas mulheres.

O tipo de processo utilizado no ato da leitura depende, segundo Kato (1986) de uma série de condições, tais como do grau de maturidade do sujeito como leitor; do nível de complexidade do texto; do objetivo da leitura; do grau de conhecimento prévio do assunto tratado e do estilo individual do leitor. No ato da leitura, o leitor se depara com inúmeros

gêneros padronizados e específicos que exigirá diferentes tipos de habilidades.

Philippe LEJEUNE (2008) define autobiografia como "... narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade." (p.14). Considerando-se a diversidade de gêneros textuais que retratam a *escrita de si*, como por exemplo, biografias, autobiografias, romances autobiográficos, autoficção, autobiografias ficcionais etc., torna-se difícil distinguir de forma objetiva as diferentes formas de autobiográficas possíveis. Segundo o autor, para que haja o chamado *pacto autobiográfico* é necessário que esteja presente no texto a reunião das seguintes categorias: escrita em prosa, que o tema seja referente à vida individual, que haja marca da identidade do narrador e do personagem e que seja uma narrativa retrospectiva. Quem é esse *eu* que fala? Ou quem diz algo sobre *mim*? A construção do texto autobiográfico é marcada pelo uso do pronome em primeira pessoa *eu*, identificando aquele que fala, marcando sua identidade enquanto sujeito da enunciação e do enunciado. No capítulo *A autobiografia dos que não escrevem*, LEJEUNE (2008) declara:

Escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O "silêncio" das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres. Contudo, há cerca de 10 anos, uma nota técnica, a dos relatos de vida coletados pelo gravador e publicado em formato de livro, coloca à disposição do público a voz de camponeses, artesãos e operários. A "palavra é dada" a eles - ou seja, tomada deles para ser transformada em escrita. (p. 113)

Historicamente, as mulheres tiveram acesso à escrita tardiamente, pois somente os homens gozavam desse direito. Norma Telles (2004) afirma que, no século XIX europeu, a vida das mulheres burguesas se resumia em cuidar do lar, e a escrita era uma atividade muito controlada. Quando possível, a leitura era vigiada e

censuradas assim como os assuntos liberados tinham que pertencer a um conjunto de temas predeterminados e aceitos pela sociedade da época. Portanto, sendo as produções literárias, no século XIX, dominadas pelos homens, as mulheres, para se livrarem da crítica e da opinião pública, assinavam seus escritos com pseudônimo masculino.

No caso específico das práticas e textos literários trazidos à sala de aula de Língua Portuguesa, vale destacar que desde o final do século XIX, as escolas brasileiras têm sido um dos principais contextos que legitimam obras literárias através da ideia de clássicos nos currículos escolares. Ao longo do século XX, a grande maioria da produção literária foi escrita por homens brancos de alta classe.

O sistema escolar acumula, ainda, a exclusão escolar da população negra. É importante lembrar que, a lei de educação n. 1, de 1837 e o Decreto nº15 de 1839 (BRASIL, 1837, art. 3º), dispunha que “os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” estavam proibidos de frequentar escola pública. Em 1879, cai o veto mas o racismo segue coagindo a pessoal e emocionalmente os estudantes negros. A partir de 1911, a implantação de realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, garantem a exclusão da população negras em escolas públicas.

Os escritos autobiográficos das educandas do PROEMJA-CP/UFMG trazem as marcas do peso de cada fator de exclusão. Mais: a escrita representa, por um lado, a denúncia da opressão ainda guardada na memória e, por outro, a oportunidade de DIZER-SE e de ressignificar fatos vivenciados e a partir do tempo presente. Momentos em que percebem que o mérito não é algo subjetivo mas em diálogo com as condições sociais da sociedade em que está inserido.

Os textos elaborados pelas educandas da EJA deixam ver o *eu*, citado por Lejeune (2008), ao mostrarem o caminho percorrido pelas autoras e apresentarem suas *escrevivências* de um campo discursivo comum, através de uma linguagem comum ao grupo. São mulheres negras que, mais do que escrever suas autobiografias, querem contar suas trajetórias como protagonistas e autoras a partir de suas perspectivas de vida. Como nos ensina Conceição Evaristo, sobre o ato de escrever vivências:

A base desse conceito atual traz como fundamento uma escrita que representa o coletivo... de mulheres. Não é que os homens não possam trabalhar com isso. A mola propulsora disso é quando eu penso em mulheres, quando eu penso também na condição étnica. Não é que as pessoas brancas não possam criar suas escrituras, criam, entende, não é isso que eu estou dizendo. Mas eu quero dizer é que tem aí atrás dessa fala, desse conceito essa imagem histórica [...] e também é um conceito que ele nasce chamando o coletivo, eu não digo a minha escrita, eu digo a nossa escrita. Então tem também essa ideia de coletivo, dimensão do coletivo. Um coletivo que está ali no centro da cena, estão as mulheres negras. (EVARISTO, 2019).

Ao darem visibilidade às suas histórias, lançam mão de memórias, criam um senso de coletivo e trazem novas interpretações e significados à luz do tempo presente. Os textos representam, ainda, a possibilidade de denúncia da opressão. Para estas mulheres-educandas, o acesso ao mundo da escrita, tão negado em suas trajetórias, se torna, também, um processo de ressignificação das experiências vividas ao longo dos anos.

Nesse processo, destaca-se o papel do professor-mediador. Transitar entre a linguagem oral informal e a língua padrão, apontando para outras modalidades e práticas de leitura e escrita, amplia a aquisição da escrita padrão. De acordo com Oliveira, 2014:

Professores politicamente comprometidos criam espaços na educação formal para fazer da educação uma prática de liberdade porque acreditam ser esta a tarefa mais importante da escola. O mesmo contexto social que foi utilizado para fazer da aprendizagem da escrita uma forma de escravização (OLSON, 1997) passa a ser um contexto subversivo e libertário (FREIRE, 1983). (p.582)

O compromisso subversivo e libertário está no centro da mediação do conhecimento trazido pelo professor, fazendo das práticas de leitura e escrita o lugar de conscientização das exclusões de raça e gênero. A escolha das obras literárias e a organização do currículo, exerce grande influência nas práticas de leitura e escrita dos educandos e educandas. Por isso, a importância da Lei 10.639/03, ao garantir a inclusão da Literatura, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação. A lei abre caminhos para a discussão da diversidade étnico-racial brasileira em contextos escolares, ampliando momentos de tomada de consciência sobre as peculiaridades do racismo *à brasileira*.

Os textos autobiográficos apresentados pelas educandas da EJA apontam para o fato de que, mesmo estando em outros espaços e em outros tempos, a memória construída ao longo dos anos mantém viva a trajetória percorrida por cada uma durante todo esse tempo e, mostram que, mesmo passando por situações de racismo e dificuldades financeiras, elas acreditam na educação e na reconstrução de uma vida melhor ao retomarem o percurso escolar.

É recorrente, nos textos, a negação do direito à educação relacionada ao casamento e à necessidade de sustento da casa. Além das questões socioeconômicas, a questão de gênero é um marcador de diferença no que se refere à maternidade como dever exclusivo das mulheres, conforme relata Carolina 3:

Comecei a trabalhar aos doze anos, mas o trabalho começou a atrapalhar meus estudos. Como se não bastasse, arrumei um namorado, o que atrapalhou mais ainda a situação. Após algum tempo de namoro, engravidei, e conseqüentemente tive que parar com os estudos. (Carolina 3 - 41 anos)

Por se tratar de uma escrita autobiográfica, os verbos estão no passado, lugar que marcou momentos de muitas dificuldades e exclusão social, mas é um passado que tem muita importância na vida dessas mulheres. Esse passado é trazido, via memória, para ressignificar o que já foi, contrastar o presente com o que virá no futuro e registrá-lo no papel. Junto aos saberes adquiridos ao longo da vida, a escrita autobiográfica é o lugar de entender-se, considerando os aspectos sociais, políticos, econômicos, de gênero e raça.

Podemos observar, por meio das narrativas, a superação das dificuldades enfrentadas pelas educandas, cujos textos estão permeados por questões sociais, políticas e econômicas em que a pobreza leva ao abandono da escola para lutar pela sobrevivência. A questão de gênero é um marcador de diferença no que se refere à maternidade como dever exclusivo das mulheres conforme trechos do texto de Carolina 4 abaixo:

Tenho 54 anos, nasci em 22 de maio de 1964, filha de uma família muito pobre. Comecei a estudar aos sete anos de idade e aos dez, não pude continuar os estudos, pois precisava cuidar dos meus irmãos menores em casa. Assim, praticamente não tive infância, pois depois de certo tempo me casei e tive dois filhos /.../. Com a criação dos filhos, minha situação ficou mais complicada, e parei de pensar nos estudos e dediquei-me somente às atividades do lar. (Trecho do texto escrito pela educanda Carolina 4 – 57 anos).

Percebemos que, nesse processo de DIZER sobre si, a personagem-autora olha para trás, projeta o seu *eu* no passado e, volta ao presente. Os relatos produzidos pelas educandas da EJA são como clarões lançados por uma lanterna suspensa sobre o tempo passado, ressignificando o presente. A lanterna, metaforicamente, reflete e apresenta um retrato da vida vivida e revivida através dos textos autobiográficos. Apontar a lanterna para o passado não é uma tarefa muito difícil. Difícil mesmo é acompanhar o trajeto da luz e se deter em cada clarão, cujas marcas foram redesenhadas pelo tempo. Os clarões lançados sobre a fome, a dor, a pobreza, a falta, a solidão e a tristeza trouxeram lágrimas à sala de aula. É preciso lembrar-se da lanterna empenhada no processo de construção da escrita pois, ao separar-se dela, inevitavelmente, nossas escritoras voltam ao presente.

Há uma relação muito forte e coesa entre autor e obra quando se trabalha com um texto autobiográfico, não ficcional. Nele, a escrita traz traços identitários e estilo próprio de cada mulher-escritora. Na produção de sentidos, observamos aspectos singulares de cada educanda, por um lado e, por outro, uma linha em comum entre os textos de autoria negra feminina e os textos autobiográficos que trazem o sofrimento vivenciado ao longo do tempo. Trata-se de uma escrita de reflexões interiores,

buscada, muitas vezes, na alma e trazida para a superfície junto com um sentimento duplo de tristeza e superação.

Escrever a autobiografia é uma chance de voltar ao passado e trazê-lo, via memória, ao presente. É dizer o passado a partir da luz do presente. É importante ressaltar que as educandas da EJA se posicionam, através da escrita, sobre o tempo passado com a linguagem dos conhecimentos que têm no presente e com perspectivas de futuro. Assim, Carolina 5 escreveu:

Eu sou de uma família humilde, meus pais eram agricultores e moramos na zona rural do estado de Sergipe. Éramos doze irmãos e eu tinha que olhar as crianças para minha mãe ajudar na lavoura. A escola era muito longe e não tinha transporte para as crianças [...]. Hoje faz quatro anos que eu estudo na Educação de Jovens e Adultos. Com a ajuda de Deus quero terminar meus estudos. (Carolina 5 - 68 anos)

A escrita de Carolina 5 apresenta vários fatores que se cruzam no processo de exclusão de classe e gênero: negação do direito à educação na infância e na adolescência, o trabalho infantil, exclusão geográfica, negação do direito à escola pela falta de transporte escolar e dificuldades financeiras. O fato de serem crianças nascidas no campo em famílias de baixa renda interveio em seus processos de escolarização levando à interrupção da vida escolar.

Outra questão importante observada nos textos autobiográficos é o valor social da leitura e da escrita. Estar no PROEMJA é uma inserção no mundo da escrita e, com isso, uma possibilidade de vir a ter uma profissão, encontrar um emprego melhor, fazer uma faculdade, como Carolina 6 afirma em seu texto:

Quero seguir em frente e por isso voltei a estudar aos 57 anos. Quando aprendi a ler, percebi o quanto a leitura mudou a minha vida. Aprender a ler e escrever foi uma experiência única para mim, pois uma pessoa que não sabe ler nem escrever é comparada a uma pessoa que não enxerga. Os dois estão com a escrita nas mãos, mas não entende nada. (Carolina 6 - 61 anos)

A metáfora do analfabeto como um cego em nossa sociedade conota o papel dado ao mundo da escrita na perspectiva de *Carolina* 6. A leitura é percebida como a responsável por tirá-la do mundo da cegueira, modificando sua vida, ainda que esse fato não implique necessariamente em ascensão econômica. Para ela, estudar é seguir em frente, sugerindo atraso daqueles que não seguem, que permanecem à margem.

Lembrar-se do passado, contar sua própria história e registrá-la no papel, após todo processo de leitura e discussão de obras de autoria negra tornou-se uma espécie de denúncia, de afirmação e um desabafo. No depoimento de **Carolina** 7, recortamos:

Nunca frequentamos a escola, pois minha mãe nunca nos mandou para lá e também não tínhamos cadernos nem lápis para escrever. Um dia minha irmã me chamou pra gente ir para a escola, mas nós não tínhamos material escolar como as outras crianças. Assim, íamos lá somente para merendar e não conseguimos aprender nada porque não havia nenhum tipo de incentivo. Saímos da escola sem aprender nem mesmo o B.A.BA. (Carolina 1 – 65 anos).

A busca por uma escola que possibilite a inclusão e permanência de meninas e mulheres negras

Segundo Freire, quando os oprimidos descobrem quem é o opressor eles se engajam na luta contra a opressão em busca de sua libertação; passam a crer em si mesmos e superam sua “convivência” com o regime opressor (Freire, 1979, p. 56).

Pode ser considerada como um caminho por essa *libertação*, visando mudanças no patriarcado capitalista opressor que as exclui.

Considerações Finais

A análise das autobiografias de mulheres do PROEMJA-CP/UFMG contribui para uma melhor compreensão do universo feminino na medida

em que abre espaço para a tomada de consciência sobre as opressões a elas impostas, restituindo a elas o direito de DIZER-SE. A constituição identitária presente nos textos autobiográficos se interligam às questões de gênero, quando envolvem separação, morte ou abandono do companheiro, a dedicação à criação dos filhos e às atividades domésticas; de classe, quando remetem às mudanças frequentes de domicílio em busca de melhores condições de vida, à fome e à pobreza, quando deixam a escola para trabalhar e contribuir com o sustento da família, reafirmando a divisão social entre trabalho intelectual e braçal. Dessa forma, as autobiografias denunciam também as formas de exclusão oficializadas pelo estado brasileiro e legitimadas pela escola.

O machismo opressor e a desvalorização do trabalho doméstico intervieram diretamente na escolarização de nossas Carolinas. As dificuldades encontradas são muitas: a gravidez precoce, o assédio moral, a violência simbólica até chegar à violência doméstica física que caracteriza toda relação abusiva.

As educandas da EJA, no momento presente, têm consciência dos fatos passados, relatam seus problemas e emitem opinião crítica e as formas de resistência encontradas para chegarem ao ensino médio. Parecem tomar consciência da opressão instalada no meio em que viveram ao passo em que se voltam para esse passado sofrido ressignificado. Retomando FREIRE (1979) "...é fundamental, então que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora". (P.37). Ao tomarem consciência das forças opressoras do sistema social em que vivem através do texto literário, a situação de opressão do passado é vista de forma crítica, levando à ressignificação dos fatos ao seu redor no momento atual como uma marca de superação e vitória.

Nesses cem anos de Paulo Freire, precisamos repensar sobre a "educação bancária" ainda muito presente nas escolas brasileiras e pensar em uma educação "libertadora e problematizadora" na luta contra o racismo, o machismo e a miséria. Buscamos com a escrita autobiográfica contribuir para essas reflexões, lançando mão da lanterna da memória como caminho para a ressignificação de processos de exclusão sofridos por estudantes da EJA.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais Curriculares- Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental - língua portuguesa.** Brasília – MEC, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 17/12/2019.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 10(1), 171-188, 2002.

EVARISTO, Conceição. O entrecruzar das margens – gênero e etnia: Apontamento sobre a mulher negra na sociedade brasileira. In: **A escritora Afro-Brasileira: Ativismo e Arte Literária**, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Poemas de recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERRARO, Alceu Ravello. **Escolarização no Brasil:** articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. Educação e Pesquisa, UFRGS, v. 36, n. 2, mai/ago. 2010, pag. 505 - 526. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a06v36n2.pdf>. Acesso em 13/02/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Nilma Lino. Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. G. de C., GOMES, N.L. (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: autêntica, 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo:** Diário de uma favelada. São Paulo: Ática. 2000.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

LEJEUNE, Philippe, **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Interação, utopia e a construção de uma escola inclusiva. **Alfa**, São Paulo, 58 (3): 571-591 2014.

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188644>. Acesso em 14/11/2019.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas e escrituras. In. **História das mulheres no Brasil**. DEL PRIORE, Mary (org.). 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 401-442.

Maria Marlete de Souza - e-mail: marletedesouza@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
<http://orcid.org/0000-0003-3749-9557>

Míria Gomes de Oliveira - e-mail: miriagomes@hotmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-2237-8499>

Capítulo 7

A Pedagogia do Oprimido e a Práxis Revolucionária Africana: 1960- 1980⁷²

Orlando Daniel Chemane

Resumo

Paulo Freire quando escreveu o seu livro *Pedagogia do Oprimido* muitos países africanos acediam as suas independências e outros lutavam contra o colonizador nos seus territórios. Lendo a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e acompanhando a práxis revolucionária dos movimentos de libertação africanos, sobretudo dos países que estiveram sob dominação de Portugal, descobre-se ideias, práticas, daquela entranhadas nesta, daí perguntarmos que relações podemos estabelecer entre a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire e a práxis revolucionária africana? É objetivo deste trabalho compreender como as duas pedagogias dialogam e, para isso, usamos a *Pedagogia do Oprimido* como pretexto para lermos a Práxis revolucionária Africana no seu percurso, denúncia e anúncio. A nossa constatação é a de que as duas pedagogias se encontram e dialogam pela sua história comum, a sua ousadia de reconquista da sua humanidade, com radicalidade e forte clareza política.

Palavras-chaves: Paulo Freire; Pedagogia do Oprimido; Práxis Revolucionária Africana.

⁷² Este artigo possui elementos contidos na minha tese de doutorado

Abstract

Paulo Freire when he wrote his book *Pedagogy of the Oppressed* many African countries acceded to their independence and others fought against the colonizer in their territories. Reading Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* and accompanying the revolutionary praxis of the African liberation movements, especially of the countries that were under the domination of Portugal, we discover ideas, practices, that anchored in this, so we ask, what relations can we establish between *Pedagogy of the Oppressed* by Paulo Freire and the African revolutionary praxis? Therefore, it is the purpose of this work to understand how the two pedagogies dialogue and, for this, we use the *Pedagogy of the Oppressed* as a pretext to read the African Revolutionary Praxis in its course, denunciation and announcement. Our observation is that the two pedagogies meet and dialogue for their common history, their daring to reconquer their humanity, with radical and strong political clarity.

Keywords: Paulo Freire; Pedagogy of the Oppressed; African Revolutionary Praxis.

Introdução

Paulo Freire (PF) escreveu *Pedagogia do Oprimido* (PO) na altura em que muitos países africanos conquistavam as suas Independências ou alguns movimentos de libertação deste continente lutavam pela sua autodeterminação. Pode-se afirmar, mesmo que provisoriamente, que Paulo Freire foi inspirado, em parte, para escrever o seu livro, pelos movimentos independentistas africanos e que estes, por sua vez, foram, pelo menos em alguns aspectos, influenciados pela sua pedagogia. Não foi um mero acaso PF ter sido convidado por alguns destes movimentos, destacando-se os dos países que estiveram sob dominação de Portugal, a prestar-lhes assessoria durante os seus processos revolucionários ou depois das Independências.

O presente artigo pretende compreender o diálogo que se pode estabelecer entre a PO de PF e a práxis revolucionária africana (PRA) dos anos 1960 e 1970. Durante este período efervescente da vida política africana e não só, políticos e intelectuais africanos questionavam o seu *Ser Menos* e muitas vezes puseram o seu problema em seus escritos, em termos de oprimido/opressor como fê-lo, por exemplo, o político e ativista sul-africano Steve BiKo⁷³ que considerou que ser negro não era questão da cor da pele e sim uma atitude mental rumo a emancipação – no nosso entender, oprimido. Por outro lado, a parte nevrálgica da obra *Pedagogia do Oprimido* é influenciada por pensadores africanos e a sua repercussão foi imediata no continente negro, tendo dado suporte em muito aquilo que eles vinham fazendo empiricamente. Daí a pergunta: que relação podemos estabelecer entre a PO de PF a PRA?

Consideramos PRA todas as ideias e práticas pedagógicas revolucionárias assumidas pelos movimentos de libertação africanos nos processos de mobilização, organização e luta pelas Independências dos seus países, durante as décadas de 1960 e 1970. Essa práxis pedagógica tanto podemos encontrar nos documentos de trabalho dos movimentos libertadores, quanto nos discursos das lideranças revolucionárias. E a PO seria aquela definida pelo próprio PF como sendo a que se destina à

⁷³ <http://www.sahistory.org.za/archive/definition-black-consciousness-bantu-stephen-biko-december-1971-south-africa>. Acesso em 07 Jun. 2018

reflexão sobre as condições concretas de opressão. Esta tanto pode ser a simples prática pedagógica como o próprio livro *Pedagogia do Oprimido*.

A nossa ideia é que a PO encontrou eco na PRA pela sua capacidade de denúncia de um sistema social desumano e o anúncio de esperança para todos os homens e mulheres da terra. Com efeito, alguns autores tinham dado já indicação de que a *Pedagogia do Oprimido* tinha significado, em PF, maior radicalidade do seu pensamento (PAIVA, 2000; SCOCUGLIA, 1999), por um lado. Por outro, autores há que já consideraram que a *Pedagogia do Oprimido* não só tinha sido a denúncia de opressão, como ecoava uma mensagem bíblica de libertação (SEMERARO, 2009, p. 20): terá sido talvez por isso que o próprio PF afirmara que a *Pedagogia do Oprimido* se destinava aos homens e mulheres radicais quer marxista ou cristãos (FREIRE, 2014b). O que pretendemos acrescentar é que a PO se entrelaça com a PRA pelas mesmas circunstâncias históricas em que ambas estiveram envolvidas, como pela crítica ao mesmo sistema, bem como pela mesma ânsia de libertação.

Para demonstrarmos a nossa cogitação, num primeiro momento, tomamos como pretexto a obra *Pedagogia do Oprimido* para seguirmos o que o próprio autor teceu sobre as condições e circunstância da sua concepção (FREIRE, 2014a) e comparamos com as histórias dos revolucionários africanos. No segundo momento, usamos a PO como chave para ilustrarmos as aplicações das ideias da PO ou as coincidências entre esta e a PRA. Iniciamos a nossa abordagem com a história da PO, que se parece com a dos revolucionários africanos.

As Histórias da Pedagogia do Oprimido e da Práxis Revolucionária Africana

No seu livro, *Pedagogia da Esperança*, PF dá-nos a conhecer as condições e contexto em que foi criado o seu livro PO, no que descobrimos semelhanças, paralelismos e coincidências com o que motivou os libertadores africanos a criarem e a fazerem parte dos movimentos de libertação.

Tais como PF, os africanos foram marcados pela escravidão que se abateu sobre os seus povos levados, primeiro, para a Ásia e, depois, para a Europa e América. Os combatentes pela liberdade do continente africano viveram na pele o colonialismo e, por isso, dedicaram boa parte da sua juventude lutando contra ele. Portanto, como Brasil, a África sofreu a escravidão e o colonialismo.

A maioria dos africanos, durante a sua infância, experimentou a fome, como aconteceu com o educador brasileiro (FREIRE, 1994). Eles também tiveram como seus primeiros quadros negros o chão e seus gizes, gravetos de mangueiras, cajueiros e outras árvores. As suas brincadeiras foram iguais às de PF: caçar pássaros, jogar futebol, empinar papagaios, colher frutas em quintais e roças alheios (FREIRE, 1994).

Muitos jovens dos movimentos de libertação dos anos 60 e 70 só conseguiram prosseguir com seus estudos pós-primários, graças à bondade de algumas pessoas que com eles se solidarizaram, como aconteceu com PF para a continuidade dos estudos no Colégio Oswaldo Cruz. A solidariedade com os jovens africanos aconteceu, por exemplo, com Nelson Mandela para ir ao liceu ou estudar em Fort Hare ou com Eduardo Mndlane para conseguir estudar em Lemane, na África do Sul, ou em Oberlin e Northwestein, nos EUA.

Boa parte dos líderes africanos teve influência religiosa, como foi o caso de Eduardo Mondlane, educado na Missão Suíça (igreja presbiteriana); Nelson Mandlane, na igreja metodista wejeliana; Samora Machel na igreja católica. A sua formação intelectual passou pela fenomenologia, pelo personalismo e, no fim, pelo marxismo.

Muito cedo os nacionalistas africanos tiveram uma vida cívica ativa. Amílcar Cabral, Marcelino dos Santos, Agostinho Neto e Lúcio Lara são alguns dos jovens africanos dos anos 50 e 60 do século passado que

agitaram a Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa. Eduardo Mondlane criou em 1949 o Núcleo dos Estudantes Secundários de Moçambique (NESAM). Paulo Freire criou o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Como PF, alguns dos líderes africanos tiveram o que se pode considerar de origem pequeno-burguês, pelo menos, do ponto de vista de ideias. Já na vida adulta, tanto os fundadores dos movimentos de libertação africanos dos países colonizados por Portugal, como o autor da PO defendiam a transformação radical das sociedades, e a maior parte deles pretendia a construção de Estados socialistas. O líder tanzaniano Julius Nyerere foi o autor de UJAMAA, um socialismo baseado no comunitarismo africano.

A PO foi escrita no exílio e, as revoluções africanas, por sua vez, tiveram como bases para a sua atuação países de empréstimo, como a Tanzânia para a FRELIMO⁷⁴; o Senegal para o PAIGC⁷⁵; a Zâmbia para o caso do MPLA⁷⁶.

Mas a PO de PF encontrou-se com as revoluções africanas especialmente na sua assunção da condição de oprimido que veio a sustentar-se de forma nada casual em obras africanas como as de Alberti Memmi⁷⁷ e Frantz Fanon⁷⁸. Por isso, PF foi rapidamente conhecido nos movimentos de libertação e, em seguida, convidado pelos seus líderes a contribuir, como veremos à frente.

⁷⁴ FRELIMO: Frente de Libertação de Moçambique

⁷⁵ PAIGC: Partido para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde

⁷⁶ MPLA: Movimento Popular de Libertação de Angola

⁷⁷ MEMMI, Albert. Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2007

⁷⁸ FANON, Franz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1968

A Pedagogia do Oprimido nos Movimentos de Libertação Africanos

PF é conhecido pelos guerrilheiros africanos já nos meados dos anos 1960. Como afirma Pepetela, ex-guerrilheiro do MPLA, ele familiarizou-se com as ideias de Paulo Freire a partir de 1965, com os primeiros brasileiros que chegaram na Argélia para o exílio (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Na procura de melhores caminhos para pôr em marcha uma educação revolucionária para as crianças e jovens que chegavam do interior de Angola, Pepetela pôde ler, pelas descrições feitas pelo escritor e político angolano, o livro *A Educação como Prática da Liberdade*, cujas ideias aprofundadas fizeram a *Pedagogia do Oprimido*.

As ideias de PF serviram de suporte aos educadores das matas angolanas e dos Centros de Instrução Revolucionária (CIR) nos países de empréstimo, como no Congo Brazzavile, Zâmbia e Guiné Conacri. Lúcio Lara, outro ex-guerrilheiro do MPLA, diz ter entrado em contato com as ideias de PF nos recuados anos 1960, durante o processo de educação nas zonas libertadas.⁷⁹ Afirma ter encontrado no educador brasileiro pensamento que coincidia com a sua prática e que, por isso, serviu de guia, nesses tempos, para as suas “aventuras pedagógicas” nas escolas, no interior de Angola e nos países vizinhos, onde o MPLA mantinha escolas e os CIR que atendiam as populações que chegavam àqueles países, idos do interior do país (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 128):

Ele [PF] era uma espécie de guia para nós, porque as teorias dele davam certo. Estavam de acordo, inteiramente de acordo com o nosso pensamento da prática. Por isso é que depois ele fala dessa conversa quando nos encontramos. Era uma espécie de encontro de um teórico que a gente conhecia de nome e que apreciávamos e inspirava-nos. Ele não conhecia a nossa realidade, mas teoricamente comentava os pontos e ideias que nós tínhamos (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 128).

⁷⁹ Áreas libertadas ou espaços geográficos que eram reconquista do colonialismo

PF voltou a se encontrar com Lúcio Lara e outros guerrilheiros angolanos em Kitwe, na Zâmbia, a caminho da Tanzânia, provavelmente em 1970. Nesse encontro, segundo ele próprio conta (FREIRE, 2014a; FREIRE; MACEDO, 1990) juntos assistiram filmes, conversaram sobre o decurso da guerra e da educação que o MPLA oferecia às populações e o seu papel na libertação do país africano (nas zonas libertadas).

No início dos anos 70, PF fez algumas viagens para Tanzânia levado pela PO para apoiar na alfabetização e para trabalhar na Universidade de Dar-Es-Salam. Numa das ocasiões ele proferiu uma palestra, no departamento de Educação de Adultos daquela instituição de ensino superior, sobre a sua metodologia, mais concretamente em relação ao trabalho de campo.

Foi por ocasião de uma das suas visitas a Dar-es-Salam, em 1972, que um membro do governo tanzaniano pediu a PF para conhecer o setor da educação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Segundo o próprio Freire conta (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 46), avistou-se na cidade tanzaniana com a Janet Mondlane, viúva do primeiro presidente da FRELIMO, Eduardo Mondlane. Ele tivera contatos também com o então chefe do departamento da Educação da FRELIMO, Eduardo Coloma, e com alguns professores moçambicanos e estrangeiros. Freire (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 46), afirma que teve com os membros da FRELIMO conversa sobre educação e seu papel na libertação do país.

Durante o seu contato com o pessoal da FRELIMO houve entendimento de Freire orientar um seminário de capacitação, em Bagamoyo (Tanzânia), de alfabetizadores que estavam a ser preparados para atuar no interior de Moçambique. Segundo dados a que tivemos acesso, o referido seminário culminou com a produção de um livro de alfabetização com base nas ideias de PF:

Em meados de 1972, Paulo Freire veio para Bagamoyo e esteve connosco a dar um seminário sobre a alfabetização. Foi um seminário de vários dias – não sabemos o número exacto de dias nem datas exatas, porque perdemos os nossos cadernos de apontamentos. Mas temos algumas referências em

cartas que na altura escrevemos a familiares e amigos. Depois do seminário com Paulo Freire, um grupo de professores da escola elaborou um livro de alfabetização⁸⁰.

Posteriormente, houve troca de correspondência entre o Sr. Baldwin Sjollema, do Conselho Mundial das Igrejas, e Eduardo Coloma, da FRELIMA⁸¹. Eles tentavam acertar mais uma viagem de Freire às bases da FRELIMO para mais uma capacitação. Na sua missiva, Coloma, expressa a sua satisfação de ter mais uma vez o educador brasileiro com eles, porque, segundo ele, o encontro anterior não tinha sido suficiente.

Paulo Freire esteve em São Tomé e Príncipe (STP) a convite da então ministra dos negócios estrangeiros daquele país africano, Maria Amorim (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 85), depois de sua Independência. O educador brasileiro foi para STP já como assessor do governo. Durante este período em que o educador pernambucano trabalhou com os governos africanos, levou consigo a PO como poderemos ver, ainda que brevemente, a seguir.

Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido na África

Paulo Freire quando foi convidado a assessorar os governos africanos levou consigo, sem dúvidas, a PO. Não falamos desta como livro, mas como prática pedagógica. Ao lermos os seus escritos africanos, apercebemo-nos numa ação cultural destinada ao enfrentamento da opressão. PF começa, ele mesmo, por se assumir como oprimido: “Como homem do Terceiro Mundo, como educador com este mundo comprometido, outra não pode ser a minha posição senão a de oferecer a contribuição mínima que possamos dar ao povo da Guiné-Bissau”, como está escrito na capa do seu livro *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 2011a, sp). Ele explica que ao prestar serviços para os governos africanos o fazia

⁸⁰ Entrevista via e-mail concedida por Jan Drasma, dos Países Baixos, um ex-professor das escolas da FRELIMO durante a guerra, a quem agradecemos imensamente.

⁸¹ Cartas gentilmente cedidas pelo Prof. Jan Drasma a quem muito agradecemos

não como um técnico frio, mas como alguém que concordava com as políticas dos respectivos governos e que, por isso, estava nessas nações como militante engajado numa certa luta (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2014b).

Na Guiné-Bissau, por exemplo, vimo-lo conceber e organizar a entrada para esse país seguindo passos que evitavam tudo o que se pudesse parecer com invasão cultural. Ele recorre ao diálogo para se relacionar com o governo e o povo guineenses, em que nos demonstra de forma inequívoca que este é algo muito profundo e que ele inicia mesmo com a procura das palavras geradoras. No país africano não mergulhou na prática pela prática, nem chegou com rasgados conhecimentos com vista à transformação da realidade africana.

A primeira das suas preocupações foi a sua preparação e a da sua equipe do IDAC para tentar contribuir. Ele começou por estudar a realidade guineense, procurando conhecer a sua História, a sua cultura, o que já tinha sido feito e o que se estava a fazer em matérias da educação e, mais concretamente, da alfabetização (FREIRE, 2011a). Depois que começou a atuar, procurou ser parte dos guineenses e das suas preocupações.

Na sua primeira visita à Guiné, PF divide as suas atividades em dois momentos principais: nomeadamente o primeiro, o da análise e, o segundo, da síntese (FREIRE, 2011a). No primeiro, ele se dispôs a encontrar-se e a ouvir tanto os diferentes Comissariados da Educação, o governo, bem como as populações, os militares, os alfabetizadores, alfabetizandos, dirigentes políticos, etc. Visitou as antigas zonas libertadas para se aperceber das lições que os aldeões tinham tirado da revolução, bem como o que pensavam da reconstrução nacional. Enquanto efetuava essas visitas, ele e a sua equipe iam fazendo anotações de toda índole, sobre a vida quotidiana das populações, o processo de alfabetização, a vida militar, a militância, o cultivo da terra, etc. De quando em quando, ele, a sua equipe do IDAC e os dirigentes nacionais trocavam impressões sobre o que viam e ouviam. Os dados colhidos e as suas reflexões eram enriquecidos com as informações mais diversas, dentre elas o que liam, por exemplo, da imprensa, como o jornal *Nô Pintcha*⁸².

No fim, participaram na reunião de trabalho do Comissariado da Educação, onde foi feita a reflexão sobre o trabalho realizado no período

⁸² *Nô Pintcha*: jornal diário que circulava na altura na Guiné-Bissau

da presença do IDAC. Neste encontro, a realidade cindida (FREIRE, 2011a), segundo Freire, foi sendo vista como uma totalidade, visão do todo que vinha ocorrendo ao longo da etapa anterior (p. 59). No encontro com a equipa nacional, o IDAC aproveitava para ter a percepção dos nacionais sobre o que tinha sido observado. No fim, Freire e sua equipe faziam o ponto de situação considerando o que tinham recolhido no terreno e o que ouviram da equipe técnica dos guineenses. Freire chama atenção que neste momento eles também falaram, não tendo se limitado a colher dados dos nacionais: deixavam as suas opiniões sinceras sobre o que achavam do que estava decorrendo na alfabetização e na educação em geral.

Em outro registo da experiência de assessor no continente africano, Freire escreve sobre a sua presença num círculo de cultura de São Tomé e Príncipe (FREIRE, 2011b, p. 57). O círculo de cultura, segundo ele, estava num povoado chamado Monte Mário e, na sessão, a palavra geradora era bonito, nome de um peixe comum em Monte Mário, e tinha como codificação um desenho de Monte Mário com a sua vegetação, o rio e um pescador carregando um bonito.

Conta Freire que, de repente, quatro alfabetizandos levantaram e aproximaram-se do desenho e, ao mesmo, tempo desataram a gritar “é Monte Mário”, e afirmaram surpreendidos que afinal a sua aldeia era como eles a viam naquele momento na imagem e que “não sabiam”. A admiração dos aldeões era o despertar da curiosidade, atitude necessária para uma educação problematizadora. Os alfabetizandos tomavam distância da sua realidade cotidiana e poderiam nomeá-la, como questioná-la.

Como explica Freire (2011b, p. 58), a *emersão* da realidade vivida é importante para o processo de alfabetização e fundamental ainda para a fase posterior da pós-alfabetização. Na primeira etapa

o que se pretende ainda não é uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima; estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objecto a ser conhecido. É exactamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objecto a ser conhecido (FREIRE, 2011b, p. 58)

Para Freire (2011b), esta relação não existe enquanto o alfabetizando for tomado como objeto da sua aprendizagem. A PO de PF e a PRA encontram-se, entre outros aspectos, sobretudo na preocupação de devolver o protagonismo na história aos oprimidos, isto é, torná-los sujeitos. A seguir, mostramos como as ideias da PO, consciente ou inconscientemente, estiveram presentes na PRA.

A Práxis Revolucionária Africana e as Ideias de Paulo Freire

Consciente ou inconscientemente os movimentos de libertação nacional africanos, muitas vezes, tiveram ideias e ações que estavam na PO, como vimos no depoimento de Lúcio Lara. Desde a assunção deles mesmos como oprimidos e a concepção do oprimido, passando pelos dilemas e dinâmicas práticas de experiência da condição de oprimido e do diálogo, até a práxis revolucionária como a colaboração, unidade, organização e síntese cultural. No presente ponto pretendemos trazer um pouco da práxis revolucionária africana que coincide e/ou era baseada na PO.

A condição e a mentalidade de oprimido

Na África, como no mundo, os homens e mulheres fizeram-se problema devido a sua desumanização pelo colonialismo. As suas terras tinham sido partilhadas e conseqüentemente ocupadas, formalmente, sem o seu consentimento, a partir dos finais do século XIX pela trágica conferência de Berlim. Descobriram-se sendo tomados a eles, os seus recursos e o seu tempo, isto é, sendo Menos quando a vocação dos homens e mulheres é Ser Mais (FREIRE, 2014b).

Os africanos compreenderam que era sua tarefa como oprimidos a missão histórica de se libertarem, a si e aos seus colonizadores (opressores): os movimentos de libertação tornaram-se movimentos populares (dos oprimidos) e integraram os que com eles se solidarizavam.

Os oprimidos da África conseguiram entender que só a sua práxis libertadora poderia transformar realmente a situação colonial em que viviam. Portanto, as lutas políticas e armadas que travaram não foram uma mera ação revolucionária, como juntaram a esta a reflexão. Os pais das independências africanas tinham hábito de estudar as situações antes de nelas atuarem, ou a sabedoria que tiravam das suas lutas servia para corrigir ou dirigir sua ação, como podemos ver na entrevista de Eduardo Mondlane a Aquino de Bragança de 1968 (BRAGANÇA; WELLESTEIN, 1971):

É impossível criar-se um Moçambique capitalista, seria ridículo o povo lutar para destruir a estrutura do inimigo e reconstruí-la a favor do inimigo. Seria ridículo já o dissemos várias vezes. Nós vamos criar um sistema económico socialista e há agora uma riqueza de experiências de vários países socialistas e nós vamos estudá-los e aprofunda-los (BRAGANÇA; WELLESTEIN, 1971).

As palavras de Eduardo Mondlane demonstram que os libertadores africanos, mesmo na urgência da luta, não abraçavam, muitas vezes, ideias ou ações sem primeiro as estudar: o que Freire chamou de paciência impaciente (FREIRE, 2011a).

O grande problema, como na PO, era como iriam os colonizados se libertarem, pois que, na sua maioria hospedavam o opressor em si como seres duplos, inautênticos? Como podemos deduzir das palavras que se seguem, de Amílcar Cabral (1978, p. 104):

Quanto ao grupo dos assalariados, comparados ao proletariado europeu sem ser exactamente semelhante, a maioria entra na luta, embora alguns, de mentalidade muito pequeno-burguesa, procurem, pelo contrário, defender as suas pequenas conquistas no seio da sociedade (CABRAL, 1978, p. 104).

Por isso as revoluções foram caracterizadas também por adesões, crises, dissidências e reagrupamentos. Era preciso que se descobrissem hospedeiros do opressor para participarem da elaboração da pedagogia realmente libertadora.

Tinha, por um lado, o povo *imerso* e a pequena burguesia alienada e, do outro, uma liderança e uma parte do povo com uma forte clareza política. Geralmente a pequena burguesia alienada tinha a tendência, dado o seu espírito elitista, de ocupar o lugar do opressor. Assim, diria Amílcar Cabral (1978, p. 144):

Há gente que até tem desprezo pelas suas tribos, gente que já não quer saber disso para nada, que estudou nas Universidades em Lisboa ou Oxford, ou mesmo na capital da sua própria terra, mas que hoje, por causa do acesso da África à Independência, quer mandar, quer ser presidente da República, quer ser Ministro, para poder explorar o seu próprio povo (CABRAL, 1978, p. 144).

Estes oprimidos não conseguiam ver outro modelo de vida senão o do colonizador e, por isso, assaltava o medo da responsabilidade, como se pode divisar ainda das palavras do líder guineense/cabo-verdiano (CABRAL, 1978, p. 146):

Quando, a certa altura, em Bissau, chamei os melhores amigos da minha casa, e lhes disse: «Camaradas, vocês são muito amigos da minha mãe, são meus amigos também, vocês vêm a minha casa, comemos, brincamos, mas a hora da brincadeira acabou, começemos a fazer umas pequenas conversas,» eles responderam - «Sim Senhor». Conversámos, marcámos uma reunião. Mas só vieram um ou dois. Os outros não vieram porque eles pensavam que isso era uma doidice. Se comparamos aquele momento com o momento de hoje, vemos de facto que a criação do PAIGC foi o ponto de partida

para criar na nossa terra, Guiné e Cabo Verde, uma realidade nova (CABRAL, 1978, p. 146).

Por isso a libertação foi um parto difícil, foi um processo que exigiu a radicalidade e uma forte clareza política. A libertação foi parto de um Homem Novo e da Mulher Nova, isto é, um homem e mulher que se libertavam em luta permanente. Para Machel, o Homem Novo seria aquele liberto da mentalidade colonial e de aspectos negativos da tradição africana, como o obscurantismo, a superstição e a interpretação metafísica do mundo: “A tarefa principal no ensino, nos livros de textos e programas, é inculcar em cada um de nós a ideologia avançada, científica, objectiva, colectiva, que nos permite progredir no processo revolucionário” (MACHEL, 1973a, p. 5). Machel levou longe esta ideia que acabou se radicalizando e combatendo até a cultura popular.

Durante as lutas de libertação nacional, os movimentos de libertação iam organizando a vida das populações das regiões que conquistavam do colonialismo, as chamadas zonas libertadas. Nestas áreas, as populações deveriam estar em condições de se defenderem das escaladas do inimigo, como deveriam produzir alimentos, arranjar seu vestuário, educarem-se, ter escolas, recrearem-se, etc. Na ação militar, como na reconstrução nacional, houve necessidade de diálogo.

O Diálogo nos Movimentos de Libertação Africanos

Na PO, o diálogo é o encontro entre homens mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2014b). Na África, durante o processo revolucionário, as lideranças encontraram-se com as massas e com elas pronunciaram o mundo. Nesta parte queremos trazer um pouco do que foi o diálogo nos processos revolucionários africanos.

Como teria dito Eduardo Mondlane (1995), o nacionalismo africano nasceu da vontade coletiva dos povos pertencentes a várias etnias africanas de se libertarem do colonialismo. Ou seja, pode-se afirmar que o diálogo ocorreu sustentado pela experiência comum da dominação colonial de todos os extratos das populações africanas, quer das lideranças, como das

massas populares. Desse modo, o fato de todos terem se descoberto explorados, oprimidos e espoliados facilitou o diálogo.

Pode-se perceber que os vários encontros de aproximação das lideranças entre si, e destas com o povo, foram marcados pela procura de um vocabulário mínimo, sob o qual haveria o diálogo entre os nacionalistas. A vontade comum de libertação levou as palavras geradoras como colonialismo, exploração, humilhação, terra, machamba⁸³, arma, luta, vitória, Independência, unidade, educação, saúde, escola, criança, mulher, etc.

O diálogo aconteceu através de uma linguagem de transformação. Os diferentes grupos envolvidos na revolução foram dialogando à medida que transformavam a realidade. A compreensão, a ampliação e o aprofundamento dos conceitos, palavras e a gramática, decorreram das tarefas da luta, da organização da vida dos territórios que eram reconquistados e na construção e afirmação da identidade nacional. O diálogo punha em perspectiva dialética a cultura étnica/tribal do povo e a cultura urbana e moderna da liderança. Ambos os grupos iam se universalizando, o primeiro elevando sua humanidade do local para o universal e o segundo reencontrando-se com a sua particularidade e se universalizando cada vez mais (CABRAL, sd).

A linguagem também foi de luta. O diálogo que ocorria no processo de transformação ontológica e histórica dos homens nas décadas de 50 e 60 na África era acompanhado, no resgate da dignidade daquele povo, pela luta política e armada levada a cabo pelos movimentos de libertação e não só. O diálogo foi realizado com a recuperação dos territórios perdidos, da humanidade e da mentalidade corrompida e/ou alienada pela ideologia colonial. Por isso, foi deflagrada uma guerra que era um verdadeiro anúncio⁸⁴.

⁸³ Roça

⁸⁴ A guerra foi o último recurso que os povos africanos dos países colonizados por Portugal encontraram para se libertarem depois de esgotados os esforços de convencer aquele país europeu a conceder pacificamente as Independências àqueles territórios.

O nosso povo hoje sente bem que a luta é sua de fato, não só porque são os seus filhos que têm as armas nas mãos, não só porque são os seus filhos que vão estudar para se formarem como quadros, enfermeiros, médicos, engenheiros, agentes técnicos, etc., não só porque são os seus filhos que dirigem, mas também porque, mesmo nas tabancas, os milicianos ou a população pegaram naquela coisa principal que simboliza a nossa luta: a arma (CABRAL, p. 100).

O diálogo foi de amor. Os libertadores africanos fizeram esforço, tanto quanto lhes foi possível, de desencadear uma guerra, que não era de ódio, mas sim de amor pelo povo e de humanização do próprio opressor (colonizador):

Os prisioneiros de guerra têm uma importância política para nós. Devemos tratá-los bem. Através deles, podemos obter informações sobre o inimigo. Devemos educá-los, tanto quanto possível; e, de acordo com os nossos interesses, pô-los, eventualmente, em liberdade (FRELIMO, 1968).

O diálogo foi igualmente de esperança. A luta foi um processo que trazia ao povo nela envolvido a esperança de dias melhores. Por isso podemos encontrar nos vários discursos dos libertadores o otimismo e a promessa da liberdade. Ainda durante a guerra, a FRELIMO dava esperança: “Amanhã, após a libertação, criaremos as condições necessárias para que todo o povo se instrua, acabaremos de vez com o peso do analfabetismo e da incultura, para melhor fazermos progredir o nosso país” (PAIGC, 1962 *apud* BRAGANÇA; WELLESTEIN, 1978, p. 177).

A dinâmica da própria luta indicava o rumo que deveria tomar o diálogo, ao mesmo tempo que a reflexão guiava a vontade. Dentro dos movimentos a luta foi possível graças à colaboração, à unidade, organização e síntese cultural.

Colaboração, unidade, organização e síntese cultural

O diálogo funda a colaboração (FREIRE, 2014, p. 230), esta que é o encontro entre os homens e mulheres para a pronúncia do mundo. Na década de 1960⁸⁵ e 1970 homens e mulheres encontraram-se para denunciar o colonialismos e anunciar um mundo novo para África.

Os africanos encontraram-se nos movimentos de libertação com duas diferenças fundamentais, para além de pertencerem as etnias diferentes, como diria Amílcar Cabral (CABRAL, sd): fazer parte da pequena burguesia africana e ser das massas populares.

A pequena burguesia que maioritariamente dirigia os movimentos de libertação, e as massas populares colaboraram na luta política/armada e na organização da vida das populações nos territórios que eram reconquistados dos colonialistas. A liderança revolucionária foi a responsável pela concepção dos movimentos de libertação e as populações os legitimaram e os sustentaram durante toda a sua vida. Por isso, podemos afirmar que as lideranças permitiram que os movimentos de libertação fossem formais, credíveis e capazes de se relacionarem com o mundo exterior. As massas populares deram vida, dinâmica e perenidade aos mesmos.

Olhando para os documentos oficiais dos movimentos de libertação poderemos depreender a afirmação da igualdade e não discriminação baseada na raça, sexo, etc.: “A FRELIMO é uma organização política constituída por moçambicanos, sem distinção de sexo, de origem étnica, de crença religiosa, ou de lugar de domicílio” como afirmava a FRELIMO no número II dos seus Estatutos de 1962. Qualquer um dos membros poderia ascender a estrutura dirigente e poderia seguir trâmites legais para fazer valer a sua vontade, pelo menos estatutariamente. Por isso, podemos afirmar que existiam condições democráticas mínimas para que todos os membros das organizações colaborassem no processo de luta.

Durante as revoluções houve colaboração, com a liderança a levar o seu conhecimento formal e diversificado sobre o mundo, e as massas a espreitar o seu conhecimento local e do terreno. Na guerra, os que tinham

⁸⁵ É preciso explicar que alguns movimentos africanos dos países que estiveram sob domínio de Portugal foram fundados na segunda metade da década de 1950, como o PAIGC e o MPLA, ambos em 1956

uma formação mais formal e geral ajudaram, por exemplo, os camponeses e operários a conhecer outras ideologias no mundo e a manejar os artefatos modernos da guerra, enquanto os camponeses ajudavam no conhecimento do território, a cultura, os mitos e a canção popular, por exemplo.

O combate ao colonialismo foi feito através da luta armada, bem como pela luta política. Por isso, a escola foi disseminada em várias áreas, tanto para o exército, como para as populações. Ensinava-se a ler e a escrever a palavra e a ler e a escrever o mundo (FREIRE). Ensinava-se a compreender os objetivos da luta, a distinguir o inimigo, que não era, por exemplo, o povo português ou o branco, mas o sistema colonial português e todo o sistema de exploração do homem pelo homem. A orientação dos movimentos de libertação era que o pouco que cada um deles soubesse deveria transmitir aos outros (PAIGC, 1962, *apud* BRAGANÇA; WELLESTEIN, 1978, p.177):

Cada homem do nosso povo deve, tanto quanto lhe seja possível, tentar aumentar a sua experiência e saber. Os que souberem ler, devem o fazer com assiduidade e procurar esclarecer sobre os mais diversos problemas que interessam ao homem de hoje. E, igualmente, sempre que possível, devem auxiliar os companheiros transmitindo-lhes os seus conhecimentos (PAIGC, 1962, *apud* BRAGANÇA; WELLESTEIN, 1978, p.177).

A sede de ambos os grupos pela libertação ajudou a derrubar definitivamente possíveis barreiras entre a liderança e as massas populares.

A unidade foi a maior divisa das lutas de libertação nacional, principalmente pela existência de várias etnias no mesmo território colonizado pelo mesmo colonizador: a conferência de Berlim dividiu a África de forma arbitrária em 1885. Alguns libertadores acreditavam que a experiência comum de dominação abria a possibilidade da unidade (MONDLANE, 1995).

A unidade foi em relação a todos os povos e grupos étnicos dos países colonizados, como entre formações políticas diferentes, como é o caso de Moçambique e Angola, onde já havia diferentes partidos políticos. Foi com as pessoas pertencentes a grupos políticos que tinham dado

mostras, “esporadicamente”, da sua força e existência, como é o caso dos sobreviventes dos massacres de Pidjigiti⁸⁶, na Guiné-Bissau, ou de Moeda⁸⁷ em Moçambique.

Os movimentos de libertação uniram os seus membros com o propósito de vencer a guerra, formar a nação, com consciência das suas diferenças, como em Amílcar Cabral e Eduardo Mondlane: “transformar um conjunto diverso de pessoas, num conjunto bem definido, buscando um caminho (...) qualquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objectivo” (CABRAL, 1978, p. 117), mas alguns movimentos tornaram-se, mais tarde, autoritários, como a FRELIMO, durante a direcção de Samora Machel, e não permitiram a formação de outros partidos depois das Independências.

Mas o discurso da unidade nos movimentos de libertação não foi só em relação a vida interna destes como apelava a unidade de luta dos oprimidos do mundo: “O fenómeno neocolonialista demonstrou-nos que se não deve duvidar da íntima relação que existe entre a nossa luta e a luta da classe operária internacional” (CABRAL, 1978, p. 106). Ou ainda:

Se é verdade, como tudo leva a crer, que existe um imperialismo cujo objectivo é simultaneamente dominar a classe operária mundial e sufocar os movimentos de libertação nacional dos países subdesenvolvidos, devemos ver nele um inimigo comum contra o qual temos de lutar em conjunto. (CABRAL, 1978, p. 106).

Quanto à organização, podemos reparar que os movimentos de libertação enfrentaram o colonialismo de duas formas: uma política e armada e outra educacional. As lideranças demonstraram a coerência entre as suas palavras e ações: “Para que a direcção da luta seja correcta, todos os dirigentes devem estar envolvidos na luta armada. Só assim, seguindo a luta

⁸⁶ Massacre de Pidjigiti: ocorreu quando trabalhadores do porto de Bissau (Guiné-Bissau), estivadores e marinheiro que reivindicavam por um aumento salarial foram violentamente reprimidos pelas autoridades coloniais, tendo se registado cerca de 50 mortos e uma centena de feridos.

⁸⁷ Distrito da provincia de Cabo Delgado, Moçambique. O massacre teve lugar quando um grupo de camponeses se manifestava contra o governo colonial em 1960.

a par e passo poderão resolver todos os problemas complicados que nascem diariamente” (FRELIMO, 1968).

Os movimentos de libertação, a partir dos seus primeiros Congressos, elaboraram Estatutos e Programas que continham os seus objetivos, os direitos e os deveres dos membros, métodos de trabalho, estrutura e organização (MUIUANA, 2006). Quanto aos programas, podemos verificar, por exemplo, que a FRELIMO, em 1962, propôs-se: liquidar o colonialismo português; realizar a unidade de todo o povo moçambicano e mobilizá-lo para a luta de libertação; construir um Moçambique Independente, desenvolvido e próspero, onde o poder pertence ao povo; aplicar uma política externa de solidariedade e cooperação com todos os povos, governos e organizações anticolonialistas e anti-imperialistas (MUIUANA, 2006)

No processo de organização da vida das populações as atenções foram viradas para a produção agrícola, serviços de saúde e de educação. A FRELIMO, por exemplo, no seu II Congresso, determinou o seguinte para o setor da educação:

- a) Acelerar o desenvolvimento das escolas primárias;
- b) Desenvolver o programa de formação de professores primários, a fim de elevar rapidamente o seu número e o seu nível técnico;
- c) Promover uma vasta campanha de alfabetização das massas populares, homens e mulheres, jovens e velhos;
- d) Organizar cursos especiais para a elevação rápida do nível de conhecimento dos militantes;
- e) Encorajar a jovem moçambicana a completar a instrução primária, pelo menos;
- f) Criar centros de produção junto de cada escola, para seu auto abastecimento;

- g) Estabelecer um sistema que permita aos estudantes interromperem temporariamente os estudos para participarem nas campanhas de ensino e de alfabetização;
- h) É dever de todos os estudantes moçambicanos participar, sempre que for necessário, nas várias tarefas da luta de libertação nacional;
- i) Promover o desenvolvimento das escolas de formação política (FRELIMO,1968).

As lutas armadas dos países colonizados por Portugal foram uma verdadeira revolução cultural (MAZULA, 1995), tendo se transformado em ação cultural para a libertação. A cultura étnico/tribal (das massas populares) ou a cultura moderna, às vezes, elitista/colonial (da liderança) converteram-se, de certo modo, em cultura cívica nacional comum. Como disse Amílcar Cabral a luta de libertação nacional foi um fato e um fator cultural, tendo a cultura das massas servido de base para a gesta libertária e a própria cultura se reforçado e metamorfoseado. Mas, em muitos aspetos, a cultura popular foi sufocada, tendo se sobreposto a cultura cívica em relação à cultura étnica/tribal.

A guisa de conclusão

As circunstâncias históricas e biográficas que levaram à elaboração da PO têm muitos pontos em comum com o contexto histórico e as biografias que levaram à criação dos movimentos de libertação da África, daí que estes tenham praticado as ideias da PO mesmo sem o saberem. A publicação da PO demonstrou que o seu autor a tinha construído a partir de uma base empírica muito sólida e que, por isso, a sua existência algures (na África) não passava da confirmação dos seus resultados.

Posteriormente, a PO passou a ser uma parte do embasamento teórico para o trabalho político pedagógico dos movimentos de libertação, daí que estes tenham convidado o educador pernambucano para seu

assessor. A partir desta experiência, a PO, como prática pedagógica, dá um salto da simples transformação das consciências para a transformação da base material. Por isso, pode-se afirmar que a PO e a PRA fecundaram-se mutuamente, passando ambas às etapas qualitativamente novas. Elas não se fertilizaram somente como complementares, ou como simples diferentes, mas como duas realidades que foram submetidas às mesmas circunstâncias históricas particulares, a opressão, e que por isso passaram a ter as mesmas preocupações e as mesmas aspirações: eram *Menos* e queriam *ser Mais*. Daí que, inspirados pelas palavras de Steve Biko, possamos afirmar que condições de opressão, sejam quais forem seus matizes, conduzem a uma atitude mental: a busca da libertação. Os oprimidos da América Latina, ou da África, ou de qualquer outra parte do mundo distinguem-se menos pela sua história, mas mais pelo seu destino comum, o que justifica a necessidade de laços cada vez mais fortes, forjados pelas gerações precedentes, como os jovens dos anos 60.

Referências

BRAGANÇA, Aquino; WELLESSTEIN, Immanuel. **Quem é o inimigo (I)?** Lisboa: Iniciativas editoriais, 1978.

CABRAL, Amílcar. **A Arma da Teoria: Unidade e Luta I.** 2. ed. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CABRAL, Amílcar. **Libertação nacional e cultura.** Disponível em: <http://www.buala.org/pt/mukanda/libertacao-nacional-e-cultura>. Acesso em 29 Set. 2017.

DIPLOMA OFICIAL. **Lei Orgânica do ultramar (Decreto-lei nº 39 666).** Capítulo I: Dos indígenas portugueses e seu estatuto. Ministério do ultramar.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: Registo de uma experiência em Processo.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. O Povo diz a sua Palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe. In: FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014^a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014^b.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1994

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** São Paulo: Paz e Terra, 1990

FRELIMO. **Resoluções do II Congresso.** 1968.

FRELIMO. **Declaração do I Congresso da FRELIMO.** 1962.

MACHEL, Samora. **Educar o homem para vencer a guerra.** FRELIMO. Coleção: Estudos e orientações. Caderno nº 2. 1973a, disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_84116. Acesso em 6 Jul. 2017.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1983.** Maputo. Lisboa: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique.** Maputo, Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1995.

MUIUANE, Armando Pedro. **Datas e documentos históricos da história da FRELIMO:** Cape Town, 2006.

NYERERE, Julius. **Education for Self-Reliance.** Dar-es-Salam. Government Printer, 1967,

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista.** São Paulo: Graal, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas.** 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPE, 1999.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelos Movimentos Populares.** São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

Capítulo 8

ESQUECERAM O corpo fora da escola

Djalma Thürler⁸⁸

Rafael Garcia⁸⁹

Este artigo busca desenvolver uma reflexão acerca da importância da inclusão do ensino das artes cênicas nos currículos formais e nas propostas pedagógicas de ensino e educação brasileiros. Pretende demonstrar como as abordagens somático performativas, presentes nestas metodologias de ensino e pesquisa podem apontar caminhos para o desenvolvimento de propostas e metodologias de ensino mais ativas, criativas e libertárias, que nos possibilitem a superação da educação bancária (FREIRE, 1987) e nos permitam dirimir as inúmeras violências sociais, atitudes autoritárias e opressivas ligadas a preconceitos de ordens diversas, como a homofobia, o racismo e a misoginia, ainda produzidos e reproduzidos nos currículos e projetos político pedagógicos, que conduzem e alicerçam os processos educacionais brasileiros.

Para isso, desenvolveremos uma revisão bibliográfica que articula pensamentos de diversos autores e autoras acerca da urgência da inclusão do corpo nos processos formais de educação, nos planejamentos curriculares e propostas político-pedagógicas e nos modos como são conduzidos os processos de ensino, e aprendizagem nos sistemas de educação formal público brasileiro. Entre estes debates estão a noção de invenção da natureza (SEGATO, 2018); questões referentes à expressão dos desejos e das sexualidades e, por fim, a construção das visualidades simbólicas, representativas das múltiplas identidades presentes nos corredores, pátios e salas de aulas.

⁸⁸ Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (IHAC/UFBA). Pesquisador do NuCus. Salvador. Brasil. djalmathurler@ufba.br

⁸⁹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (IHAC/UFBA), bolsista FAPESB. Integrante da Linha Culturas e Artes do NuCuS. Salvador. Brasil. rafaogarcia@hotmail.com

Assim, na primeira seção, trataremos de questões ligadas à educação, ao corpo, ao gênero e à sexualidade, especialmente a partir de Guacira Lopes Louro (2000; 2010; 2014a; 2014b; 2016), que desenvolve uma visão *queer* de educação no Brasil. Louro estabelece um diálogo com autores clássicos, como Michel Foucault, além de reflexões acerca dos transgressivos e insurgentes movimentos *queer*, que tem como uma de suas expoentes mundiais, a filósofa norte americana Judith Butler.

Na segunda seção, traçaremos um diálogo com Tomaz Tadeu Silva (2004) e suas abordagens acerca das teorias do currículo e suas reflexões, a partir de Pierre Bordieu, ligadas à relação entre a educação e a dominação das classes. Ainda nessa seção, traremos, também, reflexões acerca da pedagogia do oprimido, proposta pelo educador e pensador brasileiro Paulo Freire, destacando suas reverberações libertárias nas teorias sobre educação para a transgressão, desenvolvidas pela feminista negra norte americana bell hooks (1999; 2013), e de suas inter-relações com as causas de gênero, sexualidade e educação no mundo.

Na terceira seção, traremos dos pensamentos de Augusto Boal (2003; 2005; 2007; 2009) e sua proposta nomeada teatro do oprimido, em relação às leituras de Cilene Canda (2009; 2018; 2020) e às provocações de Djalma Thürler (2018; 2019) referentes aos saberes da *desaprendizagens*, que são para o autor potentes dispositivos “estéticos” para refletirmos e buscarmos a produção de novas políticas de subjetivação e lutarmos pela politização das identidades e o culto à convivência com a diferença.

Por fim, tentaremos sugerir caminhos mais libertários para a educação, fomentando a necessidade de abordagens críticas acerca das hegemonias sociais e culturais presentes no modelo capitalista, e ainda refletidas nos modelos educacionais. O intuito é demonstrar como a abordagem somático-performativa, que partilha uma perspectiva mais integralizada do corpo vivo e pulsante, é voltada à “consciência de si”, em experiências colaborativas que podem apontar caminhos alternativos para os processos educacionais, mais libertários e afirmativos das singularidades e das diferenças.

O corpo foi deixado fora da escola

O corpo parece ter ficado fora da escola. Esquecemos ou fomos ensinados a esquecer, desde muito novos, que o corpo também aprende e, para além disso, que a consciência apreende o mundo das coisas a partir, seja de políticas de subjetivação, seja de propriocepções corporais. Guacira Lopes Louro, já há duas décadas, era enfática ao afirmar que

no “sagrado” campo da educação não apenas separamos mente e corpo, mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo [...] No fundo das aparências, estamos nas escolas e universidades, produzindo corpos de conhecimento sem corpo algum. Com exceção da Educação Física, que, aliás, faz do corpo e de seu treinamento, (ou adestramento), o foco central de seu agir (...) e, da Biologia, que tende a descrever o corpo e a sexualidade através de discursos moralistas, médicos, higienistas e patologizantes (...). O corpo parece ser reiteradamente esquecido, para fora da sala, e nos processos de educação. (LOURO, 2000, p.61).

Ainda segundo Louro, “[...] a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes” (LOURO, 2000, p.61). Nesse sentido, todos os processos de escolarização sempre estiveram e, ainda estão, preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, esquadrihar os corpos, em construir e reforçar,

observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem ou se produzem divisões e distinções.

Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças. (LOURO, 2000, p.61).

As reflexões de Louro são amparadas pela obra de Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (1987), em que o autor desenvolve um pensamento acerca das inúmeras estratégias e dispositivos de poder criados ao longo da história ocidental para “esquadrinhar” os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los, visando, com isso, a produção de gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados e dóceis, e para estabelecer os limites possíveis aos comportarmos socialmente esperados de um “cidadão de bem”: hábitos saudáveis, higiênicos, adequados, moralmente dignos, estratégias caracterizadas por Foucault sob o conceito de biopoder, fenômeno que assume múltiplas formas, através das quais os movimentos da medicina moderna, da psiquiatria, da pedagogia e do direito penal passaram a institucionalizar e naturalizar certos saberes/poderes.

Também os gêneros (masculino e feminino) para o filósofo, são dispositivos de poder incididos diretamente sobre os corpos e a escola, com seus instrumentos, o lugar de correção, espaço por excelência das pedagogias preventivas e coercitivas. Isso quer dizer que, os processos de educação, operados nas escolas a partir de pedagogias que reforçam os modos comportamentais convencionados a partir da lógica binária e cisheteronormativa⁹⁰, são dispositivos utilizados não apenas para limitar os corpos sociais de meninos e meninas, mas sobretudo para produzi-los.

Podemos, então, refletir, que o sistema educacional cita e delimita os códigos, os símbolos, as legalidades; delimitam os espaços possíveis para a realização pessoal das experiências individuais de construção das identidades, das corporeidades e das gestualidades dos jovens em formação, pois é na escola que são definidos os limites do que é permitido ou não permitido de ser realizado como experiência de criação de si por esses corpos.

Segundo Louro (2014), no sistema educacional, os olhares dos professores devem estar sempre atentos e afinados, para que sejam capazes

⁹⁰ Espécie de política de subjetivação que procura formatar subjetividades cisgêneras e heterossexuais, a partir de um conjunto bem delimitado de normas, reforços e punições.

de enxergar ao longe, sentir, ouvir, esquadrinhar as paredes, os cabelos e cumprimentos, percorrer corredores e salas, deterem-se nas pessoas, nos gestos, nas roupas, nos modos de se olharem, de se portarem de maneira “normal”. Essa ordem “normal” (SEGATO, 2018) esconde, na verdade, um longo processo de aprendizado cisheteronormativo “através de um aprendizado, eficaz, contínuo e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura, parecem penetrar no sujeito, ao mesmo tempo que estes reagem, e envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades escolarizadas” (LOURO, 2010, p. 61), ou seja, em suas práticas e currículos pedagógicos, a escola continua a agir sobre os corpos a partir da reiteração da norma central, ensinando apenas um modo adequado, legítimo, normal e moral de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, “se afastar deste padrão significa causar desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2010, p.43-44).

Apesar disso, é importante salientar que muitos avanços tem sido conquistados no campo da educação básica, no que se refere às questões ligadas à cisheteronormatividade e, nesse sentido, podemos citar, por exemplo, a crescente repercussão das lutas pela visibilização de temáticas como a questão de gênero e sexualidades; a conquista do direito a utilização do nome social e a multiplicidade das vivências não binárias nos corredores e nas salas de aula. Podemos considerar, também, um expressivo aumento da presença e da afirmação de profissionais da educação que assumiram uma agenda progressista, produzindo conhecimento acadêmico, reflexões e metodologias pedagógicas inclusivas e afirmativas das diferenças. Acompanhamos, ainda, a criação de cursos de formação, educação continuada, graduações, especializações voltadas a educadores das redes públicas de ensino, voltadas diretamente para inclusão e formação de populações LGBT+.

É nessa perspectiva que consideramos que as artes do corpo e da cena, em suas abordagens pedagógicas somático-performativas⁹¹, possibilitam através de suas maneiras técnicas, sensíveis, sensoriais e somáticas e de seus artifícios expressivos, simbólicos, criativos e

⁹¹ Segundo a artista e pesquisadora do corpo e da dança, a professora doutora Ciane Fernandes, da Universidade da Bahia, a Pesquisa Somático-Performativa fundamenta-se na educação somática e na *performance* para criar um arcabouço **das** artes cênicas **para** as artes cênicas, em diálogo ilimitado com outras áreas do conhecimento. A Pesquisa Somático-Performativa insere-se no contexto da Prática como Pesquisa.

emancipatórios, a invenção e a investigação de outros corpos de conhecimento, relação, identidades e identificações. Modos que transcendem os sentidos estabelecidos pela linguagem e seu império da significação. Fundamentos que valorizam os saberes experienciados, somados, corporificados e expressados em procedimentos artísticos de criação, expressão e emancipação.

Pedagogias estranhas ao currículo e a desaprendizagem como princípio para a (de)formação.

Em seu livro *Documentos de Identidade* (2004), onde faz uma introdução às teorias do currículo, o professor doutor Tomaz Tadeu da Silva afirma que

o currículo educacional é sempre o resultado de uma seleção. De um universo mais amplo, de saberes e conhecimentos acumulados, selecionam-se aqueles que precisamente vão formular o currículo. As teorias do currículo, tendo escolhido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar, por que esses conhecimentos foram selecionados. (SILVA, 2004, p.14).

As teorias do currículo, conforme Silva, são as responsáveis pela “dedução” de quais tipos de conhecimentos devem ser considerados importantes, necessários de serem ensinados nas escolas. Assim, para elaborarem os currículos, os teóricos que se dedicam a esses temas partem da idealização, de um tipo de “ser humano modelo” a ser alcançado. Um tipo de pessoa que, historicamente, vem sendo considerada por algum motivo como um ser “ideal”. Mas, uma pergunta pode ser levantada a partir dessa consideração, qual seria o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?

Para Bourdieu (1999), o currículo da escola está baseado na cultura dominante, assim, ele se expressa através da linguagem dominante e é

também transmitido através do código cultural dominante. Conforme o autor, é desse modo que as classes dominantes continuam a fortalecer o seu capital cultural. Isso se dá, pois os saberes hegemônicos são repassados para as crianças das classes dominantes de maneira naturalizada. Ou seja, estes saberes já fazem parte do cotidiano, da realidade destas crianças junto a seus familiares e, por este motivo, são mais comuns e compreensíveis para estas crianças que, pertencentes as essas classes mais instruídas, a partir dessa lógica hegemônica de ensino, já estão mais familiarizadas com estes “privilégios educacionais”.

Por outro lado, afirma Bourdieu, as classes dominadas, não contempladas por estes saberes dominantes em seus ambientes familiares, passam a encarar suas culturas nativas como inferiores, desvalorizadas e, por esse motivo, apresentam maiores dificuldades em compreender os saberes das classes dominantes, pois não conseguem reproduzir de forma familiarizada esses códigos, metodologias e práticas do saber, cotidianos aos espaços privados das classes mais abastadas. É essencialmente a partir dessa reprodução cultural, repetida também nos currículos, que as classes dominantes “(...) mantêm separações, e explorações sociais por classes, da maneira como elas sempre existiram, e ainda perpetuam existir até hoje.” (SILVA, 2004, p.15).

Estas questões agravam-se ainda mais em um país em que as desigualdades predominam e onde a educação pública de qualidade torna-se raro privilégio. Como escreve Cilene Canda (2020),

aos filhos dos pobres, resta uma educação que prive, vete, condene o desejar ir além do ciclo da pobreza historicamente reforçado por práticas, valores e costumes. As práticas escolares, nesse caso, favorecem a formação para a passividade, o silêncio, a obediência; ao passo em que a educação dos filhos das classes abastadas é composta por inúmeros estímulos, linguagens e desafios para aqueles que estão sendo formados para se manter no comando ou para assumir atividades socialmente valorizadas. (CANDA, 2020, p.22).

A partir da citação, podemos observar que, de um lado, há classes sociais privilegiadas no acesso a uma educação de qualidade, enquanto os filhos das classes populares, enfatiza a Candás, aludindo a Paulo Freire: “tendem a ter a sua vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 16). Para emprendermos outras formas possíveis de vida social, a educação necessita de um tipo de formação “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação da sua humanidade roubada”. (FREIRE, 1987, p. 16), por isso, devemos valorizar um tipo de educação que revele as causas sociais, históricas e políticas da realidade da vida.

Neste sentido, faz-se urgente a construção de pedagogias que façam “da opressão e suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17). Além disso, como enfatiza Candás, é importante pautarmos nesse debate, e esta é a mais importante de nossa tarefa, “a educação como motor de mudança social, mais do que mera adaptação do sujeito no mundo” (CANDA, 2020, p. 26). Ainda como pensa Augusto Boal,

a ideia de educação não serve apenas ao indivíduo e à sociedade, mas a uma formação que instigue criticamente os sujeitos rumo à mudança da estrutura injusta, desigual e alienante, construída através de práticas de [...] repressões que sofremos ao sermos ‘educados’ que nos limitam e estreitam nossa capacidade de expressão. As crianças dançam, cantam e pintam [...] eis o natural do desenvolvimento de todo ser em aprendizagem, mas “depois, com a repressão que sofrem na família, na escola, no trabalho, convencem-se de que não são bailarinas, nem cantores, nem pintores. [...] As práticas sociais conservadoras retiram e limitam as linguagens diversas das crianças, mas como contradição, devemos compreender que todos os homens são capazes de fazer tudo aquilo que um homem é capaz de fazer. (*apud* CANDA, 2020, p.26).

Tais considerações de Augusto Boal, segundo Canda, coadunam com o entendimento de Paulo Freire a respeito das repressões e violências vividas cotidianamente nas escolas, “[...] espaços sem vida, sem magia, com desejos silenciados e corpos reprimidos e padronizados com uniformes, com tempos e espaços reduzidos para o convívio entre os jovens, marcados pela ausência ou reprodução de experiências artísticas, marcas sociais da violência material e simbólica, do estigma, do abandono e da opressão” (CANDA, 2020, p. 24).

O que podemos refletir, a partir dessas considerações, é que essa realidade educacional, ainda operada no Brasil, não dá conta da formação complexa e emancipada de sujeitos no contexto social contemporâneo marcado por estes inúmeros desafios políticos e humanísticos. Podemos compreender, também, que educar vai muito além da mera instrução e reprodução. “[...] É necessário que construamos cenários educativos que provoquem o olhar sensível e estético para o aprendizado advindo das experiências corporais no mundo, unindo o inteligível e o sensível nos processos educacionais” (CANDAS 2009, p.24).

Outro fator importante, ligado aos processos de educação dos sentidos, é levantado por bell hooks. Em seu livro *Educando para a Transgressão* (2013), inspirada por Paulo Freire, hooks afirma que, como professores, devemos criar estratégias para gerar a “conscientização” na sala de aula, traduzindo esse termo como “consciência e pensamento crítico”. Neste pensamento, todos alunos e alunas devem ser participantes críticos e ativos dos processos de ensino e aprendizagem, não apenas consumidores passivos de metodologias pré-estabelecidas e depositadas na consciência dos estudantes. Freire (1967) afirma que a educação só poderá ser libertadora quando todos os cidadãos tomarem posse do conhecimento. O trabalho deve ser feito nas práxis, como em uma plantação, onde devemos agir e refletir nosso mundo, a fim de modificá-lo.

Se metodologias de ensino, planejamentos político pedagógicos, teorias da linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação e currículos podem ser vistos, seguramente, enquanto dispositivos de criação, controle e dominação da experiência dos corpos no mundo, a teoria *queer*, na contramão dos antigos pensamentos acerca da educação e do corpo, tem propagado um pensamento que busca compreender a singularidade dos corpos e dos gêneros na contemporaneidade, como modos de viver e formas sociais em constante construção.

Como destaca Silva (2004), não se pode ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, educação, identidade de gênero e poder, e propõe uma radicalização no questionamento da fixidez das identidades. Seu objetivo é complexificar a questão da identidade sexual e, indiretamente, as questões de identidade cultural e social; perturbar a tranquilidade da pretensa normalidade, ainda reproduzida nos processos sociais de ensino e aprendizagem.

A escola, em suas práticas e currículos pedagógicos, continua a agir sobre os corpos a partir da reiteração da norma central, ensinando apenas um modo adequado, legítimo, normal e moral de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade. “Se afastar deste padrão significa causar desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. A burocratização desses saberes serve de parâmetro para a concepção do corpo normal social. Assim, os comportamentos considerados “anormais” são desqualificados “marcados” como sujeitos ilegítimos, imorais ou patológicos.” (LOURO, 2004, p.82).

Neste cenário, algumas perguntas se tornam urgentes, quando refletimos que as normas regulatórias continuam a agir sobre os corpos nos processos de educação, impondo limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade. Por que ainda somos educados para a cisheteronormatividade? Por que não podemos incorporar o corpo na educação? Porque não pensarmos, ou melhor, agirmos, através de outras perspectivas de desaprendizagens? Por que os jovens não podem expressar seu lugar de corpo na escola?

Pois é disso que se trata esse texto, não podemos ignorar que um processo de política de subjetivação vinculado a um jogo político de poder limite os corpos sensíveis, as experiências ininteligíveis, coagindo liberdades, constrangendo identidades. Assim, é de extrema importância desenvolvermos uma crítica aos modos como a escola reproduz as desigualdades sociais, étnicas e de gênero. É urgente dar capacidade e visibilidade às experiências da multiplicidade da sexualidade humana.

As artes do corpo e da cena e os saberes de desaprendizagens

Djalma Thürler (2019), em uma perspectiva ligada aos saberes decoloniais, estudos subalternos, feministas, transfeministas e arruaceiros, entende e nomeia esses enquanto “saberes de desaprendizagem”, isso, por serem esses

saberes insurgentes que fraturam o modelo colonial tornando possível outras formas de produção subjetiva [...] conjunto de saberes e disposições políticas “empreendidos por feministas, gays, lésbicas, negros e negras, ou por sujeitos e grupos que rejeitam rótulos e títulos têm emergido questões, práticas, experiências que ousam subverter modos de vida e noções consagradas” (LOURO, 2012), que desafiam o monopólio de heranças clássicas de verdades únicas, masculinas, heterossexuais e brancas da Ciência e das Artes. (THÜRLER, 2019, p.179, 180).

Segundo Thürler, podemos pensar na potência desses “saberes de desaprendizagens” e nas suas contribuições “estéticas” para refletirmos e buscarmos a produção de novas políticas de subjetivação e a politização da identidade.

A questão que nos desafia consiste em sermos capazes de reconhecer que os “saberes de desaprendizagens” podem ser reconhecidos nas produções artísticas como ações emancipatórias e revides contemporâneos estéticos que fomentam espaços, caminhos de resistência e superação das perspectivas euronortecêntricas de interpretação da realidade brasileira; subsídios fundamentais na reorganização e na reforma do pensamento social e que podem deshierarchicalizar formas sociais dominantes ao ampliar os locais de contestação e a gama de

capacidades sociais necessárias. Desaprender a hierarquizar as diferenças, mas, também, torná-las posições políticas aliadas, com compromisso com a visibilização das identidades subalternizadas (THÜRLER, 2019, p.19).

Como escreveu Boal, o teatro, esse saber de desaprender, é a forma sofisticada de resistência à barbárie. Assim, a arte será sempre esse campo de despertar contra os retrocessos, afinal “contra tudo isso, existe gente que escreve, protesta, pinta, pensa e brada. Existe gente inteligente e criativa nas universidades, no mundo do trabalho, na cidade e no campo, nas artes e nas ciências, na política” (BOAL, 2003, p. 128).

O teatro, de um modo geral, pode ser utilizado na escola como uma arma política e pedagógica, uma vez que “as classes dominantes, permanentemente, tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação (...), mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso, é necessário criar as formas teatrais correspondentes” (BOAL, 2005, p. 11). Neste sentido, é fundamental o manejo dessa arma, que depende do posicionamento dos artistas, dos professores e dos sujeitos, conforme provocava Boal:

Como cidadãos, antes de tudo, como artistas por vocação ou profissão, temos que entender que só através da contracomunicação, da contracultura-de-massas, do contradogmatismo; só a favor do diálogo, da criatividade e da liberdade de produção e transmissão da arte, do pleno e livre exercício das duas formas humanas de pensar, só assim será possível a liberação consciente e solidária dos oprimidos e a criação de uma sociedade democrática (2009, p. 18, 19).

Conforme Boal, a educação pode ser pensada como política, como prática realizada enquanto serviço coletivo à sociedade, mas com foco na pessoa. A educação pode ser pensada como prática social, ela pode estar a serviço da multiplicidade dos sujeitos e da multiculturalidade da sociedade, pois não lida apenas com uma “dimensão subjetiva da formação do ser”,

esta que vem pautando os currículos a partir de um “ser ideal” cisheteronormatizado a ser construído e buscado.

Neste sentido, a educação lida com pessoas reais, com corpos concretos que vivem, desejam, transitam e transam, formam e se formam em uma sociedade real e não idealizada. No pensamento de Boal, o teatro é uma experiência social, portanto, humana, por isso, seu uso não está limitado a atores profissionais; ele é uma ferramenta política do povo, os cidadãos devem se apropriar de meios de produção cultural. O Teatro do Oprimido, pode ser compreendido conforme Canda

como uma prática artística-educativa-política com princípios de uma pedagogia libertadora de base freireana, por isso mesmo dialógica, horizontalizada, prático e criadora. [...] organizada por princípios de luta dos oprimidos e se caracteriza como um conjunto de técnicas e procedimentos cênicos destinados a uma formação não voltada à submissão, mas ao fortalecimento do empoderamento dos meios de produção em favor da vida dos oprimidos. (CANDA, 2020, p.80).

Tanto o teatro quanto a educação podem ser esferas de empoderamento e de emancipação, frente a estes modelos de reprodução e manutenção de uma sociedade ainda demarcada pelo ciclo histórico do colonialismo, que se perpetua nas políticas de manutenção da pobreza e do racismo, de extermínio das populações negras e indígenas e de naturalização da homotransfobia e do machismo. A escola impõe limites restritivos às experiências em seu cotidiano, mas o teatro, no espaço da educação pode ser “matéria insurgente e insubmissa, [...] pode resistir às mazelas de uma escola autoritária, por isso a sua importância” (CANDA, 2020, p.34).

O teatro pode provocar, perturbar, desestabilizar, subverter a vida cotidiana normatizada da escola, através de seus movimentos de insurgências, pode exercitar um “corpo desacostumado”, através da imersão em situações fictícias, imaginárias. “Este direito à dimensão simbólica, imaginativa, sensível da vida precisa ser visto como direito”, (CÂNDIDO, 2011, p. 177) E o local para que esse direito ao “lugar corpo”

aconteça, deve ser a sala de aula na escola pública, de qualidade e para todas as pessoas.

As identidades, constituídas no contexto da cultura e na escola, ainda são produzidas em meio a disputas, classificações, ordenamentos e hierarquias que legitimam os modos e os gestos a serem seguidos e repetidos nos processos de aprendizados e diferenciação dos corpos. Além disso, porque os estudantes continuam a ser ensinados a permanecer sentados, enfileirados, calados em frente a um quadro, parados, repetindo métodos de ensino obsoletos, pautados em misticismos e no patriarcado, submetidos a meios pedagógicos atrelados a ideais militaristas e neoliberalistas a serem conquistados? Ainda mais grave, as escolas estão sendo militarizadas, as famílias estão sendo armadas, as tribos indígenas estão sendo evangelizadas.

Se é a escola que impõe limites restritivos às experiências subjetivas em seu cotidiano, o teatro pode ser uma matéria insurgente e insubmissa, para criarmos dispositivos de resistência às mazelas de uma escola autoritária, isso, por sua potência pedagógica, para sensibilizar, conscientizar os corpos, além de por sua vocação e potencialidade de provocar, perturbar, desestabilizar a vida cotidiana acostuada da escola, do bairro, da cidade.

Além disso, através dessas pedagogias das insurgências, da desobediência, podemos ressignificar a sala de aula como um espaço do não julgamento de valor, como espaço de experimentação de si em relação ao outro, em experiências de desaprendizagem dos gêneros cisheteronormativos binários, forma através do qual o biopoder é somatizado nos corpos, coagidos pela linguagem. A sala de aula pode se abrir ao lugar de corpo desses estudantes, pode ser espaço para exercitamos um “olhar desacostumado”, como escreve Thürler, pode ser espaço de desaprendermos o teatro binário da vida real e recriarmos um corpo desconhecido, inexplorado, em constate busca, porém sempre a ser revelado, corpos outros que não estejam socialmente coagidos e institucionalizados.

Considerações finais

Através desses olhares sobre a educação e a arte, estética e política, palavras-chave no pensamento de Paulo Freire, podemos promover a ampliação das possibilidades criativas, expressivas e relacionais de jovens, fomentar o desenvolvimento de possibilidades sensíveis, inteligíveis, habilidades afetivas, criativas, expressivas e didáticas, emancipatórias, libertárias e transformadoras. Inserir modalidades artísticas na educação é entender que o conhecimento pode ser acessado por outras vias e é, também, a oportunidade de gerar acesso às populações mais carentes à arte em suas diversas manifestações, de modo a difundir a cultura artística nas comunidades e localidades menos amparadas por políticas públicas, onde projetos sociais e culturais quase nunca chegam. Por fim, consideramos ao trazer o corpo de volta à escola, que podemos oferecer caminhos outros, outros sentidos aos processos educacionais, de maneira que se tornem mais integralizados, afetivos e comprometidos com a afirmação da diferença.

Referências

- BOAL, A. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOAL, A. *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CANDA, C. N.; BATISTA, C. M. P. Qual o lugar da arte no currículo escolar? *Revista científica/FAP*, Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009.
- CANDA, C. N. *Ensino de Teatro: Fundamentos e Didática*. Salvador. EDUFBA. 2020.
- CÂNDIDO, A. *O direito à literatura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FREIRE. P. *Educação como prática de Liberdade*. Rio. Paz e Terra. 1967.
- FREIRE. P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade / bell hooks*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes 2013;
- HOOKS, b. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: Guacira Lopes Louro (Org.) *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 113-123;

LOURO, G. L. *Gênero sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014a.

LOURO, G. L. *Corpo, Género e Sexualidade: Desafios para a pesquisa educacional*. Mesa Redonda UFRGS, 2000.

LOURO, G. L. *Um Corpo Estranho: Ensaio sobre a sexualidade e teoria queer*. – 2 ed. Belo horizonte. Autêntica, 2016;

LOURO, G. L. *O Corpo Educado, Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010;

LOURO, G. L. *Gênero Sexualidade e Educação*. Uma Perspectiva Pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes. 2014b.

LOURO, G. L.; JANE, F., GOELLNER, S. *Corpo Género e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação* 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2003.

SEGATO, R. *Contra-pedagogías de la crueldade*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THÜRLER, D. “Sabedoria é desaprender” – notas para a construção de uma política cultural das margens. In: SILVA, Gimima; PUGA, Lúcia; RIOS Otávio (orgs). *Alfabetização política, relações de poder e cidadania: perspectivas interdisciplinares*. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018.

THÜRLER, D. *Sexualidade e políticas de subjetivação no campo das artes* Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

Parte III
Pensamento decolonial e pedagogia freireana:
um diálogo possível

Capítulo 9

Contribuições ao pensamento decolonial na Educação de Jovens e Adultos

EIXO: Educação sob a perspectiva Decolonial do pensamento

Roberto da Silva⁹²

Resumo

Quando analisado a partir do referencial teórico da Pedagogia Social, o denominado *pensamento decolonial* possibilita diversas facetas de análises, inova algumas abordagens e desconstrói alguns mitos, especialmente quando se refere à Educação de Jovens e Adultos. Por meio da revisão da bibliografia especializada elegemos dialogar com Roger Dale, Boaventura de Souza Santos, Kimberle Crenshaw e Paulo Freire e colocar em discussão o vernáculo adotado no trato do tema.

Introdução

Está em voga uma terminologia – diria eu – de contestação ao pensamento pretensamente hegemônico e que busca colocar em perspectiva as diversas outras formas possíveis de produzir conhecimento. Esta terminologia se refere, mais especificamente, à dicotomia Norte Sul, aos processos de colonização e à supressão de diversas formas de produção de conhecimento que são típicas e próprias de populações africanas e indígenas.

⁹² Professor Associado do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Um ponto de partida para tais análises pode ser dado por Roger Dale, da Universidade de Bristol e seus colaboradores, ao recuperar o conceito de “Cultura Educacional Mundial Comum” e propor, em contraposição, a “Agenda Global Estruturada para a Educação” como forma de explicar os efeitos da globalização sobre a Educação e situar os campos em disputa. Explica ele que

A principal diferença relevante entre elas é que a primeira conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por estados nação individuais autônomos; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. “Global”, pelo contrário, implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações. (DALE, 2004, p. 426).

Ressalte-se que a “Agenda Global Estruturada para a Educação” é protagonizada pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem como seu principal cenário o Fórum de Davos, na Suíça. “Cultura Educacional Mundial Comum” é uma bandeira dos movimentos sociais, das organizações não governamentais e tem como seu principal cenário o Fórum Social Mundial.

A ideia de epistemicídio, desenvolvida, dentre outros, por (RAMOSE, 2011; RIBEIRO, 2017; SANTOS, 1995) e popularizada por Boaventura de Souza Santos, também faz parte deste vernáculo. Analisando suas diversas conotações Sueli Carneiro sintetiza que

Epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes

mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. **Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes.** E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento *legítimo* ou legitimado. Por isso **o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjogado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender.** É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta. (2005, p. 97).

Boaventura de Souza Santos (2007) propõe uma métrica para entender do que trata este artigo ao formular o conceito “pensamento abissal”, nestes termos:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: *o deste lado da linha e o do outro lado da linha*. A divisão é tal que *o outro lado da linha* desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o *outro*. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.

Entretanto, nem todos concordam que os efeitos sejam equânimes nesta polarização em dois blocos, quaisquer que sejam os nomes que lhes deem.

Kimberle Crenshaw, professora de Direito da Universidade da Califórnia e da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, por exemplo, chamou a atenção para o que se convencionou chamar de *teoria interseccional*, inicialmente empregada para fazer distinção quanto aos impactos em grupos de mulheres brancas e negras dentro do movimento feminista e que hoje pode ser generalizado para análise de múltiplas situações. Ela usa este exemplo para explicar a teoria da interseccionalidade:

Se uma pessoa imaginar uma interseção, ela visualizará ruas que seguem em direções diferentes – norte-sul, leste-oeste – e cruzam umas com as outras. Isso seria o que eu chamo de eixos da discriminação. Podemos pensar sobre a discriminação racial como uma rua que segue do norte para o sul. E podemos pensar sobre a discriminação de gênero como uma rua que cruza a primeira na direção leste-oeste. Esses são os sulcos profundos que podem ser observados em qualquer sociedade pelos quais o poder flui. O tráfego, os carros que trafegam na interseção, representa a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero.

A partir destes referenciais teóricos vamos aprofundar a discussão sobre outras educações possíveis, capitalismo científico, Etnociência e avaliação de saberes não formais (SILVA, 2018), aplicado, sobretudo, à Educação de Jovens e Adultos.

Desconstruindo concepções monopolizantes

O desprezo pelo conhecimento produzido pelo outro tem várias motivações como se viu nas teorias acima, mas também se deve ao

desconhecimento e à pouca profundidade com que se discute epistemologia e teoria do conhecimento.

Que todo ser humano é potencialmente produtor de Cultura está tranquilamente assentado na literatura especializada. Roberto da Silva ensina que esta cultura consiste em um “conjunto de códigos, símbolos e valores marcada pela intencionalidade de modificar o pensamento, o comportamento e a ação do outro e que esta intencionalidade é o próprio ato de educar” (2018, p. 54). A questão que se coloca é: quais os meios que determinado grupo dispõe para fazer a comunicação de sua Cultura?

O mesmo autor adverte que

quem gravou seus códigos, símbolos e valores nas pedras, nas cavernas, em papiro, na argila, no ferro ou no ouro, como fizeram alguns povos antigos, deixou apenas alguns rastros de suas civilizações. Quem utilizou as rotas do comércio, a Religião, as estruturas de poder do estado, a imprensa escrita, difundiu mais amplamente seus códigos, símbolos e valores. Quem se utilizou das guerras de conquistas, de ocupações, de alianças políticas e de dominações militares, políticas, econômicas e culturais levou sua cultura mais longe ainda. E quando estas estratégias resultaram em fusões e incorporações de outras culturas como fez o Cristianismo e o Ocidente, absorvendo o melhor das culturas antigas helênicas, grega, egípcia, judaica e romana, a cultura branca, cristã e ocidental tornou-se hegemônica, fazendo as outras desaparecerem e dando a impressão de que é a única cultura existente e possível. É esta cultura hegemônica que domina os meios tradicionais de comunicação e é esta que se beneficia do principal meio de difusão e de inculcação dos seus códigos, símbolos e valores na atualidade, que é a escola pública estatal e todos os insumos agregados a ela como o currículo, a formação de professores, a organização escolar e a avaliação.

Creio que este arrazoado seja suficiente para entender a escola e o currículo como o principal espaço de disputa das narrativas dos diferentes grupos que produzem cultura que nos interessa resgatar e preservar.

Em outras abordagens, Roberto da Silva (2018, p. 48) aprimora a conceituação de “capitalismo científico” genericamente empregado para se referir ao domínio científico, tecnológico, econômico e informacional do Ocidente. Silva apresenta o corpo humano como uma matriz de aprendizagem, da qual derivam praticamente todas as ferramentas, as técnicas, tecnologias e processos existentes, cuja base é a decodificação da estrutura, organização e funcionamento dos cinco sentidos, dos órgãos, aparelhos e sistemas corporais. E o autor não está sozinho na defesa deste argumento. Vem de longa tradição o interesse por dissecar e decompor o corpo humano para entender não apenas a sua anatomia, mas também sua estrutura e suas funções.

Andreas Vesalius (1543 – 1564), contemporâneo de Leonardo da Vinci é o autor de *De Humani Corporis Fabrica Libri Septem* ou simplesmente [...] *Da Organização do Corpo Humano*), um livro de anatomia humana, considerado um dos mais influentes livros científicos de todos os tempos. [...].

Gilbert Simondon (1924 – 1989) foi um filósofo e tecnólogo francês que se ocupou de estudar o *design* do corpo humano e das máquinas buscando simetrias e assimetrias entre ambos (*Du mode d’existence des objects techniques*, 1958). O acoplamento do homem à máquina começa a existir a partir do momento em que pode ser descoberta uma codificação comum às duas memórias para que se possa realizar uma convertibilidade parcial de uma na outra, para que uma sinergia seja possível (SIMONDON, 1958, pg. 123), dizia ele.

Roberto da Silva (2006) vai mais longe mostrando que

Os sentidos fundamentais do corpo humano - visão, audição, tato, palato e olfato - são essenciais à sobrevivência e constituem os meios primários e mais eficientes para o nosso relacionamento com o ambiente e determinantes para nossa sobrevivência enquanto espécie. Por meio dos cinco sentidos apreendemos os diversos tipos de *informações* que organizam a vida à nossa volta e estas informações são essenciais para o funcionamento biológico do corpo,

para a interação com o meio ambiente e para a nossa sobrevivência. Neste estágio primário da constituição biológica do ser humano, as informações apreendidas do meio ambiente, do ponto de vista estritamente epistemológico, são *conhecimentos*, porque o corpo precisa apreender, armazenar e processar esta informação para seu próprio uso.

Isso significa que todos os seres humanos são dotados dos instrumentos necessários à produção de conhecimentos. Caracterizar estes saberes construídos pela via dos sentidos como saberes não-formais é uma forma de classificação que visa rotulá-los como não científicos, logo, fora do interesse da escola, da academia e não passível de controle por parte do indivíduo, da sociedade e do Estado.

A decodificação dos cinco sentidos constitui a base do capitalismo científico, pois cada um dos sentidos deu origem a ramos da indústria que colocou os seus atributos na linha de montagem para produção em grande escala.

Da visão deriva toda a indústria óptica que se serve de lentes e de imagens, inclusive o cinema e a televisão: da audição deriva toda a indústria fonográfica que desenvolve sonares, radares, satélites, sensores, telefonia, comunicação e parte da indústria cultural. Do sentido do tato e da capacidade cinestésica do corpo humano deriva toda ordem de ferramentas, máquinas e motores, inclusive aqueles utilizados como meios de transporte. Dos sentidos do palato e do olfato derivam tanto a indústria alimentícia quanto as indústrias química, farmacêutica e cosmética.

A apropriação privada dos conhecimentos derivados das habilidades e capacidades inatas a todo ser humano significa um inaceitável processo de privatização do conhecimento e deve ser entendida como uma séria restrição à universalização do Direito à Educação, principalmente quando se considera que, do ponto de vista meramente econômico, esta restrição visa colocar todos nós como meros consumidores de informações, de conhecimentos e de tecnologias.

Universidades, indústrias e governos são cúmplices neste processo de apropriação privada do conhecimento e instituíram não apenas os mecanismos de financiamento público da pesquisa, mas também a sua certificação, com reserva de domínio de direitos com os sistemas de direitos autorais e de registro de patentes.

Colonialidade e decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos

Um jovem adulto sabe alguma coisa sobre o Universo que ninguém ensinou a ele. Suas noções sobre espaço, tempo, equilíbrio, temperatura, velocidade, força, energia, noite, dia, frio e calor, claro, escuro, sol, lua e estrelas foram aprendidas, na maioria das vezes, intuitivamente, somente pelo fato de viver e de, eventualmente, observar.

Igualmente, ele, e principalmente se originário do meio rural, tem noções básicas sobre a Natureza que foram aprendidas intuitivamente, pela experimentação e pela observação. Qualidade da terra, ciclo das chuvas, tempo de plantar e de colher, ciclo de reprodução das plantas e dos animais, o que pode e não pode comer, propriedades dos alimentos e das plantas e formas de preparação dos alimentos são conhecimentos essenciais à sua sobrevivência.

Um jovem e adulto também aprendeu algumas coisas básicas sobre seu próprio corpo que não vem necessariamente das teorias científicas: o gênero, peso, tamanho, altura, seu ritmo de crescimento, sinais de mal estar, efeito do cansaço e da euforia, a hora do sono, do descanso, de matar a sede ou a fome, quando o corpo está apto a reproduzir ou quando tem limitações para algumas tarefas e atividades foram aprendidas no ato de viver e nas relações humanas que ele estabeleceu.

Como decorrência dos processos de socialização, ele também adquiriu intuitivamente, pela experimentação e pela observação, algumas noções básicas sobre organização da sociedade humana como a distribuição de papéis e funções no grupo sociofamiliar, a divisão social do trabalho, ideias sobre grupo, família, comunidade, igreja, escola, governo, país, povo, indústria, etc.

A partir deste entendimento pode-se deduzir que os conhecimentos básicos adquiridos empiricamente por um jovem ou adulto estão adstritos a quatro dimensões distintas: Universo, Natureza, Corpo Humano e Sociedades Humanas e não se pode afirmar que estes sejam conhecimentos de senso comum, não científicos ou de menor valor do que aqueles ensinados intencionalmente, principalmente na escola e embasado em ideias supostamente científicas.

Somente pelo fato de estar no mundo, de interagir com ele e, de alguma forma, tentar modificá-lo para atender suas necessidades de sobrevivência, ele exercitou intensamente seus sentidos sensoriais e com isso alimentou a formação de uma memória visual, de uma memória auditiva, de uma memória corporal/cinestésica, de uma memória gustativa e de uma memória olfativa.

Estas memórias, quando interligadas por meio das sinapses, transformam informações eletromagnéticas em conhecimento e a pessoa passa a associar imagens com sons, com sensações, com cheiros, gostos e sabores e, eventualmente, com pessoas, eventos, datas e locais. É esta capacidade de intercambiação dos conteúdos das memórias sensoriais que ativa o processamento cerebral, base para o desenvolvimento da cognição, que é a capacidade de processamento do cérebro.

Àquelas cinco memórias originais, derivadas dos cinco sentidos se soma mais uma, a memória cognitiva. Diferentemente das outras, que não acumulam dados, mas sim resultados de aprendizagens, a memória cognitiva é um processo cumulativo que retém dados e informações para possibilitar novas relações.

É da interação entre os conteúdos das cinco memórias sensoriais que surge também a memória afetiva, que atribui sensações e sentimentos a imagens, sons, cheiros e sabores, associando-os a momentos, datas, locais e pessoas.

A estas sete memórias assim constituídas correspondem sete formas distintas e específicas de expressões da inteligência humana, que Howard Gardner vai denominar *Inteligências Múltiplas*. Inteligências visual, auditiva, corporal/cinestésica, gustativa e olfativa são permanentes no ser humano e podem ser continuamente estimuladas e resgatadas a qualquer momento, diferente das memórias e inteligências cognitivas que dependem da capacidade de estabelecimento de trocas por parte dos neurônios para fazer novas conexões.

As memórias sensoriais assim como as inteligências delas derivadas são essenciais para as atividades do Mundo da Vida que requerem, basicamente, adaptação ao meio que cerca o indivíduo, observação do entorno e experimentação constante.

O Mundo da Escola privilegia os atributos da memória cognitiva porque visa desenvolver a inteligência cognitiva, ou seja, a capacidade de processamento do cérebro humano.

Ainda não temos métricas para avaliar os conhecimentos constituídos no Mundo da Vida. Considere uma pessoa de 60 anos de idade que estudou até o equivalente à 4ª série do Ensino Fundamental, mas que criou 12 filhos, construiu sua casa, plantou sua roça e vive dos rendimentos de seu próprio trabalho: ele sabe ou não sabe alguma coisa? Certamente que sim, mas se ele for para uma sala de EJA, for submetido a um exame diagnóstico para efeito de classificação, ele vai ser remetido à mesma 4ª série e ser tratado como um aluno de 10 anos de idade: é a infantilização da EJA.

Nesta aparente incompatibilidade entre os saberes constituídos no Mundo da Vida e os saberes exigidos pelo Mundo da Escola, os saberes constituídos no Mundo do Trabalho parecem ter potencial para fazer uma ponte entre eles.

É aqui então que assume proeminência saber como a pessoa construiu o seu conhecimento, que uso faz dele e como faz a mediação deste conhecimento com os outros. E esta é uma abordagem a se fazer no momento da matrícula e antes do início das aulas regulares. No livro *Didática o Cárcere II* (SILVA, 2018) sugerimos que sejam dedicadas de oito a dez encontros para que se possa, a partir da História de Vida 1) proceder à organização dos saberes que a pessoa tem; 2) sistematizar os saberes que a pessoa tem, mas não sabe que tem; 3) mostrar que a pessoa sabe muito mais do que pensa que sabe.

Cada uma destas estratégias tem seus recursos e procedimentos próprios no âmbito da Didática no Cárcere: em um primeiro momento, visa situar o indivíduo no mundo, no espaço e no tempo, mostrando que ele vem de uma genealogia, de uma ancestralidade e que pode estar meramente reproduzindo inconscientemente o que já aconteceu em sua linhagem, inclusive os históricos de doenças, vícios, comportamentos e forma de resolver as situações complexas da vida.

No segundo momento torna-se importante mostrar ao sujeito que os conhecimentos que ele constituiu, seja no Mundo da Vida ou no Mundo do Trabalho, possuem rudimentos de conhecimentos científicos que estão em todas as áreas científicas e os professores destas áreas podem ajudá-lo a sistematizar estes saberes com fundamentação científica.

A fase seguinte significa que este aluno pode ser introduzido no currículo, nos saberes do Mundo da Escola, sem os estranhamentos que provocam os conteúdos de Matemática, Física, Química ou Biologia

porque ele conseguirá contextualizar os conceitos científicos com aquilo que ele já sabe empiricamente.

Não é incomum que um adulto que exerça determinado ofício cujos fazeres ele aprendeu na prática, na base da tentativa e erro, saiba melhor o seu ofício do que um profissional da mesma área com formação de curso superior.

Tais argumentos ajudam a afirmar alguns pressupostos epistemológicos importantes:

- Os conhecimentos adquiridos por um adulto dizem respeito, simultaneamente, aos mundos da Vida, do Trabalho e da Escola e dizem respeito, também simultaneamente, ao Universo, à Natureza, ao Corpo Humano e às sociedades humanas, logo, é um erro tentar curricularizar tais conhecimentos.
- O adulto sabe um pouco de tudo, ainda que de forma não sistematizada, mas tais conhecimentos são operacionais em seu dia a dia constituindo-se em um Etnossaber que abrange múltiplas áreas de conhecimento. A perspectiva da Pedagogia Social é de entender este corpus de conhecimento como uma Etnociência, nos termos em que a define William Curtis Sturtevant (1926 - 2007), Curador de Ethnologia norte-americana do Smithsonian Institution: “etno significa sistema de conhecimento e cognição característico de uma determinada cultura”(1964, p. 475).
- O corpo humano é uma matriz de aprendizagem, do qual se originam todas as ideias sobre ferramentas, técnicas, tecnologias e processos.
 - Sendo todos os seres humanos dotados dos mesmos atributos para a produção de conhecimentos, não há que se falar em conhecimento de senso comum como um saber menor do que o dito conhecimento científico.
 - O corpo humano é uma perfeita máquina de aprender e de ensinar e somente depois que ele aprende a ser autônomo é que se inicia sua relação com o meio em busca de oxigênio, de água, de alimento e de segurança. Quer dizer que este corpo, mesmo antes de desenvolver a inteligência cognitiva, que é a capacidade de pensar e de raciocinar logicamente, aprendeu a se harmonizar

com as leis naturais (tempo, temperatura, espaço, equilíbrio) e com a natureza (reprodução, alimentação, habitação).

- O as memórias sensoriais retêm aprendizagens e não conteúdos. Da mesma forma, o adulto retém aprendizagens e não conteúdos, pois ele aprendeu testando hipóteses, na base da tentativa e erro. Assim como o corpo humano, o adulto *simplesmente sabe*, é capaz de demonstrar na prática seus conhecimentos e é um erro querer enquadrar estes conhecimentos nos sistemas de notação das disciplinas tradicionais como Matemática, Física, Química, Biologia ou Linguística.

Com tais estratégias é possível demonstrar que o conhecimento de senso comum, constituídos no Mundo da Vida e no Mundo do Trabalho tem bases científicas e que podem ser validados por meio do currículo escolar.

Esta dicotomia entre saberes científico e de senso comum é apenas mais uma das estratégias de validar determinadas formas de construção do conhecimento e de negar validade a outras, o que em um sistema valorativo equivale a dizer que certas formas de produção do conhecimento são válidas e outras não, que há saberes superiores e inferiores e que todo o esforço para ensinar, aprender, financiar e difundir deve concentrar-se em conhecimentos científicos validados pelas áreas pretensamente hegemônicas.

A Pedagogia Social é a teoria geral da Educação Popular, da Educação Comunitária e da Educação Social, práxis desenvolvidas majoritariamente fora da escola e “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” conforme previsão do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Brasil.

A gênese e o substrato destas práticas educativas vem, predominantemente, do Mundo da Vida e do Mundo do Trabalho, da interação com o meio ambiente, dos esforços de transformar a Natureza, da luta pela sobrevivência e das relações humanas e sociais, dimensões estas onde a vida realmente acontece, com todas as suas alegrias, agruras e vicissitudes. É inadmissível que saberes assim constituídos sejam ignorados, desprezados e estigmatizados pela escola que por meio de livros,

teorias e conteúdos curriculares mais reproduz saberes estandarizados do que os controre propriamente dito.

No livro *A ordem do discurso* Michel Foucault assevera com propriedade que

em toda sociedade a produção do discurso é controlada selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade porque [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (1996, p. 8-10).

Então, como conclusão desta reflexão, não tenhamos dúvida de que conhecimento é, simplesmente, conhecimento, não há necessariamente uma hierarquização entre eles e como todo ser humano está biologicamente aparelhado para captar informações, armazená-las, processá-las e transformá-las em conhecimento, este tem que ser concebido como um dos direitos fundamentais do ser humano, tal qual é o direito à Educação.

A decolonização do saber começa, inevitavelmente, pelo reconhecimento de que todo ser humano é produtor de cultura, que todos os grupos humanos possuem seus códigos, símbolos e valores e que devem ter acesso de forma equânime aos meios de comunicação do conhecimento e isso inclui a escola e o conteúdo curricular.

Portanto, decolonização do saber na Educação de Jovens e Adultos pode significar a utilização dos saberes constituídos no Mundo da Vida e no Mundo do Trabalho para ressignificar os saberes veiculados no Mundo da Escola. Pode significar professores e professoras buscando entender como os adultos construíram seus conhecimentos, que uso e que mediação deles fazem, para ajudá-los a organizá-los e sistematizá-los levando-os a entender que seus saberes têm bases científicas sim. Pode significar, tal qual acontece no Mundo da Vida e no Mundo do Trabalho, que o saber acumulado pelas gerações mais velhas é a base para a aprendizagem das gerações mais novas e, finalmente, entender que não há necessariamente uma hierarquização de saberes

Referências

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). São Paulo: FEUSP, 2005. Disponível em:

<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/aconstruc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-comofundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Descolonizando la universidad**. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 5, p. 79-93.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na discriminação de Raça e Gênero**, 2002 Disponível em:

<https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em 13 Mar 2021.

DALE, Roger. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?**. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.87, pp.423-460. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.
GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995;

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia africana**. v. 4, p. 06-24, out. 2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 22 Abr. 2021

RIBEIRO, Katiúscia. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10.639/03.**

Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ensino) – Programa de pós-graduação em Filosofia e Ensino, CEFET, Rio de Janeiro, 2017b. Disponível em:

https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%BAscia_ribeiro_-_dissertac%C3%A7%C3%A3o_final.pdf

SANTOS, Boaventura Souza. **Epistemologias del Sur.** Utopía e Praxis Latinoamericana, Maracaibo, Venezuela, ano 16, nº 54, p. 17-39, 2011.

Disponível em:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2017.

SANTOS, Boaventura Souza. **Para além do pensamento abissal.** Novos estudos nº 79 Novembro 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 13 mar 2021.

SANTOS, Boaventura Souza. **Para um novo senso comum:** a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Roberto da . **Outras educações possíveis.** In: Moacir Gadotti; Martin Carnoy. (Org.). REINVENTANDO PAULO FREIRE: a práxis do Instituto Paulo Freire. 1ed. São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 2018, v. 0, p. 305-317.

SIMONDON, Gilbert. **Du mode d'existence des objets techniques.** Paris: Aubier, 1989

STURTEVANT, William Curtis. **Studies in ethnoscience.** American Anthropologist, Arlington, v. 66, n. 3, 1964.

VERSALIUS, Andreas. **De humani corporis fabrica libri septem,** Basileia: Oporinus, 1543

Capítulo 10

Ensino de arte e da história da arte no Brasil – um percurso rumo à decolonialidade

Ítalo Fellipe Gardiman Damasceno⁹³

Jaider Fernandes Reis⁹⁴

Laura Paola Ferreira⁹⁵

Introdução

A história da arte caminha junto aos primeiros registros manuais da humanidade. Desde as figuras na pedra até os dias atuais, o homem utilizou deste ofício para desenvolver inúmeras habilidades e significações para a sua existência. Pintaram, esculpiram, construíram, marcaram e registraram, de forma permanente ou nem tanto, de forma espiritual ou puramente técnica. Do norte ao sul e do leste ao oeste do planeta, pode-se encontrar vestígios desse ofício ao longo dos milênios, até chegar-se ao complexo significado que lhe é dado atualmente.

Segundo Biesdorf e Wandscheer (2011), a arte é o encontro do homem com mundo. Através da arte o homem explica a sua própria natureza, estabelecendo formas ao mesmo tempo em que se descobre, inventa, figura e se reconhece com ser social. A arte surge de uma necessidade coletiva. O ser humano desde os primórdios utiliza-se da arte para expressar sua relação com o meio. Para Barbosa (2007, p. 15-16), a arte confere identidade ao sujeito:

⁹³ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Ibirité).

⁹⁴ Mestre em Artes pelas Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA – UFMG), Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Ibirité).

⁹⁵ Doutoranda em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA – UFMG), Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Ibirité).

A função das artes na formação da imagem da identidade lhe confere um papel característico dentre os complexos aspectos da cultura. Identificação é sempre a produção de “uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro”.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi compreender as contribuições que a arte proporciona a humanidade e como a história das artes visuais são contempladas no ensino brasileiro.

Como recurso metodológico utilizou-se da pesquisa exploratória uma vez que foram apresentados vários referenciais teóricos com a finalidade de realizar análises de acordo com os textos selecionados, contribuindo para o conhecimento sobre o tema abordado, neste caso a importância dos estudos sociais para o ensino de arte. Optou-se ainda pela pesquisa qualitativa porque “envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006 *apud* AUGUSTO *et al.*, 2013).

Para abordar os principais aspectos do ensino de arte no Brasil foram evocadas as contribuições de autores como Peres (2017), Gruman (2012), além do material produzido pela Unesp (2011), Barbosa (2007) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Também foram consultados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), os Parâmetros Curriculares (1997 e 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Contribuíram para as reflexões: Barbero e Stori (2010); Bevilacqua (2010 e 2017), Fleuri (2014), Gomes (2011) e Moura (2020).

O percurso do ensino de arte e da história da arte no Brasil

Coube a Missão Francesa (1816) inaugurar o ensino “formal” de arte no Brasil, ou sua escolarização. Os homens que aqui vieram para tal feito, eram membros do “Instituto de França” (1795) e adotavam de um estilo considerado neoclássico. “Na escola tradicional, baseada na pedagogia

neoclássica, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os ‘dons artísticos’, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista da arte.” (GRUMAN, 2012, p. 206).

Em 1856, Bethencourt da Silva (1831-1911) inaugurou o Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro, que se incumbiu de formar tanto os artífices quanto os operários que se interessavam pela arte. Nas escolas particulares para adolescentes, porém,

[...] imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos a cópias de estampas, em geral européias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza européia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante (UNESP, 2011, p. 08).

O ensino de arte só começou a mudar de fato quando o partido republicano foi criado em 1870, e junto aos movimentos liberais pôde criticar e questionar as inúmeras incoerências na organização do Império. De acordo com Ana Mae Barbosa (2019, p. 31) “A escola brasileira procurou acompanhar as mudanças sociais provocada pela Abolição (1888) e pela República (1889). Este processo de mudança, porém, foi tão lento, que alcançou o século seguinte”. Os liberais preocupavam-se com a educação do povo e dos escravos quando fossem libertos, e apostavam na alfabetização e na preparação dessas pessoas para o trabalho. Isso significa que o desenho fora visto naquele momento como um importante aspecto a ser considerado para o trabalho industrial, e diversos intelectuais como Rui Barbosa e outros que escreviam no jornal "O Novo Mundo", como André Rebouças, foram inspirados no trabalho que Walter Smith houvera implantando nos Estados Unidos. Tratava-se de um ensino de arte geometrizado aplicável à indústria, e nos ideais de Smith, ensinável a todos.

Todo esse movimento a favor deste ensino popular foi conteúdo de inspiração para que Abílio César Pereira Borges escrevesse a "Geometria Popular", livro que fora utilizado nas escolas brasileiras até meados de 1959. “O objetivo do livro, explicitado por ele próprio, era propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial.” (UNESP, 2011, p. 14).

Foram os liberais quem implantaram efetivamente seus ideais no ensino de desenho nas escolas, graças às suas contribuições na reforma educacional de 1901.

São conteúdos que permaneceram quase imutáveis até 1958, atravessando várias reformas educacionais e ainda há resquícios deles nas aulas de arte. Os exercícios foram preservados através dos livros didáticos de educação artística. Em quase todos os livros de educação artística para o ensino fundamental, editados (décadas de 1970, 1980 e 1990), ainda encontramos gregas, rosáceas, frisas decorativas etc., um remanescente das propostas de Walter Smith consagradas pelo Código Epiácio Pessoa (UNESP, 2011, p. 14).

A próxima mudança só ocorre a partir de 1927, com o movimento da Escola Nova. Os ideais eram também liberais, mas em vez de se preocuparem em preparar a população para o mercado de trabalho, preocupavam-se agora com uma arte que possibilitasse aos alunos uma capacidade de criação que unia inteligência com imaginação. Além disso, muitos pensamentos de John Dewey, defendidos por Anísio Teixeira, foram basilares nos currículos das reformas de alguns estados. Entretanto, o pensamento que mais influenciou o ensino de arte no Brasil fora o naturalista, presente nas primeiras obras de Dewey e fortemente divulgados pelo professor Nereo Sampaio. Os esforços de Nereo tiveram frutos quando a Reforma Educacional de Fernando de Azevedo (1929) estabeleceu o desenho espontâneo seguido da apreciação artística como metodologia para o ensino de arte.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de

compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação (BRASIL, 1997, p. 23).

Ao mesmo tempo, em Minas Gerais, a Reforma Francisco Campos (1927-1929) divulga outra linha de interpretação dos pensamentos de Dewey, onde se considera a apreciação como um processo de integração da experiência. Essa linha foi aplicada por Jeanne Milde, Artus Perrelet e outros estrangeiros contratados. Não foram apenas essas duas interpretações que permearam o ensino de Arte no Brasil, outras como a ideia de educação de arte como experiência consumatória também fora amplamente difundida no país, essa com o apoio de um livro de José Scaramelli (1931), que descrevia o ensino da arte como um complemento "para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo" (UNESP, 2011, p. 19).

No início da década de 30, foi fundada a Escola Brasileira de Arte, inaugurando a atividade extracurricular de arte para crianças e adolescentes. Apenas os alunos de escolas públicas aptos a passarem nas provas de seleção podiam participar gratuitamente das aulas de música, desenho e pintura, e eles aprendiam a estilizar a flora e a fauna brasileira através da *art nouveau*.

Em 1937, o Estado Novo interrompe as reflexões acerca do ensino da arte tão fomentadas pela Escola Nova, e estabelece procedimentos de geometrização que duraram até o fim da ditadura. No ano seguinte ao fim do regime (1947), surgiram diversos ateliês para crianças, orientados por artistas guiados pelo ideal de uma arte para a liberação do emocional. Tratava-se de incentivar a criança a produzir livremente e sem a intervenção de um adulto, para que elas liberassem as suas expressões e para que os artistas se alimentassem de uma esperança em um contexto pós ditatorial.

Augusto Rodrigues fora quem mais influenciou as mentes da época, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil (1948 - RJ). Tal iniciativa foi aprovada por Anísio Teixeira e Helena Antipoff, e ao longo dos anos o Brasil estava repleto destas escolinhas de livre expressão.

Quando é imposta a ditadura militar de 1964, as escolas experimentais foram aos poucos sendo moldadas aos padrões do Estado. De acordo com Diniz-Pereira (2011), citado por Alvarenga e Silva (2018, p. 1010) “No início do período militar (1964-1985), havia uma demanda por mais escolas e pela universalização da educação básica, além da carência de docentes”. Nas escolas públicas predominou-se a sugestão de temas e desenhos que remetem a comemorações cívicas, religiosas e outras, e nem mesmo estas sugestões significaram que houvera realmente um trabalho efetivo em arte; no ensino público secundário, o desenho geométrico prevalecia. Já nas escolas particulares e de prestígio, em 1969, seguia-se a metodologia de variação de técnicas.

Entre os anos de 1968 e 1972, em algumas escolas especializadas de arte, começaram a surgir ideias de um ensino voltado à criatividade e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, que junto de outras, formaram diversos professores que atuaram no Ensino de Arte daquele tempo.

No meio desses anos, especificamente em 1971, com a LDBEN nº5692/71, a Educação Artística tornou-se componente obrigatório nos currículos da educação básica e superior, porém, com viés completamente tecnicista. Tal política ajudou a aumentar a discrepância entre o que se ensina nas escolas públicas e privadas, pois as públicas não estavam dotadas de toda a infraestrutura requerida para o ensino técnico, enquanto as privadas continuavam a formar os seus alunos para o ensino superior. Além disso, o ensino de arte foi concebido como uma atividade educativa, e não como uma disciplina propriamente dita.

A disciplina de Educação Artística, a qual era entendida por promover atividades educativas em seu contexto de criação, gerou uma demanda por docentes, logo, tinha-se a necessidade de criação da licenciatura em Educação Artística. Para suprir tal demanda, foram criados cursos polivalentes de curta duração. A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa (ALVARENGA; SILVA, 2018, p. 1010).

As artes visuais, o teatro, a música e a dança deveriam ser ensinadas por um mesmo professor. Isso abriu as portas para uma formação rápida de professores, e em dois anos, vários profissionais estavam formados nessa polivalência. Os professores, capacitados por cursos de curta duração, necessitam apoiar-se em documentos oficiais e livros didáticos, porém, estas fontes não deixavam de forma explícita e clara os fundamentos da disciplina e nem mesmo as bibliografias específicas para consultas.

As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (BRASIL, 1997, p. 24).

Em 1973 ocorreu o Primeiro Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília, e a cada encontro posterior, discutia-se a necessidade de um programa de desenvolvimento de Arte e Educação, que pôde ser consolidado em 1977. Lúcia Valentim foi quem dirigiu o Programa de Desenvolvimento Integrado da Arte Educação - PRODIARTE, criado pelo MEC com o objetivo de “integrar a cultura da comunidade com a escola, promovendo o encontro do artesão com o aluno e estabelecendo convênios com órgãos estaduais e municipais” (UNESP, 2011, p. 29). Outros encontros também foram importantes para a discussão do ensino de arte no Brasil, como o 1º Encontro Latino-Americano de Arte e Educação (1977) e a Semana de Arte e Ensino (1980), que discutiram temas como a necessidade de pesquisadores no campo da Arte.

A Semana de Arte e Ensino fortificou politicamente os arte/educadores e já em 1982/1983 foi criada na Pós-Graduação em Artes a linha de pesquisa em arte/educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização,

com a orientação de Ana Mae Barbosa (UNESP, 2011, p. 30).

No ano de 1982, a primeira Associação de Arte-educadores, em São Paulo (AESP), foi criada, e em seguida diversas pelo país, na medida em que, no ano de 1987 surge a (FAEB) Federação Nacional de Arte-Educadores do Brasil, como explicita Peres (2017).

Outra grande mudança ocorre na nova LDBEN nº 9.394/96, que também apresenta Parâmetros Curriculares Nacionais, tornando a arte uma área de conhecimento obrigatória e com conteúdos específicos para a escola, além disso, abre-se a possibilidade da apresentação dos conteúdos separadamente, respeitando as suas particularidades e desvinculando-se da polivalência presente até então.

Essa pode ser considerada uma pequena vitória para o ensino de arte no Brasil, pois após muita luta através de campanhas e movimentos que a arte foi acrescentada ao documento de 1996, porém com algumas ressalvas, como a não especificação das linguagens artísticas.

Essa não especificação das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) gerou uma série de equívocos, pois muitos estados e municípios, em seus concursos para a seleção de docentes de Arte, não discriminam as modalidades desse ensino, exigindo apenas que o candidato tenha uma formação em Licenciatura, em qualquer linguagem artística. E as provas de seleção ainda são produzidas com base numa formação polivalente, ou seja, com conteúdos referentes a diferentes linguagens artísticas, não respeitando a formação inicial do docente (PERES, 2017, p. 27).

Foi apenas no ano de 2016 que uma emenda foi aprovada para alterar o parágrafo sexto da LDB, e o ensino de arte finalmente foi reconhecido como não só puramente único, mas com suas especificidades de dança, música, teatro e artes visuais. Quanto aos PCN's, não apresentam obrigatoriedade de implementação como a LDB, porém, são essenciais ainda na atualidade para que as instituições de ensino e educação possam

implementar em seus currículos especificidades do ensino de arte presentes no documento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, a arte é definida a partir de expressões como “conquista da significação”, “experiência de apropriação”, “desenvolvimento da percepção estética”, “consciência do lugar no mundo”, evidenciando o papel ativo do indivíduo no processo de construção de sua(s) identidade(s), posição distinta daquela advogada pelo ensino de arte tradicional que sacralizava a figura do professor, dono do saber (GRUMAN, 2012, p. 202).

Os PCN's também apresentam uma vitória no sentido de que, para sua construção, tornou-se possível a participação de Arte-Educadores, que juntos, construíram um documento que não só evidencia as intencionalidades para um ensino de arte, como também sugestões para a criação de projetos educativos e elaboração de planos (PERES, 2017).

A nosso ver, a proposta dos PCNs na área de Arte é ambiciosa e, até certo ponto, difícil de ser viabilizada na escola brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação, o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística (VIEIRA, 2006, p. 193).

Dois anos após a alteração do parágrafo sexto da LDB, homologa-se finalmente a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa vez trata-se de um documento de caráter obrigatório, que em linhas gerais estabelece uma lista de habilidades básicas que os alunos devem aprender durante a sua trajetória escolar, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 já se previa uma base nacional, em seu artigo 210. Alguns anos depois, na LDB de 1996, aponta-se novamente a necessidade da criação de uma base. Mais de uma década depois, o Plano Nacional de Educação (PNE de 2014), estabelece 20 metas para se cumprir até o ano de 2020, e uma delas seria a elaboração da tão sonhada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, em 2015 deu-se início ao processo de elaboração desse documento. Diversos especialistas de todas as áreas do conhecimento foram convocados para traçar os “conhecimentos básicos de direito a todos os estudantes brasileiros”. Logo na primeira versão do documento, os arte-educadores já se preocuparam, pois, o ensino de arte perde a qualidade de área do conhecimento e é agrupado junto à Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira em uma grande área denominada “Linguagens”.

O texto provisório apresentava a Arte desconsiderando-a como área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. (PERES, 2017, p. 27).

Após drásticas intervenções políticas, a BNCC passou por novas mudanças, e uma segunda e terceira versões foram apresentadas; a terceira versão foi editada algumas vezes, até ser homologada no ano de 2018.

A leitura do texto da BNCC, no qual é discorrido sobre o Componente Curricular Arte, permite observar que a concepção de Arte presente nesse documento é de uma área de conhecimento comprometida com a ideologia dos grupos dominantes, que reduz o ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da forma na Arte, ou seja, os conteúdos constitutivos do processo artístico. Assim, os estudantes terão uma formação limitada que não contribuirá para compreensões críticas da Arte e da

sociedade. A impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados (PERES, 2017, p. 31).

A BNCC divide os conteúdos em habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da trajetória escolar. Essas habilidades, estão dentro de grupos denominados como “Objetos de Conhecimento”, que estão dentro de um grupo maior denominados como “Unidades Temáticas”.

Assim como os PCN 's, a BNCC conta com inúmeras citações à diversidade, ao respeito sobre as culturas e diferenças, e de certa forma, também defende um ensino de arte que não se limita aos estímulos recebidos pelos alunos pelas mídias.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018, p. 193).

Para o documento, as manifestações artísticas são resultado de transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de explorações plurais, que emergem a partir das apropriações que os indivíduos fazem da cultura cotidiana. Com isso, a arte possibilita com que os sujeitos explorem inúmeras culturas visuais, podendo dialogar com as diferenças e conhecer novas possibilidades de criação.

Em síntese, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral (BRASIL, 2018, p. 196).

Assim, para a BNCC, a articulação da história com a política e a sociologia, contribuem para a formação integral dos indivíduos, pois com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos ao longo de sua trajetória no ensino fundamental, seria possível melhor entendimento dos costumes e valores presentes nas diversas culturas. A educação intercultural, termo comumente adotado nas artes, como afirma Fleuri (2014, p. 92) contribui para “a construção de um projeto comum, mediante o qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Sua orientação está focada na construção de uma sociedade plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Ainda de acordo com o autor,

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (FLEURI, 2014, p. 92).

Levando em consideração essa perspectiva o trabalho docente respaldado na Base Comum Curricular Nacional deve considerar as produções artísticas ao longo do tempo em âmbito nacional e internacional, fazendo com que existam possibilidades para que os alunos possam explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente as produções artísticas.

Para melhor compreensão do tema, foram organizados alguns objetos de conhecimento de Artes Visuais e Artes Integradas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e posteriormente, do 6º ao 9º ano.

Tabela 1 – Destaque de algumas habilidades do
1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidade
Artes Visuais	Contextos e Práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (BRASIL, 2018, p. 200-201).
	Matrizes Estéticas e Culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. (BRASIL, 2018, p. 200-201).
Artes Integradas	Patrimônio Cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2018, p. 202-203).

Fonte: Informações adaptadas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Ao examinar a tabela, observa-se que o repertório imagético é uma habilidade considerada como importante nos primeiros anos do ensino fundamental, considerando principalmente as de âmbito local, analisando a inter-relação das produções de diversos povos ao longo da história. Nas Artes Integradas observa-se um destaque para os três principais povos que tornaram o país diversificado.

Historicamente a relação entre povos vêm se constituindo numa perspectiva colonial (FLEURI, 2014). Se considerarmos os Livros sobre a história da arte, como o de Ernst Gombrich, estaríamos satisfeitos com a quantidade de informações sobre as produções europeias presentes em seu extenso manual, porém, estaríamos faltosos em relação às produções indígenas e africanas, em primeira instância, pela pouca quantidade de material informativo sobre essas produções em relação aos que se referem à produção europeia, e em segunda instância, e talvez a mais problemática, pela falta de incentivo e insistência em trazer essas fontes – que já são escassas – para os cursos de formação de Arte-educadores.

Os anos finais, a segunda metade, do Ensino Fundamental deve garantir aos alunos o acesso e ampliação o acesso à diversidade artística e cultural.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, é preciso assegurar aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos. Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espalhando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade (BRASIL, 2018, p. 205).

Na tabela a seguir, podemos visualizar algumas habilidades do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Tabela 2 – Destaque de algumas habilidades do 6º ao 9º ano do EF.

Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidade
Artes Visuais	Contextos e Práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (BRASIL, 2018, p. 206-207).
		(EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (BRASIL, 2018, p. 206-207).
Artes Integradas	Contextos e Práticas	(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (BRASIL, 2018, p. 210-211).
	Matrizes Estéticas e Culturais	(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).
	Patrimônio Cultural	(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Fonte: Informações adaptadas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Pode-se refletir que, em relação às dos anos iniciais, as habilidades dos anos finais possuem maior nível de complexidade, principalmente se considerarmos uma demanda por maiores reflexões acerca dos temas propostos, para o desenvolvimento de habilidades críticas. Damos um destaque especial à habilidade (EF69AR33), que propõe uma problematização das narrativas históricas pautadas no eurocentrismo. Assim, ao se deparar com grandes guias históricos como o de Gombrich, citado anteriormente, o professor deve ter consciência de que precisará realizar um trabalho de reflexão profundo com os alunos para que possam debater os motivos que acarretaram as escolhas do autor, e, apesar de serem recomendações para o ensino fundamental, estas reflexões também devem ser consideradas na formação dos professores.

O processo de interpretar imagens/artes proporcionado pela Arte/educação na perspectiva decolonial estimula a participação ativa do indivíduo no processo crítico de construção epistemológica, que se relaciona com as realidades que se apresentam, ou seja, conforme podemos perceber, é através da arte/educação que os indivíduos (seja num museu ou na sala de aula) podem refletir sobre o mundo com alteridade, contrapondo-se como diz Barbosa (1998), às anemias teórico/práticas e metodológicas dos modelos tradicionais de ensino da Arte (MOURA, 2020, p. 124).

O processo de uma educação decolonial no ensino de artes depara-se com o problema do acesso aos referenciais bibliográficos voltados para temáticas indígenas e africanas que tenham um amplo alcance cultural.

[...] grande parte dos manuais e compêndios de História Geral da Arte ainda não inclui capítulos que tratam da Arte africana. Mesmo quando mencionada, esta aparece intimamente associada aos artistas modernistas já citados anteriormente. Isto é, raramente a arte africana é tratada de maneira autônoma. Uma das grandes questões é que esses manuais possuem ampla divulgação e são utilizados

como referência nas mais importantes universidades com alunos de graduação em artes visuais, que acabam perpetuando a visão de que apenas o ocidente possui arte (BEVILACQUA, 2010, p. 3).

Além disso, esbarramos com diversos problemas em relação à compreensão desses povos, como o equívoco de que estes produziram ao longo do tempo uma única categoria artística.

A própria noção de “arte indígena brasileira” vem impregnada de uma generalização na qual toda manifestação artística oriunda dos grupos indígenas seria considerada sob o aspecto de uma categoria única – embora, como ponderou o antropólogo Darcy Ribeiro (1983), sejam evidentes alguns aspectos comuns nessas expressões que as distinguem de outros povos como os africanos, asiáticos ou até mesmo de outros grupos sul-americanos – é importante considerar a grande diversidade dessas expressões (BARBERO; STORI, 2010, p. 304).

Isso significa percorrer por uma grande diversidade de povos e culturas que por muito tempo foram completamente esquecidos pela escola formal, e que cada um deles possui sua arte. Esse repertório diversificado pode e deve servir de conteúdo para que os alunos aprendam sobre a arte essencialmente brasileira. Artes essas que permanecem vivas.

As populações indígenas se reconstróem, modificam-se com as novas gerações, fazem adaptações na materialidade de sua arte e em sua rede de significados, dinamizam-se culturalmente. São grupos contemporâneos, expostos como nós às mudanças e aos problemas atuais (BARBERO; STORI, 2010, p. 308).

Deve-se levar em consideração que essas produções não estão congeladas no tempo, como se fossem algo de um passado distante o suficiente para ser considerado arcaico. Por exemplo, para os indígenas, a

arte ainda é parte do cotidiano, ainda está sendo produzida atualmente, é contemporânea como nós, do século XXI.

Outro aspecto que deve permear nossas reflexões é apontado por Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua, Doutora em História Social e pesquisadora no Museu de Arte de São Paulo. Ela apresenta em um dossiê do Museu a dificuldade em encontrar estudiosos brasileiros que tratam da temática africana na cultura material, por exemplo.

Quando recebi o convite para organizar um dossiê dos Anais do Museu Paulista que tivesse como foco a cultura material da África, deparei-me com o grande desafio de encontrar estudiosos no Brasil que pudessem colaborar com esta edição. Se os nossos laços históricos com o continente africano propiciaram o estudo de temáticas abordadas por diversas áreas do conhecimento – como é o caso daqueles relativos à escravidão e mais recentemente os voltados para a história da África, que têm apresentando notáveis avanços no país – o mesmo não se pode dizer dos estudos que focalizam especificamente a cultura material africana, seja no domínio da arqueologia, da história social ou da história da arte (BEVILACQUA, 2017, p. 7).

A autora também esclarece que existe uma grande dificuldade em definir a arte africana, por sua complexidade e enorme produção. Além disso, ela esclarece que as produções africanas estão de alguma forma atreladas à Europa, pois, a presença destes homens no continente fizera com que muitas das obras que chegavam aos museus da Europa fossem da África central e ocidental, gerando a falsa sensação de que o restante do continente não produziu arte (BEVILACQUA, 2010).

A pesquisadora utiliza o exemplo das Cabeças de Ifé para expor que as suas descobertas trouxeram aos europeus o reconhecimento de que as culturas africanas possuíam competência técnica desde os tempos antigos. Assim, a partir do século XX, os estudos sobre arte africana se desenvolveram, mas ainda precisam de alguns avanços. Além disso, as pesquisas esbarram em outro problema: o de classificar os objetos de produção africana, ou seja, de encontrar termos próprios para essas

produções. Isso gera um equívoco por parte dos pesquisadores, que utilizam padrões europeus para classificar essas enigmáticas obras. Outro erro bastante comum que ocorre por parte dos pesquisadores é o de não conseguir analisar os objetos por suas características estéticas, se limitando a analisá-las dentro de seus contextos (BEVILACQUA, 2010).

As considerações da autora coadunam com a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo de inserir a obrigatoriedade das temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, fruto de lutas políticas e sociais que resultaram na inserção desses temas no ensino fundamental e médio (GOMES, 2011).

As respectivas Leis corroborem com a ideia de uma educação para a interculturalidade. Entretanto, faz-se necessário que o Arte-educador desenvolva pesquisas e auxilie os alunos a refletirem sobre essa diáspora que marcou os povos que hoje compõe o Brasil em sua diversidade, afinal, é explícita em lei e urgente para a população brasileira a necessidade do estudo de nossas raízes para além do monopólio cultural da Europa. No 2º inciso do artigo 26-A da LDB, por exemplo, fica claro que se torna obrigatório o estudo da história indígena e afro-brasileira, e em especial na área de educação artística.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996, p. 21).

A interculturalidade, de acordo com Barbosa (2007), acontece quando há o reconhecimento do outro, quando há uma interação entre culturas de diferentes grupos sociais. Esse reconhecimento é o que o Ensino de Arte poderá proporcionar, quando caracteriza a cultura de outras nações.

Considerações Finais

O percurso do ensino de arte e do ensino da história da arte no Brasil se confunde com o processo de decolonização dos saberes e das culturas no país. Claro que uma nação prioritariamente colonizada por europeus assumiria por anos uma visão eurocêntrica da arte e de seu ensino. Primeiro pelo caráter de imposição delas enquanto padrão, segundo porque posteriormente essa imposição criaria a falsa impressão de que o modelo de arte proposto seria a nossa maior referência ou até a nossa identidade, de forma a negligenciar as culturas indígenas e africanas.

Inúmeros foram os desafios enfrentados pelo ensino de Arte no Brasil. Embora já tenhamos avançado muito nos estudos decolonialistas da arte e do seu ensino, ainda há muito a se refletir, discutir e implementar. Faz-se necessário e urgente a inclusão das diferentes culturas e das minorias, não só no que tange o acesso ao ensino de arte, mas também a possibilidade de uma educação intercultural, além da produção e popularização de livros e manuais da história da arte que contemple a diversidade cultural.

Referências

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674153>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

AUGUSTO, Cleiclete Albuquerque et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Rev. Econ. Sociol. Rural*, Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764, Dec. 2013.

BARBERO, Estela Pereira Batista; STORI, Noberto. “Artes indígenas” – territórios de diálogos. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/chtca/estela_pereira_batista_barbero.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2007.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva. *Na Presença dos Espíritos: Arte africana em perspectiva*. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%C3%A7%C3%B5es/bevilacqua-j-r-na-presen%C3%A7a-dos-esp%C3%ADritos-arte-africana-emperspectiva-2010.pdf?sfvrsn=0>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. *Itinerarius Reflectiones*, v. 2, n. 11, 2011. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/20333/11824>>. Acesso em 3 mai. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FLEURI, Reginaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971>>. Acesso em 10 de maio de 2021.

GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 45, p. 199-211, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de novembro de 2020.

MOURA, Ediel Barbalho de Andrade. Arte/educação na perspectiva decolonial em espaços museais e a diversidade de narrativas e saberes. *MOUSEION*, Canoas, n. 36, ago. 2020, p. 117-126. ISSN 1981-7207.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. *Revista do Departamento de Artes Visuais*. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.24-36, ago. 2017. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>>. Acesso em: 21/11/2020.

UNESP. *Ensino de arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acessado em: 2 jun. 2020.

Parte IV
**Paulo Freire e a educação como prática
de liberdade no sistema prisional**

Capítulo 11

Escolarização e mulheres privadas de liberdade: é possível pensar uma educação libertadora?

Ellen Taline de Ramos⁹⁶

Gustavo Martineli Massola⁹⁷

Introdução

Pensar a educação realizada nas unidades prisionais constitui um desafio repleto de questionamentos. Seria possível pensar em uma educação emancipadora nas prisões? Quais as especificidades desta atividade neste espaço? Este artigo visa instigar a reflexão a respeito da escolarização nas prisões femininas e apresentar as possibilidades de vinculação entre professoras-alunas neste espaço tão cheio de obstáculos à criação de vínculos humanizadores, além de explorar o quanto a escolarização ofertada nestes espaços pode indicar possibilidades para uma educação libertadora e o quanto reproduz práticas de uma educação bancária.

Essas questões se apresentam pois, apesar do preconceito amplamente disseminado contra as populações aprisionadas, em nossas experiências pessoais, as idas frequentes às prisões e os contatos contínuos com esta população tão socialmente estigmatizada aos poucos puderam, quiçá, como sugerido por Crochík (2001; 2006), propiciar o rompimento das barreiras dos preconceitos e estereótipos via contato pessoal. Esses contatos frequentes podem, por hipótese, propiciar a todos os que frequentam estes espaços um processo de identificação e de reconhecimento da humanidade, muitas vezes expressa em manifestações sutis.

⁹⁶ Psicóloga e professora na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). ellen.ramos@online.uscs.edu.br.

⁹⁷ Psicólogo e professor no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) - gustavomassola@usp.br

As práticas da denominada educação bancária vêm sendo disseminadas hegemonicamente nas práticas educativas em nosso país, e no ambiente prisional a situação não é diferente - não podemos nutrir, *a priori*, muitas esperanças de encontrar práticas que possam levar a uma educação libertadora na prisão. De acordo com Paulo Freire (2014), a educação bancária é aquela que visa, prioritariamente, a reprodução de conteúdos do educador que, em vez de comunicar-se com os educandos,

faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] nesta visão distorcida da educação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (p.80-81).

Em contrapartida a estas concepções bancárias, Freire (2014) apresenta a possibilidade de uma educação libertadora que preza pela comunicação dialógica entre educador-educando rompendo os parâmetros de uma educação opressora e pautada na mera transmissão irrefletida de conteúdos. Nesta concepção, educador e educando são considerados em suas individualidades e autenticidades, tornando-se agentes de ensino e aprendizagem mediatizados pela realidade, ou seja, educador é ao mesmo tempo educador-educando, e educando é ao mesmo tempo educando-educador.

O presente trabalho, fruto da pesquisa de doutoramento da autora⁹⁸, tentará apresentar a possibilidade de encontros genuínos em duas populações consideradas marginais: as mulheres presas e as professoras e os professores categoria "O" (que será explicada mais adiante) que lecionam nesses espaços. Além disso, pretende-se refletir sobre quais as

⁹⁸ RAMOS, Ellen Taline de. *Entre salas, celas e vozes: relatos sobre formação escolar em prisões femininas*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

possibilidades da realização de uma educação emancipadora nestes espaços tão hostis e repletos de desumanidade.

Ao longo de todo o contato estabelecido com as mulheres em situação de cárcere, foi possível perceber que, independente do que fizeram, têm histórias de vida, famílias, vivências: são humanas e isso deveria bastar para que recebessem atendimentos e atenção digna; infelizmente, não é o que acontece. Quanto às professoras e professores, pode-se notar o quão marginalizados estão em suas funções, e que a “escolha” por lecionar nas prisões se deu pela “oportunidade” e não pelo desejo; porém, a partir de suas experiências, a vivência docente no cárcere traz novas perspectivas e possibilidades diante da docência.

Ainda que brevemente, este trabalho pretende direcionar os olhares aos bancos escolares, por detrás das grades, objetivando abrir as portas deste universo esquecido e abandonado, ressoando algumas das vozes que protagonizam este espaço perpassado por inúmeros significados e valores.

A prisão e suas especificidades

Ao pensarmos em uma prisão, é praticamente instantânea a imagem de homens presos. Porém, um olhar mesmo breve nos revela que as estatísticas de aprisionamento feminino vêm crescendo gradativamente. Mas porque será que somente os homens são visíveis?

Quando se imagina a figura de um criminoso ou uma criminosa é quase automático imaginarmos essas pessoas como figuras estereotipadas. Segundo Horkheimer e Adorno (1985), os criminosos são pessoas consideradas doentes - haveria neles um enfraquecimento egóico de origem social, ou seja, são indivíduos que ao transgredirem puseram “sua autoconservação acima de tudo [e] têm na verdade um eu mais fraco e mais instável” (p.211). Porém, quando infringem as leis, são expostos a condições extremamente desumanas e pautadas por uma punição cega; toda a vida entre grades oblitera seus desejos, ou seja, ao serem presos perdem toda e qualquer autonomia que tinham em suas vidas, restando apenas a submissão a um sistema repleto de disciplina e controle; dessa maneira a prisão se apresenta como uma longa moléstia, em que todos os que lá estão têm suas vidas controladas e vigiadas.

Além disso, acabam por vivenciar uma “absoluta solidão, o retorno forçado ao próprio eu, cujo ser se reduz à elaboração de um material no ritmo monótono do trabalho”, o que faz com que delineiem “como um espectro horrível a existência do homem no mundo moderno” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.211). A prisão se apresenta como um ataque violento a estes indivíduos, pois viver “em liberdade” em um mundo cada vez mais administrado já constitui uma tarefa desafiadora; viver encarcerado potencializa ainda mais essa administração da vida cotidiana em que obrigatoriamente todos os passos e atitudes são calculados e supervisionados.

Mas quais seriam os motivos para tal instituição seguir existindo? Diante desta pergunta pode-se inferir que a prisão se mantém, ainda que já pudesse ter sido extinta, pois aqueles que são considerados infratores apresentam-se à sociedade como um sinal da necessidade de coerção para que a civilização possa se desenvolver, e têm como função alertar os demais indivíduos sobre a possibilidade de sofrerem punições, caso tentem cindir com a ordem. Por outro lado, podemos pensar: será que o indivíduo considerado socialmente criminoso não seria aquele que apresenta resistência às amarras do capital, uma vez que explicita impulsos repudiados pela sociedade racionalizada e que, por essa tentativa de rompimento com o estabelecido, precisa ser aprisionado e treinado para se transformar no “bom burguês”?

Frente a estas reflexões é possível compreender o ódio àqueles que rompem com o socialmente estabelecido, pois estes expõem desejos latentes e reprimidos da sociedade e seus indivíduos, que também se mostram fragilizados egoicamente e, por meio de atitudes irrefletidas, voltam sua fúria ao indivíduo “errante”, reproduzindo a barbárie e viabilizando o desenvolvimento do preconceito e a manutenção do sistema penitenciário. O combate à violência extrema, ao preconceito e à ausência de consciência, constantemente reproduzidos, pode ser possibilitado por meio da ascensão e emancipação do indivíduo; no entanto, para que ocorra o fortalecimento do indivíduo, são necessárias também alterações na sociedade no sentido da superação da semiformação e da onipotência da técnica, o que poderia ocorrer com uma participação efetiva da educação (ADORNO, 1995).

Quando pensamos nas prisões atuais, essa longa moléstia citada pelos autores se potencializa, pois encarceram-se os “doentes” de determinada classe social, ou seja, os pobres, como amplamente discutido

por L  ic Wacquant (2004; 2008). Cabe aqui expor brevemente as características gerais da popula  o prisional brasileira. A apresenta  o destas estatísticas se faz a partir de um esforço por manter a humanidade para além dos números. Ao tratarmos de dados, facilmente podemos cair na armadilha de analisá-los friamente, sem considerar que são vidas e histórias. Se vivemos em uma realidade em que parece que cada vez mais negamos nossas humanidades, talvez escancarar números seja uma estratégia importante e necessária para que algumas pessoas, encoura  adas pelas aliena  es de nosso tempo, sejam capazes de encontrar pequenas clareiras de humanidade reconhecendo os horrores de nosso Sistema Carcerário, e porque talvez são assim consigam entrar em contato com o que resta de sua humanidade.

Além disso, acredita-se que apresentar estes números e também as pessoas por det  r  s deles, por meio das entrevistas, contribua para o reconhecimento de

que nos espaços prisionais    fundamental a escuta de pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário, abrir espaços para as narrativas de vida    dar-lhes oportunidade de saber-se no passado-presente em que estão atolados,    resgatar cidadania e dignidade, pois deixam de ser um número (conferido com base no crime cometido ou em seu número de matrícula) e assumem a sua palavra, a sua história, ganham protagonismo — deixam de ser an  nimos (ONOFRE, 2016, p.53).

Em 2017, o Ministério da Justiça apresentou a informa  o de que, naquele momento, havíamos chegado a números nunca vistos antes nas prisões: “a popula  o prisional brasileira ultrapassou, pela primeira vez na história, a marca de 700 mil pessoas privadas de liberdade, o que representa um aumento da ordem de 707% em rela  o ao total registrado no início da década de 90” (BRASIL, 2017, p.10).

Embora os dados de 2020 apresentem uma ligeira queda no número de pessoas privadas de liberdade (BRASIL, 2020), seguimos ocupando o 3   lugar no *ranking*, em números absolutos, de países com maior número de pessoas privadas de liberdade, atrás apenas dos Estados Unidos e da China.

De acordo com estes dados, há 678.506 mil pessoas privadas de liberdade, o que significa uma taxa de ocupação de 151,9%, escancarando um dos problemas mais evidentes quando se fala em prisões: a superlotação (BRASIL, 2020).

Em relação às mulheres, atualmente o Brasil ocupa o 4º lugar, em números absolutos, totalizando 36.999, com taxa de ocupação de 115,3%. Embora quantitativamente o número de mulheres encarceradas seja consideravelmente menor que o de homens, a situação em que elas se encontram é preocupante, visto que, desde a aprovação da Lei antidrogas 11.343 de 2006, temos observado um aumento substancial no encarceramento feminino.

Essa preocupação se justifica pois, com a taxa crescente de encarceramento e o aumento abrupto de homens e mulheres privados de liberdade, vemos, além da superlotação, a precariedade do sistema penal brasileiro que por sua morosidade acaba por manter encarceradas/os pessoas que não necessariamente deveriam estar privadas de sua liberdade. Além disso, vemos uma deficiência em se manterem direitos essenciais, como a saúde, nestes espaços tão inóspitos, o que foi ainda mais evidenciado com a pandemia da covid-19.

Outros dados são importantes para contextualizarmos a população prisional no Brasil. Majoritariamente, as pessoas privadas de liberdade são jovens - 41,81% das pessoas privadas de liberdade têm entre 18 e 29 anos -, negras e pardas - 66,31% das pessoas privadas de liberdade -, (BRASIL, 2020) e com pouca ou nenhuma escolaridade.

Ao falarmos da população feminina, estes dados seguem a mesma tendência: são mulheres jovens, em sua maioria negras e pardas, com baixa escolaridade e que têm filhos. Esta última informação caracteriza uma das especificidades do cárcere feminino, a maternidade, que marcou muitas das falas das entrevistas ao longo da pesquisa de doutorado, pois ter filhos era um dos motivadores para o retorno aos bancos escolares como podemos ver na fala de Bruna.

Na educação dos meus filhos, primeiramente, um incentivo pra eles tá estudando, que eu incentivo daqui de dentro, entendeu? E eu cobro educação deles lá fora [...] Então eu falo, eu tô estudando aqui, eu mando, até mando entendeu? O que eu tô estudando,

mando o caderno, mando... [...] Eu pretendo sair e ajudar eles muito, demais e tá em cima, tá favorecendo eles na educação que eu tive. E tipo assim, minha mãe tá estudando, se a minha mãe com 33 anos tá estudando, 32 anos que seja, isso é um incentivo muito grande” (Bruna⁹⁹ – aluna).

Como aponta Bruna, uma das motivações de ir à escola são seus filhos. Com isso, vemos o quão afetivo é este retorno à vida escolar, uma vez que, via escolarização, busca-se tanto se conhecer-se como tornar-se capaz de servir como exemplo para filhas, filhos e demais descendentes. Tais expectativas estão profundamente imersas na reprodução do padrão burguês do feminino. Assim, essas alunas anseiam por se tornarem o exemplo de mulher burguesa, escolarizada, com trabalho, com responsabilidade sobre os filhos, além de boa esposa, ou seja, a “bela, recatada e do lar”¹⁰⁰.

Diante do encarceramento feminino, é possível verificar o quanto as mulheres que estão nesta situação são marcadas como desqualificadas e destituídas de seus papéis sociais, e são vistas como aquelas que romperam com tudo o que, supostamente, se chama de feminilidade, uma vez que não reproduzem a imagem feminina socialmente hegemônica.

Com as vivências no sistema prisional, por meio de pesquisas acadêmicas, e frente às informações apresentadas, nota-se que as mulheres, muitas vezes por necessidades econômicas ou por questões afetivas, acabam envolvendo-se com o tráfico de drogas ligado direta ou indiretamente ao parceiro/parceira, sendo usadas nos casos de tráfico internacional, frequentemente, como “mulas”, portando uma pequena quantidade de entorpecentes, sendo comum os casos em que são denunciadas pelo próprio grupo, a fim de criarem uma situação de distração propícia ao tráfico de maior quantidade (CARREIRA, 2009; RODRIGUES, FARIAS, 2012; HOWARD, 2006).

⁹⁹ Todos os nomes foram alterados, a fim de manter o anonimato das alunas e professores. Além disso, os áudios foram transcritos literalmente respeitando as características de fala das participantes.

¹⁰⁰ O termo utilizado aqui faz referência ao texto: Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. Publicado na Revista Veja em 18 de abril de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Essas informações demonstram quão subalterna é sua inserção no crime, uma vez que seu envolvimento com o tráfico, por um lado, está atrelado às relações afetivas ou familiares, e por outro, é comum o relato de que, antes de serem encarceradas, essas mulheres eram, por diversos motivos, “chefes de família” que, devido às suas necessidades socioeconômicas e ao baixo nível de escolaridade, acabaram recorrendo ao tráfico como possibilidade de sustento familiar e sobrevivência (DRIGO, 2010; TEIXEIRA, 2010).

Além disso, considerando as características do capitalismo desigual da sociedade brasileira,

furtar, traficar, sendo socialmente reprovados e juridicamente criminalizados, constituem práticas correntes de um processo de sobrevivência do cotidiano, em que falta o trabalho, a educação, e do qual a comunidade e o Estado estão ausentes, sem efetivamente aplicar políticas públicas de assistência, apoio e acompanhamento (RODRIGUES; FARIAS, 2012, p. 18).

É possível verificar o quanto as desigualdades sociais e econômicas favorecem tanto a entrada no “mundo do crime” como também definem quem serão as pessoas punidas, que via de regra são os negros e pobres, pois socialmente são vistos como “naturalmente perigosos” por características geográficas (onde vivem), ausência de educação e “esforço individual”, questões estas pautadas na falácia a que alguns setores da sociedade chamam de meritocracia.

A seguir, vamos apresentar e discutir as entrevistas realizadas com as alunas e com professores de escolas localizadas em prisões do Estado de São Paulo (Brasil)¹⁰¹, a respeito do funcionamento das escolas prisionais e, no caso deste texto, iremos nos deter na discussão da relação estabelecida entre professoras/es e alunas, a fim de pensar em como a educação pode ser um caminho para a superação da violência e possibilitar novas perspectivas reais e/ou ilusórias de ascensão e reconhecimento social.

¹⁰¹ Entrevistas realizadas com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP e da Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, processo n. 48424015.8.3001.5563.

Encontros e desencontros: da educação bancária à possibilidade da educação libertadora

Durante muito tempo não havia nas prisões qualquer propósito de ressocialização, pois esse ambiente se relacionava apenas à ideia de punição e depósito de pessoas à espera dos suplícios. Com o surgimento do Panóptico, entre 1780 e 1820, “a prisão assume uma tripla função: punir, defender a sociedade isolando o malfeitor para evitar o contágio do mal e inspirando o temor ao seu destino, corrigir o culpado para reintegrá-lo à sociedade, no nível social que lhe é próprio”. (PERROT, 1988, p.262). Funções estas reproduzidas fielmente pela legislação do nosso país (BRASIL, 2010).

A educação nas prisões brasileiras, umas das possibilidades apresentadas para a chamada ressocialização, iniciou-se na década de 1950. No Estado de São Paulo, sua responsabilidade transitou da Secretaria Estadual de Educação à Fundação de Amparo ao Preso (FUNAP). Esta última tornou-se responsável, a partir de meados dos anos 1980, por toda a organização escolar nas prisões do estado e quem lecionava eram as próprias presas e presos, fato que levava a alguns problemas na qualidade do ensino, pois como a população carcerária majoritariamente possui pouca escolaridade, poucas eram as unidades que tinham pessoas com formação para tal atuação (MOREIRA, 2007).

Entretanto, a “terceirização” da educação nas prisões não era privilégio apenas de São Paulo e, após discussões e denúncias sobre as situações educacionais nas prisões, há o retorno da responsabilidade, com o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010), para as Secretarias de Educação. No Estado de São Paulo, esse movimento de retorno foi reforçado pelo Decreto 57.238, de 17 de agosto de 2011, que instituiu o Programa de Educação nas Prisões, e pelas Resoluções Conjuntas da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria de Administração Penitenciária (SEE/SAP nº 1, de 16/1/2013; SE-SAP nº 2 de 30/12/2016), que dispõem “Sobre a oferta da Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do estado de São Paulo” e “Sobre a oferta da

Educação Básica a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade no Sistema Prisional do Estado de São Paulo” respectivamente.

Um ponto a ser destacado é que, embora nas Diretrizes Nacionais de 2010 apareça o retorno da responsabilidade da educação nas prisões às Secretarias de Educação, somente em 2015, por meio da Lei 13.163, é que se modifica a Lei de Execuções Penais garantindo a integração do ensino nas prisões ao sistema estadual e municipal (BRASIL, 2015).

Outra questão importante e considerada um avanço nas questões penais é que, a partir de 2011, as presas e presos passam a ter direito a remição de pena por meio do estudo, o que ocorria, anteriormente, somente com o trabalho. De acordo com a Lei de Execução Penal, a cada 12 horas de frequência escolar que devem ser divididas, no mínimo, em 3 dias, é concedido um dia a menos na pena.

Diante do exposto acima, considera-se que a transição da educação da FUNAP para a Secretaria da Educação é importante, pois apresenta a possibilidade de uma melhora na qualidade da educação disponível nos estabelecimentos prisionais, além de responsabilizar o Estado pela oferta e garantia de direitos às pessoas privadas de liberdade, uma vez que, como constatado por Ramos (2013), as condições para a educação escolar no sistema penitenciário encontravam-se em situação extremamente precária, com falta de locais adequados para a realização de aulas, com ausência de material, além de em muitas unidades não haver uma monitora com formação para desenvolver tais atividades.

Essas precariedades, que extrapolam a educação e podem ser observadas de forma generalizada nas prisões, potencializam-se quando voltamos nossos olhares para as mulheres presas, pois sabemos que historicamente são discriminadas devido ao lugar em que são postas em nossa sociedade: desprovidas de agressividade e conseqüentemente dóceis, o que as excluía e exclui de oportunidades e direitos que deveriam ser garantidos a todos. Ademais, vemos a luta travada pelas mulheres durante anos em prol da igualdade de direitos, como o direito à educação, que foi durante muito tempo compreendido como oposto à feminilidade, pois, entre outras coisas, poderia “retirar” a mulher do lar (PERROT, 1988).

Pensar a educação nas prisões femininas e como ela ocorre contribui para lançar luz a duas populações invisibilizadas, mulheres e pessoas presas. É importante que, como discutido por Onofre (2016), os holofotes sejam direcionados à população prisional feminina e sobretudo às práticas

escolares que ocorrem intramuros. Silenciadas são as vozes dessas mulheres que ao serem privadas de sua liberdade são também privadas de seus papéis sociais e de sua visibilidade, silenciadas são também as vozes das professoras e professores que atuam nestes espaços, distantes de seus colegas de trabalho, expostos aos procedimentos de vigilância e disciplina das prisões. Dentre as professoras e os professores encontrados ao longo das entrevistas, a maioria encaixa-se na categoria mais precarizada do Estado de São Paulo, a denominada categoria “O”¹⁰². Diante da situação segregada que alunas e professoras/es enfrentam no ambiente prisional, os encontros se potencializam e vemos tanto nas alunas como nas professoras e professores a valorização deste encontro entre excluídas e excluídos.

Com as chamadas monitoras presas, a educação realizava-se, assim como com os professores, em salas multisseriadas, e as monitoras selecionadas nas unidades lecionavam, de fato, os conteúdos vinculados aos anos escolares correspondentes (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Embora houvesse materiais didáticos disponíveis, o desrespeito com a monitora em decorrência de “serem como elas” era visível, frequente (RAMOS, 2013) e revalidado nas entrevistas realizadas ao longo do doutorado:

“Ah, os professores, né! Eu acho que num mudou muito o jeito de lecionar. Eles são carinhosos, atenciosos, eles ensinam bem eu acho que foi mais isso que me fez ficar, porque isso me lembra a minha infância. A forma de... como eles ensinam é praticamente há... 20 anos atrás a mesma coisa (E: Aham) é... com bastante seriedade, bem diferente de presa ensinando, nada a ver. Eu fiquei uma vez, eu vim, era presa que ensinava, eu desisti, eu sai [...] ela num tinha pulso firme, num falava nada com nada, só coisas nada a ver ai eu num quis mais [...] quando era monitora presa ninguém respeitava, ninguém obedecia é... tipo assim, as presas mandava nela ela fazia o que as presa mandava e com o professor não” (Natália – aluna).

¹⁰² Para mais informações a respeito destas categorias acessar o Manual do Professor disponível na página da APEOESP <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/manual-do-professor/>>.

“Companheiras nossa jogava, num jogava nem na lousa, ficava sentada ali, ganhava o dela. Hoje não, hoje os professor é tem tipo uma cobrança, entendeu? Vamo em cima, eles ficam em cima e a gente fica em cima também. Se não tiver, nós cobra uma caneta, nós cobra um caderno nós cobra... Oh professora a gente num sabe isso, tem como tá falando? Não falar a resposta, né? Mas até chegar num ponto que a gente vai entender Por que igual eu falei, tem muitas pessoas que faziam muito tempo que não estudavam, até eu mesmo, entendeu? Então isso daí a gente cobra bastante, aonde a gente vê uma grande diferença [...] Tá bem melhor, bem melhor. Num quero nem enganar, tá bem melhor! Porque se eu fosse estudar igual o de prova de Ribeirão Preto eu ia sair burra, burra. Burra assim né, no sentido de falar, né? Ia obter conhecimento da minha parte, mas se dependesse da minha companheira, eu ia sair leiga” (Bruna – aluna). “Você descobre que você realmente é inteligente. E eu sou muito inteligente. E tá sendo muito bom vir pra escola porque eu tô me reeducando. Porém tá sendo bom vir pra escola porque agora a professora é da rua. [...] Porque quando era a Funap não era legal. Eu não gostava de estudar com presa. [...] Elas não têm o mesmo conhecimento que a professora da escola. [...] não tem formação. Como que uma pessoa que não tem formação vai me ensinar alguma coisa? [...] Pra pegar o livro ali, passar a lição do livro na lousa pra gente fazer a continha eu mesma faço na cela, eu sozinha. Eu pego o livro e vou estudar. [...] Nada contra as presas, mas pra mim é pela qualidade. [...] É a qualidade. E hoje em dia vale a pensa estudar. É a melhor coisa. Sou muito mais estudar do que trabalhar” (Patrícia – aluna).

Por meio das falas de Natália, Bruna e Patrícia, que vivenciaram o momento de mudança e efetivação da nova legislação, vemos a comparação entre as diferentes propostas vinculadas à escolarização nas prisões. Suas falas ecoam a importância que, em sua perspectiva, têm as/os professoras/es. É possível ver, também, uma hipervalorização das/os

docentes “da rua”, o que também é reproduzido nos dizeres das/os professoras/es, como exemplificado por Wagner.

“As meninas são ótimas, viu? Elas são ótimas, ótimas, ótimas. Elas têm um interesse fora do comum [...] Muito interesse. Fazem, vêm com uma energia boa. Elas vêm com uma energia ótima! Pergunta se a gente tá bem. Muito boas [...]. Ai, eu amo elas, né? Eu gosto bastante delas. [...]” (Wagner – professor).

Além disso, vemos nas falas de Bruna e Patrícia a exaltação do conhecimento técnico das/os professoras/es, valorizando as maiores possibilidades de obtenção de conhecimento, visto que esses, em tese, estudam ou estudaram para lecionar, o que não notavam nas monitoras presas. As falas de valorização das/os professoras/es também aparecem na voz de Manuela, que aponta para a necessidade de uma maior valorização da profissão docente.

O mais marcante foi agora nessa escola aqui, que eu encontrei professores muito bem preparados, eu não esperava tanto. [...] Aqui! Nessa escola aqui. [...] São professores de alto nível. Não sei nem porque que eles tão aqui, acho que é por dedicação, né, à profissão. Que poderia estar em uma escola particular né. Ganhar mais né. Porque a profissão não é bem remunerada, não é valorizada né. Professor não... não é valorizado né, deveria ser mais valorizada. Pela dedicação, pela gente, né, entrar aqui nesse sistema, deveria ser.” (Manuela – aluna).

Podemos notar na fala de Manuela também o reconhecimento das interferências da instituição penal no processo educativo, por meio de seu controle e disciplina. Desta maneira vemos que, embora a escola seja vinculada à Secretaria da Educação, quem detém o poder neste ambiente é a Secretaria de Administração Penitenciária, o que também é reconhecido na fala da Professora Rosângela:

“Tinha essa vaga pra trabalhar dentro do projeto prisional. É, confesso que eu fiquei bem... – como posso falar pra você? – eu fiquei bem insegura por ser dentro de um presídio pra trabalhar com presas. Eu fiquei com um pouco de medo. [...] Nesse tempo que eu trabalho dentro das unidades prisionais, eu acho assim, que foi... Não me arrependo. Muitas pessoas falam ‘Ai, mas você não tem medo?’. Pra todas as professoras que trabalham lá, ‘Aonde você trabalha? Aonde você dá aula?’ e eu falo ‘Dentro do presídio’ e as pessoas me ques..., todas, me questionam. Falam ‘Nossa, mas você não tem medo?’ ‘Qual que é a experiência?’. Eu não me arrependo de ter entrado. Eu gosto muito, né? Porque, queira ou não, você., aqui dentro, eles tem um novo olhar. Lá fora muitos professores amigos meus têm mais dificuldade em dar aula, né, do que aqui dentro. Porque aqui dentro tem a disciplina, né?” (Rosângela – professora).

Sua fala de valorização da escola na prisão, assim como a de Wagner, nos apresenta uma perspectiva um tanto quanto idealizada desta escola que está imersa em um ambiente tão hostil, assim como as alunas também nos trazem a escola na prisão quase como um lugar “santificado”. O que salta aos olhos é a tentativa de reconhecimento e vínculo de ambos os lados, pois é na invisibilidade das mulheres presas e na precariedade de trabalho das/os professoras/es que se constitui uma relação genuína capaz de romper preconceitos e a desumanização.

O apelo à humanidade é frequente na fala das entrevistadas, como explicita Patrícia:

“Tipo de você querer fazer sempre melhor! A professora, ela te dá um ótimo. Puts, é muito prazeroso! Aí você quer sempre ganhar um ótimo, então você quer sempre dar o melhor de você também! Porque eu acho que eles merecem respeito. [...] Da mesma forma que ela me respeita. [...] não trata a gente como presa, como “arghhh”, um animal. Ela trata a gente como ser humano...” (Patrícia – aluna).

Os adjetivos “animal” e “bicho” não são as únicas referências pejorativas que permeiam o discurso das alunas. Há também o sentimento de ser “não merecedora” desses esforços educacionais, perceptível quando dizem ter a “oportunidade”, o “privilégio” de estudarem na prisão, e valorizarem os professores “da rua”, pois não teriam “obrigação” de lecionar nas unidades prisionais. Afirmam isso como se não fossem dignas e/ou não tivessem o direito de estudar pelo fato de serem mulheres, pobres e presas.

Frente às situações expostas podemos questionar: será que é possível falarmos em uma educação de fato libertadora neste ambiente?

Um dos pontos positivos da transição ocorrida nas escolas prisionais para a Secretaria de Educação é o fato de que sua organização, ainda que demasiadamente precária, estruturalmente falando, ficou mais semelhante à das “escolas da rua”, com a presença de docentes vinculadas/os à Secretaria Estadual de Educação. No entanto, as possibilidades libertadoras se mostram ineficientes.

“Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p.21) - ao longo das falas das/os professoras/es, vislumbra-se a importância que dão às suas alunas. Porém, tal importância parece não superar a lógica da educação bancária em que o educador é quem detém todo o conhecimento e o deposita sobre os educandos, desconsiderando-os como sujeitos detentores de saberes válidos para o processo educacional (FREIRE, 2014). Tal lógica bancária foi vista tanto nas observações das aulas como nas entrelinhas das entrevistas realizadas, como podemos ver nas falas abaixo:

“Você tem que fazer aquilo, porque o professor se impõe e passa a matéria que ele preparou antes de vir, ele prepara a matéria todo bonitinho, então já é totalmente diferente e dá mais vontade de estudar. Você vê que a pessoa num tá fazendo só pelo trabalho, você vê que a pessoa tá fazendo com amor, com vontade de dar aula mesmo, que já vem com a aula preparada aí já fala o que vai fazer na próxima aula que tá preparando, que vai preparar já é uma diferença. Você vê interesse, que num tá ali pra dá aula porque é preso, ou porque tá com dó, não. Tá ali pra trabalhar e ponto é professor, vamos fazer a lição e com respeito, com educação” (Natália – aluna).

Sempre ando com um livro. Eu saio daqui e eu vou andando pra casa lendo. Aí eu vejo um exercício bacana, já circulo ele pra passar pra elas [...] Aí na hora da prova, né, da avaliação, eu só cobro de onde elas chegaram. As vezes eu tô carrasco, as vezes cobro tudo. Não quero saber, vai estudar (Wagner – professor).

Frente ao exposto pela aluna Natália e pelos professores Wagner e Rosângela, fica evidente o quanto o modelo seguido de educação nas prisões é o formato da educação bancária. Vale ressaltar que este não é um “privilégio” das escolas nas prisões - temos no Brasil uma lógica bancária instituída e propagada em larga escala, porém, pelas características das unidades prisionais, ali esta perspectiva tende a ser ainda mais intensificada. Mais do que qualquer outra escola, seria necessária a “correção” desta população, visto que estas mulheres romperam com todos os padrões impostos pela sociedade e a educação, na perspectiva bancária, traz a visão de que os indivíduos devem ser

vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo como transformadores. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2014, p.83).

É interessante notar que a lógica do conhecimento como um conteúdo a ser imposto para aqueles “desprovidos de conhecimento” é tão interiorizada que, por um lado, temos a construção da fala de Natália valorizando a imposição dos conteúdos e, por outro, temos a fala de Wagner ressaltando o quanto precisa se atentar para os conteúdos e exercícios que irá passar para as alunas, expondo a necessidade de “decorá-

los” para a prova, além de deixar clara a verticalidade da relação, características bancárias.

Se de um lado temos esta imposição bancária reinando nos bancos escolares prisionais, podemos visualizar, ainda que com muito esforço, possibilidades para potencializar uma educação que possa vir a se tornar libertadora. O principal ponto que traz um lampejo de uma educação libertadora é o fato de que, embora a escolha das professoras por lecionar nas prisões não tenha sido exatamente voluntária, pois necessitavam do trabalho por questões econômicas, nota-se que, por meio do contato constante com as mulheres encarceradas, há um processo de humanização destas, que podemos inferir que é influenciado pelo processo de identificação, não apenas como seres humanos, mas também pelos espaços invisibilizados em que ambos os grupos - professoras/es precarizadas/os e mulheres presas - estão postos na sociedade.

Tais possibilidades de rompimento com a lógica bancária despontam, pois, os seres humanos têm como vocação ontológica humanizarem-se, e, neste sentido, “podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 2014, p.86).

As relações criadas, mesmo que limitadas diante de um sistema que impõe papéis muito bem definidos de professores e alunos, apresentaram-se como genuínas e capazes de romper os preconceitos e as desumanizações, como vimos em uma das falas da professora Rosângela.

Quanto à humanização, esta aparece intensamente nas falas das alunas, como explicitado na fala de Patrícia, apresentada anteriormente.

O olhar pejorativo e discriminatório sobre as mulheres presas é percebido de forma mais ampla quando as professoras e os professores relatam o que outras pessoas pensam sobre seu ofício:

“Primeiro de tudo, “você é louca?!”, né? Sempre assim. (E: Aham). Aí depois faz “ai, é bom?”. Aí você explica e faz “nossa, que legal!”. Mas a... O impacto é sempre assim: “você é louca”, [...] venho dar aula no sistema prisional e vejo que os tabus que a sociedade coloca em relação a..., de como são essas pessoas é totalmente diferente do que de fato é. (E: Uhum). Porque a sociedade coloca como se fossem monstros, porque cometeu um crime aquela pessoa não tem

mais coração, não consegue sentir sentimento de bom, bom por ninguém, que só vai fazer o mal, que ninguém pode encostar. Sabe o modelo a não ser seguido? Pronto, é esse” (Luana – Professora).

Com as falas acima, podemos visualizar o misto de curiosidade e preconceito que a temática crime e prisão geram. Ao mesmo tempo em que há a curiosidade dos conhecidos e colegas de trabalho, há também o repúdio: “não, eu não, deus que me livre!” Embora haja esse movimento de curiosidade,

não há interesse geral em conhecer e conviver com essas pessoas “rotuladas” como criminosas, a escória da sociedade ou pessoas sem caráter. Essa preocupação não existe porque o criminoso lembra continuamente a necessidade da civilização impostas aos indivíduos: o controle de seus impulsos primitivos, a fim de não sofrer punições. Além disso, considerando os aspectos psíquicos, os criminosos e os encarcerados expressaram livremente seus instintos mais primitivos, os quais o “homem direito” e “moralmente intacto” não deve deixar vir à tona. Assim, é possível inferir que, embora algumas instituições busquem a socialização da população carcerária, possibilitando condições necessárias para o teste da hipótese de contato, a extinção do preconceito contra o preso é um desafio de grandes proporções, pois ainda predomina o repúdio social e individual aos que se encontram privados de liberdade (RAMOS, 2013, p.44).

Apesar de as mulheres presas verem a escola como “um favor”, “um privilégio”, foi possível notar em suas falas o quanto esse espaço pode ser importante, uma vez que possibilita “mudar de assunto” e humanizarem-se nas relações interpessoais, contrapondo-se à lógica degradante e mortificadora do cárcere. Em outras palavras, nesse espaço pode-se conversar sobre outros temas que não aqueles relacionados ao crime ou à

pena, fato considerado saudável, pois pode indicar uma forma de resistência ao contexto insalubre da prisão, além de ressaltar os lampejos de uma educação libertadora.

A melhor coisa é hora que dá o sinal e eu posso vim pra escola. Que eu nem sinto aqui. Aqui é outro ambiente, eu nem lembro que tô na cadeia. [...] (Patrícia – aluna).

A nossa conversa num é de cadeia, é de rua, tendeu? Ele... eles num vê nós como presa, eles vê nós na escola que nem os professô fala, aqui vocês não estão presa, aqui é uma sala de aula, aqui vocês pode se senti na rua (Célia – aluna).

Mesmo apontando para brechas libertadoras em alguns momentos, é importante ressaltar os paradoxos apresentados diante da realidade educativa nas prisões, uma vez que é difícil pensarmos possibilidades escolares educativas e libertadoras, de fato, em um local historicamente desenvolvido para distanciar da sociedade os “indesejáveis”. Devemos sempre ter em mente que “as estruturas penitenciárias existentes não favorecem a recuperação do preso, mas sim sua adaptação à vida do crime. A própria arquitetura indica que a maior preocupação da instituição penal é com a contenção daqueles que a habitam” (MOREIRA, 2007, p.37), em vez de um atendimento humanizado e “ressocializador”.

Por fim, vemos que a prática educacional nas prisões potencializa determinados problemas da escolarização, mas também mobiliza encontros e vivências libertadoras, ainda que limitadas por todo o aparato disciplinar das unidades prisionais.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária” o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma “imuniza” contra o poder apassivador do “bancaísmo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a

comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente um educador “bancário” ou um educador “problematizador” (FREIRE, 1996, p.25).

Neste sentido, a educação escolar nas prisões, embora repleta de aspectos passíveis de melhoria, pode funcionar como via para novas possibilidades de trabalho e, principalmente, como fonte para o questionamento do lugar social das internas em sua condição de mulheres, presas, estudantes e, conseqüentemente, para sua vivência de uma educação libertadora.

Referências

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**, Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm>. Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). Parecer CNE/CBE no2/2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/resolucao_2_eja_p_risoes.pdf> Acesso em: 02 mar. 2012.

_____. **Lei no 13.163/2015, de 9 de setembro de 2015**. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13163.htm#art2>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN: Atualização – Junho de 2016**. Organização Thandara Santos; colaboração Marlene Inês da Rosa et al.. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações**

Penitenciárias INFOPEN: Atualização – Período de Janeiro a Junho de 2020 Disponível em: < <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>>. Acesso em: 22 mai. 2021.

CARREIRA, Denise. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

CROCHÍK, José. Leon. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.1, n.1, p. 67-99, 2001.

_____. O Conceito de Preconceito. In: _____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 13-59.

DRIGO, Sonia Regina Arrojo. Dignidade humana, educação e mulheres encarceradas. In: YAMAMOTO, Aline et al. (Org.) **Cereja discute: Educação em Prisões**. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2010. p. 65-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W. Fragmento de uma teoria do criminoso. In: HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p.210-213.

HOWARD, Caroline (Org.). **Direitos Humanos e mulheres encarceradas**. São Paulo: Instituto, Terra, Trabalho e Cidadania; Pastoral Carcerária do Estado de São Paulo, 2006.

MOREIRA, Fábio. Aparecido. **A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação da liberdade no estado de São Paulo**. 2007, 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A PRISÃO: INSTITUIÇÃO EDUCATIVA?. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 36, n. 98, p. 43-59, Apr. 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100043&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Set. de 2018.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: Operários, Mulheres e Prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RAMOS, Ellen Taline de. **Educação Escolar e Formação de Mulheres Presas**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

RAMOS, Ellen Taline de. **Entre salas, celas e vozes: relatos sobre formação escolar em prisões femininas**. 352 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Maria Lúcia; FARIAS, Márcia Helena de Lima. **O Sistema Prisional Feminino e a Questão dos Direitos Humanos: Um desafio às Políticas Sociais II**. São Paulo: PC Editorial, 2012.

TEIXEIRA, Alessandra. Mulheres encarceradas e o direito à educação: entre iniquidades e resistências. In: YAMAMOTO, Aline; GONÇALVES, Ednéia; GRACIANO, Mariângela; LAGO, Natália; ASSUMPÇÃO, Raiane (Orgs.). **Cereja discute: Educação em Prisões**. São Paulo: AlfaSol; Cereja, 2010, p. 74-78.

WACQUANT, Loïc. **As Prisões da Miséria**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

WACQUANT, Loïc. **O lugar da prisão na nova administração da pobreza**. *Novos estud. – CEBRAP*, n. 80, p. 9-19, 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002008000100002>. Acesso em: 13 dez. 2016.

Capítulo 12

Juventudes no cárcere: sentidos e significados nas práticas de lazer do universo apaqueano

Walesson Gomes da Silva ¹⁰³

Walter Ernesto Ude Marques¹⁰⁴

Victor Arthur Ladeira Gomes¹⁰⁵

Douglas Tomácio¹⁰⁶

¹⁰³ Pós-Doutor em Estudos da Ocupação, Doutor e Mestre em Estudos do Lazer EEEFTO-UFMG. Professor e Pesquisador da UEMG. Professor Colaborador do PROMESTRE Mestrado Profissional em Educação da FaE/UFMG. Minas Gerais Brasil. Correio eletrônico: walessongomes@gmail.com

¹⁰⁴ Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2000). Pós-Doutorado na Universidade Federal Fluminense (2006-2007); Pós-doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Pós-graduação Promestre/EJA. Correio eletrônico: walterudebh@hotmail.com

¹⁰⁵ Acadêmico de Relações Internacionais PUCMinas e acadêmico de Educação Física EEEFTO/UFMG. Correio eletrônico: victorarthur2002@gmail.com

¹⁰⁶ Pedagogo, Historiador. Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH-Ibirité), e da Faculdade de Educação (FaE-CBH) da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Professor do Instituto DH – Pesquisa, Promoção e Intervenção em Direitos Humanos e Cidadania. Correio eletrônico dtlmeduc@gmail.com

Resumo

Nas configurações do modelo da Associação de Proteção aos Condenados – APAC, em cidade da região metropolitana da capital mineira, propusemos uma investigação interdisciplinar. Em voga estava a busca por compreender os tantos sentidos e significados que atribuídos são pelos apenados às experiências de lazer no presídio estabelecidas, estas sob a configuração daquilo que denominado é como “Método Apaqueano”. Reflexo de um modelo próprio de trabalho, sob esse arranjo procedimental, cotidianamente os apenados cumprem de modo compartilhado a rotina preestabelecida pela gestão da unidade prisional, aproximando-se de um modelo de autogestão. Tal configuração, no entanto, ainda que represente singular enredo no bojo das organizações voltadas ao encarceramento por sua privação menos expressiva, caracteriza-se como espaço de controle sobre as ações diárias dos condenados, que nela têm comprometidas suas atividades de lazer. Tal análise possível nos foi por meio dos diálogos com produções acadêmicas subvencionadas pela teoria histórico-cultural, a partir da qual realizamos revisão bibliográfica em 3 (três) áreas distintas: 1) o campo de estudos do lazer; 2) as políticas públicas que têm como foco o sistema prisional; e, por fim, 3) a relação entre juventude aprisionada e lazer. Foi buscando nos espaços da APAC depreender os enredos e percepções dos apenados que, por meio de estudo de caráter etnográfico, metodologia qualitativa, com apoio nas técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada, tateamos os sentidos e significados que esses jovens, sob clausura, conferem ao lazer ao apropriarem-se dos espaços da APAC; exercício este que espalhou-se ainda nos processos de sociabilidade ali instaurados.

Palavras chave: Lazer. APAC. Juventude.

Abstract

In the configurations of the model of the Association for the Protection of Convicts – APAC, in the city in the metropolitan region of the capital of Minas Gerais, we proposed an interdisciplinary investigation. In vogue was the search to understand the many senses and meanings attributed by the inmates to the leisure experiences in the established prison, these under the configuration of what is called the “Apaquean Method”. A reflection of their own work model, under this procedural arrangement, inmates daily fulfill the prison routine pre-established by the unit's management in a shared way, approaching a self-management model. This configuration, however, even though it represents a unique plot in the midst of organizations focused on incarceration due to its less expressive deprivation, is death as a space of control over the daily actions of the convicts, who have their leisure activities compromised in it . This analysis was possible through dialogues with academic productions subsidized by the cultural-historical theory, from which we carried out a literature review in 3 (three) distinct areas: 1) the field of leisure studies; 2) public policies that focus on the prison system; and, finally, 3) the relationship between imprisoned youth and leisure. It was seeking in the spaces of APAC to understand the plots and perceptions of the inmates who, through an ethnographic study, qualitative methodology, with support in participant observation techniques and semi-structured interviews, we felt the senses and meanings that these young people, under closure, give to leisure by appropriating the APAC spaces; an exercise that also spreads to the sociability processes established there.

Keywords: Leisure. APAC. Youth.

Introdução

Nesse capítulo, apresentamos discussões acerca de algumas atividades de lazer em um presídio da região metropolitana de Belo Horizonte, no qual abordaremos experiências produtoras de sentidos e significados para os sujeitos que compartilhavam de determinadas práticas num cenário prisional, mas que expressavam distintas manifestações constitutivas das suas subjetividades. Estas, circunscritas a um modelo de cárcere díspar daquele que hegemonicamente se estabelece em território brasileiro, já que foram expressas no espaço da Associação de Proteção aos Condenados – APAC, num contexto de maior possibilidade para a revelação das multiplicidades de percepções que caracterizavam a diversidade daquele público.

Entretanto, antes que nos dediquemos às expressões assinaladas pelos apenados no âmbito do lazer, apresentando-as a partir das atividades lúdicas e educativas que vivenciavam, importa que nos enredemos em alguns conceitos que subvencionam a discussão aqui apresentada; disposta em duas partes. Na primeira, esclarecemos justamente esses conceitos, e o fazemos a partir de quatro tópicos estruturantes. Na segunda, apontaremos algumas atividades e, obviamente, as percepções dos apenados acerca destas, de modo a assinalar os sentidos e significados que atribuem às experiências que os envolvem.

Tais sujeitos, vivências e percepções são desenhos de pesquisas que se constituíram no âmbito dos estudos da pós-graduação em nível de mestrado e, posteriormente, sob algumas novas configurações, nos estudos de doutoramento. Em ambos, por meio de observação participante e outras apostas instrumentais metodológicas, depreendemos, a partir dos dizeres dos participantes das pesquisas, o caráter formativo expresso nos momentos de lazer pesquisados. De acordo com os relatos dos participantes dos estudos realizados, os jovens encarcerados, encontravam nessas práticas de lazer a possibilidade de ressignificar suas ações diante das experiências propiciadas pelas atividades da instituição investigada.

De encarcerados a recuperandos: os modos de compreender e operar do “sistema” APAC.

“A pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado” (BRASIL, 1988). É sob o artigo 5º da Constituição Federal que a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) estabelece o pilar maior de sua configuração, operando, desde a década de 1970, como instituição auxiliar aos Poderes Executivo e Judiciário na execução penal; tendo seu estatuto resguardado pelo Código Civil e pela Lei de Execução Penal (LEP).

Distanciando-se das disposições do sistema prisional clássico – punitivo, estigmatizante e criminalizador, que reifica o sujeito ao reduzi-lo aos delitos que comete –, a APAC age na contramão do que historicamente estabelecido foi enquanto espaço clausura. Nela, distante está o sujeito do caráter reducionista que o considera como naturalmente perigoso, sem dedicar-se à contextualização do fenômeno da criminalidade em seus aspectos histórico, social, cultural e econômico.

Nisso atenta, a APAC, enquanto entidade civil de direito privado, e detentora de personalidade jurídica própria, se dedica ao trabalho de reeducação e reintegração social dos condenados que estão sob penas de privação de liberdade, nos regimes fechado, semiaberto e aberto; conforme propõem os termos do seu Estatuto.

É nesse sentido que, a partir de proposta desenvolvida em método próprio de valorização humana e vinculada à evangelização da população atendida, em sua proposição, a instituição defende, de maneira ampla, a proteção da sociedade, a promoção da Justiça e o socorro às vítimas. Defesas estas que, de modo expressivo, reverberam no tratamento direcionado àqueles que na instituição se encontram sujeitos a quem são ofertados tratamento espiritual, jurídico, médico e psicológico.

Outro aspecto destacado, a se considerar e que muito destoa dos sistemas clássicos de encarceramento diz respeito à segurança e à disciplina do presídio enquanto elementos que se estruturam com e através da participação dos detentos, uma vez que o “método apaqueano” (nome conferido às formas adotadas para organização e constituição da forma gestora da APAC), não coaduna com a presença de policiais e/ou agentes penitenciários dentro da instituição. Todavia, apesar de uma abordagem

mais humanista nos seus propósitos de reintegração social, entendemos que não atinge os pilares produtores da desigualdade social no país, pois permanece na lógica de encarceramento dos oprimidos por uma sociedade patriarcal, colonialista e capitalista.

De todo modo, tal característica coloca-se inclusive como aposta na propositura de imbricada articulação das ideias de autogestão e espiritualidade. Metodologia esta que repercute em contingente ínfimo de funcionários, denominados “inspetores de segurança”; quadro que se organiza quando da avaliação proporcional do número de recuperandos e trabalhadores no sistema. Importa ainda destacar que parte dos trabalhadores da APAC advém da atuação de voluntários, que corporificam desde os quadros gestores ao grupo de formadores que em seu interior atuam.

Por fim, como se pôde perceber através do que foi destacado até aqui, outro relevante aspecto diz respeito à forma adotada pelo sistema quanto à abordagem conferida ao sujeito apenado. Ali, os encarcerados são entendidos enquanto recuperandos, compreensão esta que lhes garante o tratamento pelo próprio nome; algo que também reflexo é do processo de humanização em que se subvenciona. Esses recuperandos, por meio de uma abordagem mais humanizante, sendo devidamente reconhecidos em seus nomes, que os identifica e os expressa na sua singularidade, são implicados nas atividades cotidianas da instituição. Dela fazendo parte, em enredos de privação; especialmente atípicos e notáveis em sua propositura como se observa no clássico sistema prisional brasileiro.

A despeito das controvérsias do termo recuperar, o qual remete para políticas tradicionais marcadas pelo prefixo “re” – como reeducar, ressocializar, reintegrar, e outras denominações que remetem para visões reformistas, funcionalistas e pragmáticas – compreendemos que o modelo traz perspectivas renovadoras que necessitam ser evidenciadas e problematizadas para o avanço de práticas inclusivas no campo prisional.

Juventude(s): possibilidades conceituais e indagações a partir da diversidade

Quando do trato para com a juventude, qualquer mirada que não se diligencie obliterada deve partir do pressuposto do caráter múltiplo e multifacetado que a representa. Nesse sentido, apostamos já aqui naquelas compreensões que, muito antes de ensejar fechar um conceito sob pretenso universo homogêneo, coloca-se em diálogo que se estrutura a partir da pluralidade, da diversidade que compõe as tantas juventudes, sob os também distintos universos que as encerram e expressam em sua historicidade.

É, pois, tendo essa compreensão como premissa que podemos assinalar aquilo que de similitude também se coloca: o entendimento da juventude enquanto período de experiências humanas, histórica e socialmente construídas que não se pode conceber de forma universalizada. E nisso está a compreensão acerca do jovem em “sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 140). Assim, a juventude constitui-se como período “fortemente marcado pela diversidade, dependendo das condições sociais (classe social), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero (homens e mulheres) e de regiões” (SPÓSITO 1999, p.1), dentre as tantas outras configurações identitárias que a podem descrever.

Cabe destacar ainda que é justamente essa compreensão historicizada, atenta ao caráter de multiplicidade que a expressa, que nos permite o entendimento do termo “juventudes”, o qual Silva & Silva (2011, p. 664) postulam representar “(...) o reconhecimento da necessidade de, ao se tratar de jovens, levar em conta que esse segmento constitui identidades e singularidades de acordo com a realidade de cada um”.

A despeito disso, não podemos deixar de inferir que neste universo está o imperioso caráter da subjetivação, reflexo de uma sociabilidade que se estabelece por meio de padrões históricos calcados em desigualdades estruturais; levando-nos a ressaltar o que Sposito e Corrochano postulam quando assinalam que

Apesar da diversidade de modelos, é possível considerar que algumas formas constituem dominância e passam a orientar a experiência concreta dos jovens, mas adaptadas às peculiaridades que decorrem de classe social, sexo, etnia, extração religiosa, condição de vida urbana ou rural. (2005, p.143).

Diante dessas considerações, discutir as formas de lazer de jovens é também remeter a processos variados de sociabilidade, de descontração, flertes, construção de subjetividade e tantos outros aspectos frequentes nesse período da vida. De acordo com Carrano (1999), ao nos dedicarmos às práticas de lazer da juventude, é preciso atentarmo-nos ao fato de que elas se afirmam como redes relacionais decisivas para a elaboração de identidades da juventude:

[o]s fenômenos relacionados com as atividades de lazer estão no centro dos processos de formação da subjetividade e dos valores sociais nas sociedades contemporâneas. Para os Jovens, particularmente, as atividades de lazer se constituem num espaço/tempo privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva (CARRANO, 1999, p. 138).

Carrano (1999) considera que os processos sociais desenvolvidos nos espaços e momentos de lazer contribuem, significativamente, para a formação dos sujeitos. Conforme o autor-educador, tais espaços e momentos são potencialmente importantes quando se demonstram capazes de gerar momentos de sociabilidade dentro dos grupos juvenis.

Também dedicado à compreensão dessas sociabilidades está Dayrell (2005). Para ele, a socialização, uma temática que permeia toda Sociologia clássica, funda-se na ideia de que existe uma articulação estreita entre indivíduo e sociedade. Dessa forma, as normas e as organizações, antes de existirem lá fora, são formas de compreensão e ação dos indivíduos na sociedade.

O encontro entre os seres humanos é, assim, fundamental, para a constituição da identidade e do lugar do sujeito nos espaços sociais.

Enquanto a socialização é algo mais rígido, fruto da interação com instituições, a sociabilidade é algo fluido, fundado na associação com o outro:

[a] sociabilidade é um símbolo da vida quando a vida surge no fluxo de um jogo alegre e fácil; ela é, contudo, um símbolo da vida. A sociabilidade não muda a imagem da vida além do ponto exigido por uma própria distância em relação a esta. Da mesma maneira, para parecer vazia e falsa, mesmo a arte mais livre e mais fantástica, não importa o quão esteja de qualquer cópia da realidade, alimenta-se de uma relação profunda e leal com essa realidade (SIMMEL, 1983, p. 179 *apud* DAYRELL, 2005, p. 184).

Esse pressuposto nos ajudou a pensar o processo de socialização e de sociabilidade dos jovens da APAC investigada. De um lado, as normas, as regras de convivência dos espaços; de outro, as formas de os jovens, nela estando, se apropriarem da instituição. Aqui, foi fundamental observar os tipos de associação, os tipos de conflitos e as alianças que se instauravam nesse espaço.

Junto a isso, como também especial ponto analítico em nossa investigação, buscamos compreender os interesses e os agrupamentos dos jovens durante as atividades de lazer propiciadas pela instituição onde se encontravam.

Cabe ressaltar que os jovens em questão eram, em sua imensa maioria, oriundos das classes empobrecidas economicamente do nosso país. Ou, em outras palavras, sujeitos que representam o substrato populacional mais pobre e carente nos mais variados aspectos; de bens materiais, a direitos e políticas públicas elementares.

Somado a isso (e ainda como consequência desse contexto), estava o fato de também serem majoritariamente possuidores de baixa escolaridade, e constituírem uma relação com a sociedade marcada por estigmas e pelo confronto. Condições estas que nos fizeram compreender a importância de indagar o tipo de juventude que socialmente se construiu. Nesse aspecto foi-nos preciso compreender a subjetividade dos sujeitos.

Ao nos lançarmos ao desafio de um estudo acerca da subjetividade, colocava-se, de forma indivisível, a relação entre indivíduo e sociedade

enquanto momento da constituição do sujeito; refletindo seu caráter de subjetivação. Segundo Rey (2003), o desenvolvimento de uma teoria da personalidade centrada na constituição subjetiva só é possível se:

[a] ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (REY, 2003, p. 224).

Com isso, é-nos possível inferir que a constituição do sujeito resulta de suas ações, que constituem sua subjetividade, a partir dos processos de significação e sentido que se organizam na personalidade; os quais se dão em articulação com espaços sociais em que o sujeito está inserido. Longe de os determinar, ainda que sob certa reciprocidade relacional, é importante considerar o caráter de condicionamento que se instaura a partir dessa articulação com os tantos espaços sociais, conforme aventado foi.

Esses desafios e compreensões nos levaram, então, a buscar sentidos e significados envolvidos na relação desses sujeitos com a instituição, em que eram mediados por experiências de lazer tensionadas pelo trabalho, pela disciplina, pela escolarização, e demais atribuições sociais e individuais daqueles recuperandos.

De todo modo, sem desconhecer e/ou desconsiderar as implicações assinaladas, pautamos, neste estudo, pela singularidade social daqueles jovens no tocante ao compartilhamento com experiências de lazer num sistema penal diferenciado. O qual, ainda assim, apresentava elementos de um ascetismo configurado no exercício físico e mental do trabalho, como um fim para a remição das suas penas e redenção dos seus percalços (WEBER, 2004).

Lazer: dimensões culturais dialeticamente estabelecidas.

No campo do lazer, sob perspectiva dialética e complexa desse tipo de atividade humana, apresentaremos um conceito desenvolvido a partir do ponto de vista de Christianne Gomes. Para esta autora, o lazer representa:

[u]ma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2004, p. 125).

O lazer representa, dentro dessa ótica, algo que possibilita a vivência de experiências culturais individuais e/ou coletivas capazes de produzir no sujeito valores necessários à vida cotidiana dotada de regras e posturas necessárias a uma vivência comunitária. Além disso, Gomes, Lacerda e Pinheiro (2010) apontam que o lazer constitui uma dimensão da cultura, configurada a partir do contexto sócio-histórico-cultural do sujeito, sendo, portanto, uma necessidade humana:

[a]ssim, o lazer é constituído conforme as peculiaridades do contexto no qual é desenvolvido e implica produção – no sentido de reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedades e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura (GOMES, 2010, p. 34).

Diante dos apontamentos de Gomes (2004), parece-nos razoável e abrangente a compreensão do lazer como uma dimensão da cultura repleta de possibilidades para a produção humana. Contudo, a despeito dessa constatação, é comum identificar, nas produções acadêmicas e práticas sociais, perspectivas que privilegiam dimensões pontuais acerca do fenômeno, reduzindo-o a uma única dimensão na abordagem dos seus conteúdos culturais.

Tal redução se dá quando, associando-o, por exemplo, à experiência individual, o lazer é compreendido como fruto de produção exclusiva do indivíduo e, portanto, fora de um contexto mais amplo; ratificando o caráter reducionista dessa perspectiva.

Se distintas são as compreensões acerca do lazer, também variados são os espaços a partir dos quais pode ser ele investigado; dando-nos indicativos da riqueza e profundidade que pode esse debate fomentar. E é no sentido de estimulá-lo, ao passo que atentamos para espaços historicamente invisibilizados, que nos propusemos a refletir mais detida e aprofundadamente na discussão referente às práticas de lazer dentro dos presídios.

Sendo o lazer um direito social previsto na Lei de Execuções Penais - LEP, dentre outras coisas, cabe ao Poder público competente avaliar as produções artísticas e culturais advindas dos presídios como produções de trabalho, proporcionando, assim, direito à remição e estímulo a novas vivências.

Nessa perspectiva, no contexto prisional, o lazer representa uma possibilidade concreta de gerar sociabilidade e socialização para os sujeitos privados de liberdade, ao romper com seu confinamento centrado em processos exclusivamente punitivos.

Sob esses enredos, as subjetividades se constroem, os sentidos e significados ganham contornos nas tessituras tantas dos sujeitos que histórica e socialmente podem compreendidos ser. É a partir desse universo, amplo e plural, que buscaremos ainda outros conceitos tatear para, então, dizermos das práticas identificadas no contexto investigativo.

Concepção de Significado e Sentido

Diante da proposta constituída, fez-se necessária a construção dos conceitos de sentido e significado. Para isso, buscamos embasamento teórico em Vygotsky (2000, 2003, 2005) e Rey (1995, 2003, 2004, 2005, 2007 e 2011), fundamentando-nos na teoria histórico-cultural.

De acordo com Vygotsky (2000), significado seria o arcabouço da palavra que auxilia o sujeito histórico-cultural a difundir suas experiências sociais. Contrapondo o sentido, o significado é uma produção social objetiva ao ato em que é aquinhoadada por todos os sujeitos pertencentes a uma determinada cultura (LURIA, 1986). Nesse sentido, os significados configuram os mecanismos simbólicos da sociedade.

Por sua vez, o sentido, na concepção de Vygotsky (2000), representa o ato de o sujeito, por meio da palavra, fazer uso da consciência, de forma fluida e complexa, para expressar sua construção subjetiva individual.

Tendo esta esfera como campo de análise, o pensador cubano Rey (2005), apresenta-nos a subjetividade enquanto domínio constituído por uma natureza complexa, advinda de uma configuração histórico-cultural.

Segundo nos informa, é então sob o enredo da dialética que se instaura o que podemos compreender como fim da dicotomização entre o indivíduo e a sociedade, considerando o afetar (e afetar-se mutuamente) de ambos os sistemas. Desse modo, a ressignificação do homem como sujeito histórico é um processo de subjetivação.

Quanto à subjetividade, Rey (2005, p. 78) afirma que:

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. [...] trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.

Nessa perspectiva, o lazer representa uma prática social atravessada por processos que configuram a subjetividade humana, esfera esta na qual os sentidos e os significados se entrelaçam de forma contraditória e complementar.

É nesse bojo de compreensões, e tendo assinalado a pesquisa desses elementos nas práticas culturais e sociais, que a investigação aqui proposta pretende visibilizar esses intercâmbios tantos no contexto prisional. Isso posto, a seguir, apresentamos as práticas de lazer na unidade prisional pesquisada e seu potencial pedagógico em um contexto periférico.

Sociabilidade gímnica: academia de ginástica, exercício físico e tessituras de socialização.

A academia é diferente do futebol, que um incentiva o outro, né: “vão sô, você dá conta de levantar esse peso.” Então, um incentiva, um ajuda o outro. Eu vejo a academia como uma coisa mais solidária do que o futebol, que não existe clima de competição (Sujeito 7).

Quando de uma proposta investigativa, imperativo nos parece o olhar atento para aquilo que além do habitual se coloca. É convite a miradas outras, desafiadoras, como que apontando para possibilidades que, se descortinadas, nos possibilitam melhor compreender os enredos e os sujeitos que os compõem.

Trata-se, pois, de aposta analítica também como exercício esgarçar-se, rompendo as limitações primeiras rumo à complexificação dos fenômenos aparentes. E, por vezes, esse tipo de abordagem tem nas alteridades tantas o solo fecundo, a proficuidade interdisciplinar que, participando, fomenta e subvenciona a pesquisa. Assim o foi nos contextos APAC, assim o foi quando da percepção, agora resignificada, acerca da academia, dos momentos de ginástica. Estes que, sob método apaqueano, permitiram processos variados de sociabilidade dos recuperandos.

De acordo com estudos de Cunha (1999), apontados por Marcellino (2003), além das atividades físico-esportivas, as academias tornaram-se espaços de convivência e vivência de relações sociais.

Segundo destacam os autores, ao buscarem as academias, as finalidades das pessoas são bem diversificadas e ultrapassam a busca de condicionamento físico. Ademais, exercícios físicos nesses espaços, para muitas pessoas, constituem experiência que implica em descarga de energia e estresse, possíveis no espaço que também entendido é como zona de relaxamento.

É também Marcellino (2003) que, sob essas compreensões, apresenta o autor Devide (2000), para quem as práticas das academias estruturam-se como função de lazer. Tais percepções nos possibilitaram o conceber da organização da academia do presídio a partir de novas compreensões investigativas. E é tendo-as como suporte que nos dedicaremos a analisar, bem como discutir, a concepção e organização da academia na APAC pesquisada.

A academia funcionava de segunda a sexta-feira, em 2 (dois) horários: pela manhã e pela tarde. No turno matutino, estava disponível de 7h30min às 8h15min. Para esse funcionamento, eram designados 2 (dois) apenados, que seriam os “responsáveis pelo espaço”; a fim de que “administrassem” aquele lugar de encontro e atividades físicas.

No período vespertino, o funcionamento era de 17h00min às 18h50min. Neste turno, ao se encerrarem as atividades, era obrigatória a organização do espaço, para que a academia ficasse devidamente arrumada para o dia seguinte. Os responsáveis tinham, contudo, apenas 10min (dez minutos) para essa organização, já que, às 19h00min., todos deveriam se recolher às suas galerias e dormitórios. Após às 19h00min, era-lhes possível apenas assistir à televisão.

Cotidianamente disponível, à exceção dos finais de semana, a academia era espaço em que muitos compareciam. Lá estando, exercitavam-se, auxiliavam-se, fortaleciam o incentivo de quem “dá conta só”. Enfim, construíam as possíveis vivências que aquele contexto os permitia.

Quando da busca por compreender a percepção dos recuperandos, muitos foram os relatos que, coletados, ofertaram-nos importantes indícios acerca do que ali sentiam. Em relação à academia, vale ressaltar este depoimento de um dos entrevistados:

[e]u pratiquei, agora eu estou mais afastado. Gostava da academia porque a APAC é um regime diferenciado, mas não deixa de ser um presídio, sabe. Às vezes a gente passa raiva aqui dentro, passa raiva, então pra gente não descontar a raiva num recuperando, ou até num funcionário da casa, eu procurava aquilo ali como válvula de escape pra mim, sabe?! Quando eu tava meio chateado com alguma coisa, ia pra academia e descontava nos pesos, sabe?! Tirava minha raiva ali, deixava minha raiva ali, na hora que eu saía, já saía bem, sabe?! E fora a autoestima da gente, né, você ver seu corpo mudando de estilo, sabe?! É muito bacana a academia e, como se diz, a academia nossa aqui sempre foi improvisada. Agora que nós tá conseguindo juntar um dinheirinho pra poder comprar os equipamentos. Já chegou um gladiador já, sabe?! Tem uma bicicleta ergométrica também (Sujeito 3).

Para além de certa reprodução dos apelos sociais que, sob contextos diversos (inclusive midiáticos a que tinham também acesso a partir de 19h00min., por meio da televisão), pregam a cultura do corpo perfeito e sua simbolização/valorização padronizada enquanto objeto de desejo sexual, o sentido atribuído pelos apenados à prática do lazer foi apresentado como algo distinto, produzido pela configuração subjetiva dos sujeitos (REY, 2003), que articulam o significado de um modo singular, diferenciado do prescrito pela instituição.

Essas nuances, no entanto, não são captadas de forma direta, porque são expressas por meio da emoção simbolizada nas práticas sociais que necessitam ser verbalizadas, para que se dê a produção de novos sentidos no campo relacional do sujeito.

Nessa mesma fala transcrita acima, fica-nos perceptível a importância dos exercícios físicos para o equilíbrio físico e emocional do apenado. Entretanto, em que pese a importância assinalada (e aqui por nós não desconsiderada), não devemos creditar a esse “instrumento” todos os benefícios para a qualidade de vida dos condenados. Afinal, durante a observação participante, foi possível constatar um grande número de detentos que buscava essa atividade; fator que, em alguns momentos, fez com que necessário fosse organizar uma lista de espera, dando-nos

dimensão da limitação/insuficiência do espaço e das possibilidades de descontentamento disso advindas.

Outro detalhe importante observado diz respeito ao fato de ser o referido espaço buscado tanto por jovens quanto por adultos já mais velhos. Essa configuração possibilitou trocas variadas, muitas delas expressas pela ajuda mútua durante a bateria de exercícios. Dicas, toques, trocas e revezamentos de aparelhos, dentre outras ações compunham aqueles enredos e as sociabilidades que, por deles e neles, se expressavam.

Ainda que fosse espaço de expressiva significância e de constituição de sentidos para aqueles sujeitos, em dado momento, o universo aqui assinalado pareceu restrito a alguns recuperandos, e essa restrição em nada tinha a ver com o desejo de estar no espaço.

Conforme informou um dos apenados da APAC, a academia estava deixando de ser um espaço democrático. A afirmação imponente (inclusive em razão dos impactos que teria naquelas configurações que ainda se apresentavam e que dá-nos a complexidade dos sentidos, significados, apontando-nos ainda para as subjetividades e processos de sociabilidades ali instaurados) tinha uma razão de ser: a instituição da cobrança, a partir daquele mês, de uma taxa de R\$ 5,00 (cinco reais), que, segundo afirmou, seria para comprar alguns equipamentos novos, em substituição aos artesanais que lá estavam (conforme se pode verificar nas figuras 7 e 8, abaixo relacionadas).

Naquele momento, diante de tal informação, o recuperando foi indagado acerca da situação daqueles apenados que, sem quaisquer condições e/ou possibilidades financeiras de arcar com a taxa, ao espaço que regularmente frequentavam. Basicamente, o intento era compreender como se daria a participação destes a partir de então. Frente a essa indagação, a não se obteve resposta, ocultando arranjos para a permanência naquela atividade.

O silêncio assertivo, em certa medida, evidenciava a perplexidade diante da mudança a ser instaurada, ou, conforme ele mesmo apontou, diante da não democrática decisão. Em dado momento, o estarrecedor silêncio interrompido foi pelo seguinte comentário:

[...] a gente tamo caçando uma forma, tipo, uma inscrição, aí a inscrição você ajuda com cinco reais pra dar manutenção nos materiais e até mesmo pra tentar comprar material. [...] Como a bicicleta que a gente conseguiu, outros materiais mais adequados.

Figura 7- Academia - Equipamento artesanal construído pelos detentos.



Fonte: Acervo de Walesson G. da Silva⁶. Fotografia feita em dezembro de 2013.

Figura 8 - Academia - Equipamento artesanal construído pelos detentos.



Fonte: Acervo de Walesson G. da Silva⁶. Fotografia feita em dezembro de 2013.

Ainda que de modo breve (dadas as limitações que se impõem a este exercício de escrita), por meio dos relatos colhidos e das informações aqui dispostas, é-nos possível perceber que a academia representava, para os recuperandos, espaço de sociabilidade e lazer; a partir do qual se expressavam, aprendiam, teciam relações repletas de significâncias e símbolos.

Por outro lado, à instituição, o espaço e as atividades ali possíveis pareciam por tantas vezes se configurar, a partir do que propunha sua equipe gestora, como espécie de barganha, de troca por bom comportamento.

Nesse sentido, aquilo que pela unidade prisional poderia ter significados múltiplos, limitou-se a prescrições não raro pífias, que em pouco contribuíam com a ensejada recuperação, a despeito do modelo institucional singular que apresentava.

Nos enredos apaqueanos, o potencial, por exemplo, educativo que teria essa atividade não foi explorado. No discurso social que embasa a APAC, pareceu não haver espaço para a Pedagogia, aquela que, sendo social, conforme assinala Silva (2009), pois poderia estar voltada ao desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos, por meio de atividades reflexivas com populações em situação de vulnerabilidade social.

Ao fim, fica o esperar, como imperativo social e histórico (Freire, 2002) de que possa ela implementada ser, produzindo novos sentidos, significados. Impactando subjetividades e fomentando redes de sociabilidade em que sujeitos se expressam, percebem e reinventam as liberdades que lhes são possíveis.

Considerações Finais

Por fim, acreditamos ser válido ressaltar que o lazer representa atividade complexa, suscetível a levar o sujeito a produzir sentidos distintos em ações desempenhadas durante o momento de descontração. A despeito dessa potencialidade, não parece ser ainda a política pública prisional espaço a valer-se de seu caráter educativo. A representação do mundo ocidental moderno de que trabalho é sinônimo de ordem e disciplina, devido ao olhar racionalista da sua matriz eurocêntrica, atribui a essa atividade um caráter de remição do apenado no contexto punitivo que

configura o sistema prisional. Sendo assim, propor lazer a condenados, dentro dessa lógica, contrapõe toda uma concepção condenatória aos oprimidos da sociedade.

Nesse âmbito, ainda que sob os cenários de modelos singulares, como o método apaqueano, quando presente está, o lazer confunde-se com prática utilitarista; visando esgotar as energias dos detentos, como quem acredita dessa maneira prevenir a violência entre apenados. Mais uma vez, fica-nos evidente a necessidade de se refletir, inclusive com e a partir dos sujeitos apenados, as tensões, sentidos e significados presentes nas práticas sociais de lazer que enredadas são nos espaços de suas vivências-clausura; conforme nos indicaria Rey (2003).

Acreditamos que um sistema prisional que pretende libertar os condenados pela sociedade das amarras que os isolam de vínculos sociais mais amplos promotores de cidadania não pode reproduzir práticas punitivistas, destas que associam o trabalho institucional à instrumentalidade de controle e barganha frente a possíveis práticas transgressivas.

Este trabalho, ao contrário, se em contornos outros executado poderia representar atividade humana geradora de pertencimento e de inclusão social, que possui caráter libertador, educativo e emancipador para o exercício da cidadania; contexto expresso quando da busca por dignidade a todos os sujeitos. Tarefa esta que, por sua vez, estruturada pode ser por meio do lazer, visto que se constitui como direito social capaz também de atender as necessidades humanas nos seus modos de expressividade cultural, momentos lúdicos e práticas esportivas. Esses elementos, dialogicamente complementares e antagônicos, necessitam ser debatidos nas tensões geradas por suas possibilidades de socialização e sociabilidade.

Esperamos que as questões suscitadas pela discussão levantada por este estudo possam provocar reflexões sobre o valor educativo presente no contexto do lazer sob as tantas interlocuções que possíveis lhes são, como no âmbito do trabalho e do espaço prisional.

Referências

ARANHA, M. L. A. *Filosofando*: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

ARBEX JR., José. *Showrnlismo*: a notícia como espetáculo. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

_____. *O Poder da TV*. São Paulo: Scipione, 1998.

BARROS, Vanessa. *Prisões oferecem "passa-tempo" para preso, e não trabalho profissional, diz pesquisadora*. Entrevista concedida a Bragon Rayder. *UOL Notícias*, 14 nov. 2008. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2008/11/14/ult5772u1517.jhtm>>. Acesso em 05 abril. 2020.

BAUMAN, Zygmund. *Comunidade. A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmund. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. *Vidas Desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Vida Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Danos Colaterais*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Tradução de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRAMANTE, A. C. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, W. W. *Educação Física & Esporte*: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 161-179.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Poder Executivo, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CARRANO, P. C. R. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. Orientador: Osmar Fávero. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999. 450p.

COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro: Graal, 1983 apud KOVALESKI, D. F.; OLIVEIRA, W. F. “Tecnologias do eu” e cuidado de si: embates e perspectivas no conteúdo do capital global. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 3, n. 6, p. 171-191, 2011.

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares na educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**. O rap e funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DEVIDE, P. O discurso de proprietárias de academias sobre a prática de natação como atividade de lazer: inclusão ou elitização social. **Movimento**, v. 6, n. 2, p. 26-36, 2000/1.

DUNNIG, E. **El Fenómeno Deportivo: estudios sociológicos al deporte, la violencia y la civilización**. Tradução de Pedro González Del Campo Roman. Barcelona: Paidotribo, 2003.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Rio de Janeiro: Difel, 1997.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Tradução de Maria Luiza Ribeiro Ferreira. Portugal: Edições 70, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, J. B. *Pedagogia do Futebol*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Estabelecimento Prisional Provisório*. Disponível em: <<http://www.jefersonbotelho.com.br/2007/03/27/estabelecimento-prisionalprovisorio>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, MICHEL. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Tradução de Mercedes Allendesalazar. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 150p. (Coleção Pensamiento Contemporáneo, v. 7).

GEERTZ, Clifford. *A interpretação da cultura*. Tradução de Fanny Wrob. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Christianne Luce; LACERDA, Leonardo; PINHEIRO, Marcos Pinheiro. *Lazer, turismo e inclusão social*: intervenção com idosos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

HELAL, R. *Passes e Impasses: futebol e cultura de massa no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEAL, C. E. G. **O sentido da inclusão para o sujeito com Síndrome de Asperger**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

LURIA, A. R. O problema da linguagem e a consciência. In: LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

_____. **Lazer e sociedade**: múltiplas relações. São Paulo: Alínea, 2008.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Pedagogia Social: uma disciplina emergente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, p. 19-27, set. 2004.

_____. **Produção Social de Criança e do Adolescente Marginalizado**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

MELO, V. A. Lazer, esporte e presidiários: algumas reflexões. **Revista Digital - Efdports.com**, Buenos Aires, ano 1, n. 106, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd106/lazer-esporte-e-presidarios-algumas-reflexoes.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Walter F. de. Educação social de rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 135-158, jan.-mar 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PINTO, L. M. S. M. Lazer. In: SOUZA, J. V. A.; GUERRA, R. (Org.). *Dicionário Crítico da Educação*. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, 2014. p. 44.

REY, F. L. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, São Paulo, EDUC, n. 1, 1995.

REY, F. L. G. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo e Educación, 1997.

_____. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L. M. (Org.). *O outro no desenvolvimento humano*: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a. p. 1-27.

_____. *O Sujeito na Psicologia e a Psicologia Social* – a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

REY, F. L. G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade*: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Guillermo Mathias Gamucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. *Pesquisa qualitativa em Psicologia*: caminhos e desafios. Tradução de Marcel A. F. Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

REY, F. L. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo, EDUCA, 1995/1999.

SILVA, R. (Org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SILVA, R. S., & SILVA, V.R. (2011). Política Nacional de Juventude: Trajetória e desafios. **Caderno CRH**, 24(63), 663-678

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba** - Corpo de Mandinga. Rio de Janeiro: Mamati, 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, nov. 1994. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/A%20sociabilidade%20juvenil%20e%20a%20rua.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade... **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, v. 5, n. 1-2, 1993, editada em 1996.

SPÓSITO, M. P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ed. Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P., & CORROCHANO, M. C. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, 17(2), 141-172.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

UDE, W. *et al.*. Complexidade, Educação Social e Saúde: diálogos teórico-metodológicos para a construção de uma prática profissional mais integradora. In: XAVIER, C. C.; JESUS, R. M. (Org.). **Educação, Cultura e**

Complexidade: diálogos Brasil - Cuba, Belo Horizonte: Argumentum, 2010. p. 83-89.

UDE, W. E. Juventude, violência e masculinidade. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 13, n. 75, p. 15-20, mai.-jun. 2007a.

UDE, W. E. *Amitié bandite: jeunesse, violence et masculinité. Adolescence*, v. 25, n. 3, p. 671-676, 2007.

VAZ, A. L. DaMatta. O Futebol como drama e mitologia. In: PRONI, M.; LUCENA, R. *Esporte. História e sociedade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 239-174.

VYGOTSKY, Lev S. *Formação Social da Mente*. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 395-489.

_____. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. *et al.* *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 103-119.

_____. O problema da consciência. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Teoria e método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 171-189.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o "Espírito" do Capitalismo*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Autores organizadores

WALESSON GOMES DA SILVA é pós-doutorado em Estudos da Ocupação, Doutor e Mestre em Estudos do Lazer (EEFFTO/UFMG). Professor do Departamento de Educação e Linguística da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Professor Colaborador da linha de Educação de Jovens e Adultos do Mestrado Profissiona (PROMESTRE) FaE/UFMG. Editor da Editora Saci.

HELI SABINO DE OLIVEIRA é doutor e mestre em Educação (FaE/UFMG). Professor Adjunto do Departamento Métodos e Técnicas de Ensino, Coordenador da linha de Educação de Jovens e Adultos do Mestrado Profissiona (PROMESTRE), coordenador do projeto de extensão “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos”.

Autores

ANA MARIA ARAÚJO FREIRE (NITA FREIRE) é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atualmente se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra de Paulo Freire, como sucessora legal do educador. Também conhecida como Nita Freire.

ANTONIO CARLOS FIGUEIREDO COSTA é doutor em História (UFMG) com estágio de pós-doutoramento em Educação (FaE/UFMG), mesma instituição pela qual é Licenciado, Bacharel e Mestre em História. É Professor do quadro de efetivos da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), pertencente ao Departamento de Educação e Ciências Humanas da Unidade Ibirité - UEMG. Professor de Teoria e Metodologia da História e Historiografia. Autor de livros e artigos na imprensa universitária.

Link para o

Curriculo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1285407435165636> E-mail: antonio.costa@uemg.br

DÉBORA MARIZ é Professora Adjunta de Ensino de Filosofia da Faculdade de Educação - FaE/UFMG. Bacharel e Licenciada em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE, 2012), Graduada em Terapia Ocupacional (2002), Especialista em Temas Filosóficos (2003), Mestre (2007) e Doutora em Filosofia (2016) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

DJALMA THÜRLER é membro do GT Arte y Política da CLACSO e especialista em gestão e políticas culturais pela Universidade de Girona (ESP). Investigador Pleno do do CULT - Centro de Pesquisa Multidisciplinar em Cultura, da UFBA, Investigador Associado do CLAC - Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura e Investigador Colaborador do ILCML - Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, da Universidade do Porto (Portugal). Possui estágio de Pós-Doutoramento em Literatura e Crítica Literária pela PUC São Paulo. É Professor permanente do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade e Professor Associado III do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal da Bahia. É Doutor em Letras com estudos nas áreas de Literatura Brasileira e Teatro (UFF), Mestre em Ciência da Arte (UFF) e Bacharel em Artes Cênicas e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

DOUGLAS TOMÁCIO é Pedagogo pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), é mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, dedica-se à pesquisa e docência na graduação e pós-graduação em Educação e em Direitos Humanos e Cidadania, no âmbito do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH-Ibirité) e da Faculdade de Educação (FaE-CBH) da UEMG.

ELLEN TALINE DE RAMOS é Psicóloga, Mestre em Educação e Doutora em Psicologia Social. Professora na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

GUSTAVO MARTINELI MASSOLA é psicólogo, mestre e doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professor do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho e Vice-Diretor do Instituto de Psicologia da USP. Integra o GT de Psicologia Ambiental da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia e a Diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Ambiental e Relações Pessoa-Ambiente.

ÍTALO FELLIPE GARDIMAN DAMASCENO é licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais e Tecnólogo em Logística pelo Centro Universitário UNA. Graduando em Bacharelado em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Possui experiência como professor e na área administrativa da prefeitura de Belo Horizonte, como avaliador de trabalhos científicos, iniciação científica e organização de eventos; quadrinista, ilustrador, pintor e escultor.

JAIDER FERNANDES REIS é professor no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ibirité, Mestre em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG, Especialista em Literatura Brasileira e Linguística Aplicada, Graduado em Letras e Artes Visuais. Desenvolve pesquisas na área de ensino de artes, literatura e educação. Experiência em coordenação de cursos de graduação e pós-graduação. Atuou como analista educacional na SRE de Coronel Fabriciano, coordenação de projeto de pesquisa, extensão e estágio docente em instituições de ensino superior. Leciona em cursos de graduação e pós, além de atuar como palestrante.

LAURA PAOLA FERREIRA esta realizando o curso de doutorado no Programa de Pós Graduação em ensino de Arte da UFMG, Mestre em Ensino de Arte UFMG, Especialização em História da Cultura e da Arte UFMG, Licenciada em Arte Visuais UEMG e Pedagogia na Faculdade Internacional Signorelli. Docente em Ensino de Arte na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Docente de Ensino em Licenciatura m Arte Visuais e tutora no curso de pedagogia, na Faculdade Única de Contagem. Professora do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.

MARCIO D'OLNE CAMPOS é doutor em Física de Sólidos (1972, FR). Na UNICAMP atuou no Inst. de Física e no Dep. de Antropologia (1972-93-98). Prof. visitante em antropologia: UERJ, UFF, UENF, UNIRIO. Temas de educação e pesquisa incluem etnografia das relações sociedades-humanos-natureza, saberes locais, relações céu-terra, ritmos e temporalidades e antropologia da comida. Interlocutores principais: Kayapó, caiçaras e descendentes italianos (ES e MG). Criou o termo e a Proposta SULEar (vs NORTEar. 1991-).

mdolnecampos@sulear.com.br | <http://www.SULEar.com.br> | <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>

MARIA MARLETE DE SOUZA é graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Mestra em Educação pela Faculdade de Educação, Especialista em Comunicação e Culturas Midiáticas e também em Gestão das Instituições Federais de Educação Superior, todas pela mesma instituição. É pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos e das Relações Étnico Raciais. Como escritora, publicou o livro de poesias “Dois dedos de Prosa e um diverso” (2014) em conjunto com outros autores e o livro “Memórias e Histórias autobiográficas do Proemja” (2021).

MÍRIA GOMES DE OLIVEIRA possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2000) doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005 - Bolsa Capes), doutorado sanduíche UCSB - Santa Barbara (Estágio Doutoral - Bolsa Capes, 2003) pós-doutorado na Universidade Pompeu Fabra (Barcelona - Espanha, Bolsa Pesquisador Senior Capes, 2013) e na Universidde da Antuérpia (Bélgica, Bolsa Capes-Print, 2020). É escritora e professora da FAE-UFMG onde integra a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos Etno-Raciais e Ações Afirmativas e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Ela desenvolve pesquisas em: políticas afirmativas, formação inicial e continuada de professores e relações etnico-raciais, diversidade e interseccionalidade, educação de adultos, interação em sala de aula, ensino/aprendizagem de línguas, ensino da literatura, letramentos. Livros de poesia publicados: Máscaras de Amor e Liberdade(2015); Más Intenções(2017). Livro de contos: Carmencita(2018). Infantil:Os Batuqueiros (2020)

NATALINO NEVES DA SILVA é doutor em Educação, professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Departamento de Administração Escolar (DAE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, PROMESTRE (FaE/UFMG), na linha Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNIFAL-MG). E-mail: natalinosilva@ufmg.br

ORLANDO DANIEL CHEMANE é doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (Brasil), possui mestrado em Educação/Formação de Formadores pela Universidade Pedagógica – Moçambique (2012). É docente da Universidade Pedagógica de Maputo - Moçambique

RAFAEL GARCIA é artista e arte educador, atua na transdisciplinaridade das artes, sobretudo as do corpo, cênicas e performativas. É Doutorando do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/IHAC/UFBA, na Linha de Pesquisa: Cultura e Artes. Concluiu o Mestrado em Artes pela UNB na linha de pesquisa Processos Composicionais para Cena (2015). Possui Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (2011) e em Licenciatura em Artes Cênicas no Instituto Federal de Goiás (2020).

ROBERTO DA SILVA é Pedagogo (UFMT, 1993), Mestre (USP, 1998), Doutor (USP, 2001) em Educação e Livre Docente em Pedagogia Social (USP, 2009). Atualmente é professor Livre Docente do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Leciona no Programa de Pós-Graduação em Educação e orienta mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Educação e supervisiona pós-doutorados nas mesmas áreas. Coordena o Mestrado em Educação na Universidade Lueji ANKonde, de Angola) e coordena convênios com Angola, Argentina e Alemanha. Organiza os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (2006, 2008, 2010, 2012, 2015 e 2018) e as Jornadas Brasileiras de Pedagogia Social (16ª edição).

VICTOR ARTHUR LADEIRA GOMES é graduando em Educação Física pela UFMG, graduando em Relações Internacionais pela PUC-Minas, graduando em Ciências Contábeis pela Faculdade Pitágoras. Revisor da Revista Científica Interdisciplinar Sulear da Editora UEMG, e revisor da Editora Saci.

WALTER ERNESTO UDE MARQUES possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2000). Pós-Doutorado na Universidade Federal Fluminense (2006-2007); Pós-doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Pós-graduação Promestre/EJA, e pesquisador do Projeto PrEP 15 19 de prevenção ao HIV entre adolescentes, na Faculdade de Medicina/UFMG. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho infantil, infâncias, juventudes, marginalização, sistema prisional, sistema socioeducativo, escola e prevenção.

